

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Sommersemester 2012

**Das Potenzial der Kompetenz „Sprachmittlung“ zur
Förderung der interkulturellen Kompetenz im
Italienischunterricht**

Eingereicht von:
Juliane Seidel

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Sprachmittlung: Die (neue) Fertigkeit im Überblick	7
2.1 Zur Fertigkeit Sprachmittlung.....	7
2.2 Bildungspolitische Vorgaben	11
2.2.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen.....	11
2.2.2 Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache	14
2.2.3 Der Berliner Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I	16
2.2.4 Zwischenfazit	18
2.3 Anforderungen an Schülerinnen und Schüler	20
2.3.1 Darstellung des Sprachmittlungsprozesses.....	20
2.3.2 Zur sprachlich-kommunikativen Kompetenz.....	24
2.3.3 Zu strategisch-methodischen Kompetenzen.....	25
2.3.4 Zur interaktionalen Kompetenz.....	25
2.3.5 Zur interkulturellen Kompetenz.....	25
2.3.6 Zwischenfazit	27
3. Interkulturelle kommunikative Kompetenz	27
3.1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz	28
3.2 Bildungspolitische Vorgaben	30
3.2.1 Die Bildungsstandards	30
3.2.2 Der Berliner Rahmenlehrplan	33
3.2.3 Zwischenfazit	35
3.3 Vorstellung eines Modells zur interkulturellen Kompetenz	36
3.3.1 <i>Intercultural Communicative Competence</i> nach Byram	37
3.3.1.1 Die Teilkompetenz <i>savoirs</i>	39
3.3.1.2 Die Teilkompetenz <i>savoir comprendre</i>	39
3.3.1.3 Die Teilkompetenz <i>savoir apprendre/ faire</i>	40
3.3.1.4 Die Teilkompetenz <i>savoir être</i>	41
3.3.1.5 Die Teilkompetenz <i>savoir s'engager</i>	41
3.3.2 Kritik.....	42
3.4 Erweiterung des Modells von Byram	43
4. Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz.....	45
4.1 Forschungsstand.....	45
4.2 Schnittmengen von Sprachmittlung und interkultureller Kompetenz	50
4.2.1. Die (fremd-)kulturelle Dimension	51
4.2.2. Die (fremd-)sprachliche Dimension	58
4.2.3. Die (fremd-)strategische Dimension	63

4.2.4. Die persönlich-psychologische Dimension	67
4.2.5. <i>Communicative</i> und <i>cultural awareness</i>	70
4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	70
5. Betrachtung zweier Sprachmittlungsaufgaben vor dem Hintergrund der Ergebnisse	73
5.1 Aufgabe „Campingplatz“	73
5.1.1 Wissen	74
5.1.2 Können/ Verhalten.....	76
5.1.3 Einstellungen.....	78
5.1.4 Zwischenfazit	78
5.2 Aufgabe „Cagliari“	79
5.2.1 Wissen	80
5.2.2 Können/ Verhalten.....	82
5.2.3 Einstellungen.....	83
5.2.4 Zwischenfazit	84
6. Fazit und Ausblick	85
7. Anhang	89
8. Quellenverzeichnis	93
9. Abbildungsverzeichnis.....	98

1. Einleitung

Aus der fortschreitenden globalen Vernetzung von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur resultiert eine rasant gestiegene Mobilität, sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich. Diese Entwicklung schlägt sich in einer beständig zunehmende Anzahl von Anlässen nieder, in denen Menschen verschiedener Herkunft und verschiedener Muttersprachen miteinander kommunizieren müssen, sei es auf europäischer oder internationaler Ebene (vgl. z. B. Bischoff 2008: 14; De Florio-Hansen 2008: 3). Folglich hat in den letzten Jahren die Bedeutung des sprachlichen Vermittelns zwischen SprecherInnen zweier oder mehr Sprachen beachtlich zugenommen.

Nach wie vor spielt das Englische als *lingua franca* eine dominante Rolle, um solche Situationen sprachlich zu überbrücken. Die Realität zeigt jedoch, dass die Kommunikation oft an unzulänglichen oder fehlenden Englischkenntnissen scheitert bzw. Quelle von Missverständnissen ist. Selbiges gilt für die Weltsprachen Französisch und Spanisch, die nicht über eine ausreichend große Anzahl von kompetenten SprecherInnen verfügen, um weltweit eine reibungslose Verständigung zu gewährleisten (vgl. z. B. Hallet 2008: 2; Kolb 2008: 40).

Der Gemeinsame europäischen Referenzrahmen (GeR) ist das erste bildungspolitische Dokument, das bereits 2001 auf die gestiegene Notwendigkeit der sprachlichen Vermittlung im Alltag einer eng zusammengedrängten Welt reagiert hat (vgl. z. B. Rössler 2008: 56; Sarter 2010: 85). Im Rahmen des Kapitels „Sprachverwendung, Sprachverwender und Sprachenlernende“ wird ein eigener Kompetenzbereich für „Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung (Übersetzen, Dolmetschen)“ beschrieben (vgl. GeR 2001: 90): Dieser Anstoß wirkt sich auf die inhaltliche Gestaltung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprachen Englisch und Französisch (BS) aus, die Sprachmittlung in das Repertoire der „traditionellen“ kommunikativen Fertigkeiten einreihen. In Anlehnung daran fließt diese „neue“ Fertigkeit in die Bildungsprogramme der einzelnen Bundesländer ein.

Diese Entwicklungen bedeuten nicht nur in der unterrichtlichen Praxis für Schülerinnen und Schülern (SuS) bzw. Lehrerinnen und Lehrer (LuL), sondern auch für Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern in Theorie und Forschung Neuland.

In Folge der bildungspolitischen Verankerung von Sprachmittlung, war bzw. ist dem Gebot nach deren Vermittlung und systematischer Förderung im Fremdsprachenunterricht (FSU) möglichst schnell nachzukommen. Dies erfordert konkrete Praxisvorschläge und Anregungen, aber nicht weniger eine theoretische Klärung der Frage, was sich eigentlich hinter dem aus der Übersetzungswissenschaft stammenden Terminus „Sprachmittlung“ verbirgt und v. a. inwiefern sie sich vom den FSU lange Jahre dominierenden Übersetzen unterscheidet. Ferner blieb und bleibt genauer zu bestimmen, welche Anforderungen diese Fertigkeit an SuS und auch an LuL stellt, zu deren Aufgabe es nunmehr gehört, im Rahmen des FSU sprachmittlerische Kompetenzen in sinnvoller Art und Weise anzubahnen, sukzessive aufzubauen und zu bewerten.

Ab ca. 2008 häufen sich deutschsprachige fremdsprachendidaktische Publikationen rund um diese Fertigkeit. In Anlehnung an die oben aufgeworfenen Fragen widmen sie sich zunächst vermehrt einer begrifflichen Klärung in Abgrenzung zum klassischen Übersetzen und Dolmetschen. Von Sprachmittlung als einer sinn-, situations- und adressatInnengerechten sprachlichen Übertragung (vgl. z.B. Rössler 2008: 58) ausgehend bemüht sich die überwiegende Zahl der Veröffentlichungen darüber hinaus, deren didaktisches Potenzial zu umreißen. Im Zuge dessen wird deutlich, dass es die Bewältigung der „Königsdisziplin“ (Philipp/Rauch 2010: 5) in sich hat. Die sprachliche Vermittlung zwischen Individuen bzw. Texten verschiedener Herkunft und Mutter- bzw. Ausgangssprachen verlange nicht nur vergleichsweise differenzierte rezeptive und produktive Sprachkenntnisse sondern erfordere darüber hinaus u. a. ein interkulturelles Problembewusstsein (vgl. z. B. Kieweg 2008: 8; De Florio-Hansen 2008: 5). Denn reale oder simulierte Situationen, in denen sprachliche Vermittlung zur Verständigung notwendig ist, können Situationen sein, in denen interkulturelle Aspekte eine zentrale Rolle im Kommunikationsprozess, dessen Gelingen oder Scheitern spielen. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die Bearbeitung von Sprachmittlungsaufgaben einen besonderen Beitrag zum interkulturellen Lernen bzw. zum Erwerb interkultureller Kompetenzen leisten kann und soll(te) (vgl. z. B. Rössler 2008; Hallet 2008)¹.

¹ „Interkulturelles Lernen“ verstehe ich mit Caspari als Weg zum Erreichen „interkultureller Kompetenz“ (vgl. Caspari 2008a: 20). Im Zuge der Outputorientierung ist im Kontext des FSU ein vermehrter Gebrauch zweitgenannten Begriffs zu beobachten (vgl. Decke-Cornill/ Küster 2010: 236 f.).

Diesbezüglich wurde von Seiten der Fachdidaktik bereits der Versuch unternommen, Leitkriterien für die fachgerechte Konzeption von Sprachmittlungsaufgaben zu bestimmen, die vorrangig auf die Förderung interkultureller Lern- und Sensibilisierungsprozesse abzielen (vgl. Caspari/ Schinschke 2010). Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass u. a. mündliche Sprachmittlungsaufgaben zur Überprüfung zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen geeignet seien und immer auch zu einem gewissen Grad interkulturelle Kompetenzen erforderten, ohne dass dies bewusst gewesen geschweige denn entsprechend ausgewiesen worden wäre (Caspari/ Schinschke 2008: 282).

Allerdings steht eine theoriebasierte, systematische Betrachtung gemeinsamer Berührungspunkte von Sprachmittlung und interkultureller Kompetenz bislang aus. Das mag auf der einen Seite daran liegen, dass sich interkulturelle Kompetenz im schulischen Bereich nicht nur als schwer messbare sondern auch als schwierig zu greifende Kompetenz darstellt, da es unmöglich ist, eine Kultur ganzheitlich zu erfassen (vgl. z. B. Caspari/ Schinschke 2008: 273 bzw. Senkbeil/ Engbers 2011: 47). Auf der anderen Seite ist dieser Umstand der Tatsache geschuldet, dass hinsichtlich des Novums der Sprachmittlung eine theoretisch fundierte Basis sich aktuell noch im Aufbauprozess befindet.

Davon ausgehend, dass das erkannte, aber bis dato nur ausschnitthaft benannte und kaum theoretisch untermauerte Potenzial von Sprachmittlung zur Förderung von interkultureller Kompetenz zutreffend ist, möchte ich in dieser Arbeit versuchen, einen kleinen Beitrag zur Schließung der Forschungslücke zu leisten.

Meine Ausführungen möchte ich auf den Italienischunterricht der Sek I beschränken, wobei ich davon ausgehe, dass das Untersuchungsvorhaben auf den FSU im Allgemeinen übertragbar ist und es demnach auch dessen Resultate sein werden. Die Betrachtung des Unterrichts der ersten Lernjahre halte ich für besonders sinnvoll, weil es aufgrund der hohen Komplexität von sowohl Sprachmittlung als auch interkultureller Kompetenz eine frühestmögliche Anbahnung und Schulung anzustreben gilt.

In Ermangelung einer umfassenden Konzeptualisierung von Sprachmittlung werde ich zunächst aus verschiedenen Publikationen deren lebensweltliche Relevanz, Definition, Anforderungen und Potenzial zusammenzutragen und außerdem die weiter oben erwähnten bildungspolitischen Grundlagen genauer beleuchten.

In einem zweiten Schritt wende ich mich dem Gegenstand interkulturellen Lernens bzw. dem Erwerb interkultureller Kompetenz zu, der seit etwa Mitte der 1990er Jahre nicht nur als Maxime des FSU gilt, sondern zum fächerübergreifenden schulischen Lernziel avanciert ist.

Ich werde mich mit den maßgeblichen curricularen Vorgaben zur interkulturellen Kompetenz auseinandersetzen und umreißen, was im Rahmen des FSU darunter zu verstehen ist. Dazu werde ich das in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik weit rezipierte Modell Michael Byrams zur *Intercultural Communicative Competence* (1997) und dessen Erweiterung durch Caspari/ Schinschke (2007) zu Rate ziehen.

Durch die eingehende Betrachtung und genauere Bestimmung der einzelnen Komponenten erwähnter Modelle beabsichtige ich, die vielfältigen Aspekte dieser in sich komplexen Kompetenz greifbar zu machen. Dabei werde ich hermeneutische vorgehen und einen analytisch-deskriptiven Aufbau wählen. Hiermit verfolge ich das Ziel, auf theoretischer Ebene interkulturelle Kompetenz in ihren vielschichtigen Bestandteilen systematisch mit Sprachmittlung und deren Anforderungen in Verbindung zu setzen.

In einem letzten Teil werde ich schließlich meine gewonnenen Erkenntnisse auf mir vorliegende Sprachmittlungsaufgaben anwenden. Ich wähle diese Vorgehensweise, weil ich annehme, dass eine systematische und tiefgehende Beschäftigung mit Sprachmittlung und deren Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in der Anwendung auf konkrete Aufgaben auch weniger offensichtliche Aspekte aufzudecken vermag. Um dies zu demonstrieren werde ich mich bemühen, zunächst eine Aufgabe zu wählen, die bereits auf den ersten Blick einen hohen Gehalt an interkulturellem Potenzial aufweist. Im Anschluss daran werde ich mich einer Aufgabe zuwenden, die augenscheinlich kein bzw. wenig Potenzial diesbezüglich aufweist.

Die Relevanz meines Themas ergibt sich zum einen aus dem derzeitigen Forschungsstand zur Sprachmittlung und dem schulischen Leitziel der interkulturellen Kompetenz. Zum anderen liegt dessen Bedeutung in der eminenten Wichtigkeit beider Kompetenzen für ein erfolgreiches Leben in einer europäisierten und globalisierten Welt von heute, sei es im privaten oder professionellen Bereich

Eine theoretisch basierte Aufschlüsselung der Gemeinsamkeiten beider Kompetenzen kann zudem in vielfacher Hinsicht aufschlussreich sein: Ich strebe an, das aufgrund der Fülle an Publikationen und verschiedenen Ansätzen ins Unüber-

sichtliche abgleitende Etikett „Interkulturelles Lernen“ bzw. die aus ihm resultierende interkulturelle Kompetenz durch Beschränkung auf einen Ansatz und dessen Erweiterung zunächst zu entwirren und nachfolgend so an Sprachmittlung anzuschließen, dass deren Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz nachvollzogen werden kann. Neben einem Beitrag zur fachdidaktischen Diskussion kann dieses Vorhaben zur Sensibilisierung von LuL diesbezüglich beitragen und sich idealiter positiv auf ihre unterrichtliche Gestaltung und somit auf Anbahnung, Auf- und Ausbau interkultureller Kompetenz auswirken.

2. Sprachmittlung: Die (neue) Fertigkeit im Überblick

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die seit 2001 sukzessive in bildungspolitischen Schriften integrierte Fertigkeit Sprachmittlung² gegeben werden.

2.1 Zur Fertigkeit Sprachmittlung

Es ist bereits einleitend angeklungen, worum es sich bei dieser Fertigkeit handelt, warum ihre gezielte Förderung und Anbahnung besonders heutzutage so wichtig ist und welche Diskussionen in der Fachdidaktik diesbezüglich geführt werden. Diese Aspekte sollen nachfolgend konkretisiert und, wo nötig, ergänzt werden.

Was versteht man unter Sprachmittlung?

Wie bereits in der Einleitung angeklungen ist, stammt der Terminus „Sprachmittlung“ aus der Translationswissenschaft. Er bezeichnet in seiner ursprünglichen Bedeutung die Übertragung eines ausgangssprachlichen in einen zielsprachlichen Text (vgl. z. B. Königs 2003: 315; Hallet 2008: 3 f.)³. Unterschieden wird

² Einige Autoren verwenden die Begriffe ‚Sprachmittlung‘ und ‚Mediation‘ als synonym (vgl. z. B. De Florio-Hansen 2008; Kieweg 2008; Leupold 2008). Davon möchte ich in dieser Arbeit absehen, da Mediation im schulischen Kontext teilweise anders belegt ist (vgl. Philipp/ Rauch 2010: 3).

³ Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass Sprachmittlung in der Realität und auch im schulischen Kontext nicht als auf zwei Sprachen beschränkte Übertragung gesehen werden darf. Ganz im Gegenteil erfordern reale Kontexte des Öfteren den Einbezug weiterer Sprachen. Im Sinne der Förderung von Mehrsprachigkeit sollte deswegen auch im FSU nicht davor zurückgeschreckt werden, sprachenübergreifende Übungen anzubieten (vgl. z. B. Unterrichtsvorschläge von Leitzke-Ungerer 2005 bzw. Hallet 2008a). Aus Gründen der Lesbarkeit werde ich aber in dieser Arbeit folgend überwiegend von *einer* Ausgangs- und *einer* Zielsprache ausgehen.

zwischen mündlicher Übertragung, dem Dolmetschen, und schriftlicher Übertragung, dem Übersetzen.

Im Bereich der Übersetzungswissenschaften gelten Übertragungen dann als erfolgreich, wenn der Ausgangs- dem Zieltext⁴ in seiner Bedeutung und Funktion entspricht (vgl. Königs 2010: 96). Dieses Verständnis von Sprachmittlung dominierte den neusprachlichen FSU über lange Jahre, wenn auch unterschiedlich stark, in Form von Übersetzungsübungen (vgl. z. B. Rössler 2008: 45 bzw. 54 f.; Königs 2010: 97).

Mittlerweile hat für den schulischen Bereich erkannt, dass es für das Erlangen kommunikativer (fremdsprachlicher) Fertigkeiten wenig zuträglich ist, bei Schülerinnen und Schülern eine Kompetenz anbahnen zu wollen, für deren Erlangen eine intensive und über mehrere Jahre angelegte professionelle Ausbildung nötig ist (vgl. Caspari 2008: 60).

Für fremdsprachenunterrichtliche Sprachmittlung gilt als Maßstab und Zielsetzung gleichermaßen, Heranwachsende auf das Bewältigen von Alltagssituationen in privaten und/ oder beruflichen plurilingualen Kontexten vorzubereiten, nicht aber, sie mit Ablegen des Abiturs als kompetente DolmetscherInnen oder ÜbersetzerInnen zu entlassen (vgl. z. B. Hallet 2008: 4, Senkbeil/ Engbers 2011: 44).

Im Gegensatz zum Sprachmitteln im engen, ursprünglichen Sinn, bei dem sich Angemessenheit nach dem Grad der (Ausgangs-)Textäquivalenz richtet, ist im schulischen Bereich eine Orientierung des Verständnisses von gelungener schriftlicher und mündlicher Sprachmittlung am Kommunikationszweck wünschenswert (vgl. z. B. Bischoff: 2008: 14; Kolb 2009: 70). Schulung und Anbahnung der Fertigkeit sollten sich folglich auf kommunikative Situationen und Anlässe beziehen, die keine formal und sprachlich präzise Übertragung erfordern⁵, sondern die Überführung einer Quelle in Anpassung an Inhalt, Situation und AdressatInnen von einer Sprache L1 in andere Sprachen L2, L3⁶, etc. verlangen. Dementspre-

⁴ Der Begriff „Text“ ist hier nicht auf eine in schriftlicher Form vorliegende Quelle, sondern weit gefasst als „sprachliche Äußerung“ zu verstehen.

⁵ Abgesehen werden sollte z. B. von Szenarien wie: „Bei einer internationalen Konferenz dolmetschst du für einen deutschen Delegierten die auf Italienisch/ Französisch/ Spanisch/Englisch gehaltene Eröffnungsrede“. Auch wenn in maßgebenden bildungspolitischen Dokumenten das Verständnis von Sprachmittlung betreffend uneinheitliche Angaben zu finden sind, wie in dieser Arbeit im Folgenden deutlich werden wird, ist von dieser Form des Sprachmittels aus didaktischen Gründen Abstand zu nehmen.

⁶ Ich verstehe im Rahmen dieser Arbeit L2, L3, etc. als FS und L1 als synonym zur deutschen Muttersprache der SuS. Mir ist bewusst, dass in Klassenzimmern vielerorts SuS lernen, für die das Deutsche lediglich die Zweitsprache oder sogar eine FS ist. Um den

chend sollte neben (und mehr als auf) dem sprachlich-stilistischen Aspekt das Augenmerk insbesondere auf den Sachverhalt gerichtet werden, dass Sprachmittlende als *vermittelnde* Instanz [Kursivierung JS] ggf. Informationen durch Zufügen und/ oder Aussparen (ir-)relevanter Details oder Erläuterungen an jeweiligen GesprächspartnerInnen anpassen müssen.

Da es sich hierbei um eine kognitiv sehr anspruchsvolle Tätigkeit handelt, sollten im Rahmen des FSU nicht nur bereits ab Beginn der Sekundarstufe I systematisch eine Sensibilisierung und schrittweise Förderung angestrebt, sondern v. a. auch ausreichend und angemessene Lerngelegenheiten dazu angeboten werden⁷.

Diesen Ausführungen gemäß sollte nachvollziehbar geworden sein, was in der Einleitung zu dieser Arbeit teilweise vorweg genommen wurde. Sprachmittlung im FSU ist zu verstehen als adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung geschriebener und gesprochener Texte von einer Ausgangs- in eine Zielsprache und strebt folgendes Ziel an: Die Kommunikation über sprachliche Grenzen hinweg ermöglichen, aufrechterhalten und durch Vorbeugen bzw. Klären evtl. auftauchender Missverständnisse sichern (vgl. Rössler 2008: 58; Hallet 2008: 5; Caspari 2008: 60)⁸.

Warum ist Sprachmittlung (heutzutage) wichtig und in Bildungsprogramme aufgenommen worden?

Dass und warum Sprachmittlung in einer globalisierten Welt mehr denn je als wichtige Fähigkeit zu betrachten ist, wurde bereits in der Einleitung dargestellt.

Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass die Bildungspolitik aus den benannten Gründen Konsequenzen gezogen und Sprachmittlung als zusätzliche Fertigkeit

Umfang dieser Arbeit und die Ausführungen in den einzelnen Kapiteln realisier- und überschaubar zu halten, sehe ich aber davon ab, diesen Sachverhalt und sich daraus ergebende Konsequenzen für die schulische Praxis zu berücksichtigen.

⁷ In Kapitel 2.3 wird die Komplexität von Sprachmittlungsprozessen und den daraus resultierenden hohen kognitiven Anspruch an SuS näher erläutert werden. Was die schülerInnengerechte Förderung von Sprachmittlung, insbesondere in der Sek I betrifft, ist Elisabeth Kolbs Artikel von 2009 ausgesprochen hilfreich, denn er beinhaltet eine Vielzahl beispielhafter gelungener Aktivitäten, die vorbereitend bzw. begleitend zur Schulung von Sprachmittlung durchgeführt werden können.

⁸ Wie z. B. Rössler treffend in ihrem Aufsatz von 2008 bemerkt, schließt eine solche weite Definition textäquivalentes Übersetzen und Dolmetschen zwar mit ein, sollten Ambiente und Adressaten dies erforderlich machen, stellt es aber nicht in den Mittelpunkt (vgl. Rössler 2008: 58).

neben Schreiben, Sprechen, Lesen, Hör- und Hör-Seh-Verstehen in curriculare Vorgaben integriert hat.

Was wird in Bezug auf Sprachmittlung in der Fremdsprachenfachdidaktik diskutiert?

Nach Veröffentlichung des GeR 2001 und Inkrafttreten der BS für die erste Fremdsprache Französisch bzw. Englisch, die Sprachmittlung als neue kommunikative Fertigkeit samt Zielsetzungen einführen, sind fachdidaktische Publikationen rund um die „neue“ Fertigkeit vermehrt ab 2008 erschienen. Allerdings handelt es sich nach wie vor um eine vergleichsweise geringe Anzahl von Beiträgen. Eine solide Forschungsbasis wird sich wohl erst im Lauf der nächsten Jahre bilden.

Meist handelt es sich bei den angesprochenen Publikationen um konkrete methodische Umsetzungsbeispiele (vgl. z. B. die Handreichung des ISB 2007) oder um überblicksartige Schriften, die sich neben der allgemeinen Begriffsklärung um eine für den FSU sinnvolle Definition von Sprachmittlung in Abgrenzung zu Dolmetschen und Übersetzen bemühen (vgl. z. B. Caspari 2008; Rössler 2008; De Florio-Hansen 2008; Philipp/ Rauch 2010; Bischoff 2008). Vielfach wird im Zuge dessen die uneinheitliche, teilweise Verwirrung stiftende Begriffsverwendung thematisiert, die auf ein inhomogenes Verständnis von Sprachmittlung und unterschiedliche Vorgaben dazu in GeR und BS zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 2.2.4 dieser Arbeit).

Neben diesen Rahmenbedingungen gilt das fachdidaktische Interesse der Kategorisierung der Fertigkeit und der Erfassung ihres als vielseitig erkannten didaktischen Potenzials, das in Kapitel 2.3 genauer zu betrachten sein wird (vgl. z. B. De Florio-Hansen 2008: 5; Rössler 2008: 59 ff.; Philipp/ Rauch 2010).

Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass der Sprachmittlung eine Bezeichnung als „Fertigkeit“ im traditionellen Sinne nicht gerecht wird. Da zu erfolgreicher Sprachmittlung neben den traditionellen Fertigkeiten Lesen, Hör- und Hör-Seh-Verstehen, Schreiben, Sprechen und Verfügbarkeit über sprachliche Mittel noch weitere in sich teilweise sehr komplexe Fähigkeiten verhältnismäßig differenziert ausgeprägt sein müssen⁹, wird von Seiten der Fachdidaktik dafür plädiert,

⁹ Selbstverständlich hängt es von der jeweiligen Aufgabenstellung ab, wie viele und welche Fertigkeiten im Einzelnen angesprochen werden; es geht mir an dieser Stelle darum aufzuzeigen, dass Sprachmittlung potenziell alle Fertigkeiten erfordern kann. Hallet (2008: 4 f.) benennt als grundlegende Faktoren für erfolgreiche Sprachmittlung neben

Sprachmittlung mehr denn als Fertigkeit als eine „komplexe Aufgabe“ zu betrachten (vgl. z. B. Hallet 2008: 3; Rössler 2008: 59; Schöpp 2010: 91 f.)¹⁰.

Weitere Interessenschwerpunkte haben sich in jüngerer und jüngster Zeit rund um den hier umrissenen Facettenreichtum von Sprachmittlung heraus kristallisiert. So geht es vermehrt um den Strategieeinsatz und dessen gezielter Einübung zur (effektiveren) Bewältigung von Sprachmittlungssituationen (vgl. z. B. Rössler 2009; Zweck 2010; Kieweg 2008). Darüber hinaus widmen sich einige Beiträge der Konzeption, Evaluation und einer möglichen Progression von Sprachmittlung und Sprachmittlungsaufgaben (vgl. z. B. Schnitter 2008; Weskamp 2008; Gebauer/ Kieweg 2008a; Kolb 2008 bzw. 2011; LISUM 2006; Philipp/ Rauch 2010a: 35; Giese 2010; Caspari/ Schinschke 2012).

Darüber hinaus ist jüngst ein Artikel erschienen, der verdeutlicht, dass Sprachmittlungsaufgaben mit fortschreitendem Anforderungsniveau einen beachtlichen Beitrag zur Text- und Medienkompetenz sowie zur Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz leisten kann (vgl. Caspari/ Schinschke 2012). Schließlich sind einige wenige und unter 4.1 ausführlich zu betrachtende Artikel zu verzeichnen, die ihren Fokus auf das Potenzial von Sprachmittlung zur Förderung der interkulturellen Kompetenz legen.

2.2 Bildungspolitische Vorgaben

Mit dem Ziel die definitorischen Unterschiede herauszuarbeiten, möchte ich zunächst die Angaben zu Sprachmittlung im GeR als europaweit rezipiertes und betreffend der Fertigkeit Sprachmittlung erstes richtungsweisendes Dokument betrachten. Im Anschluss daran wird mein Augenmerk den auf bundesdeutscher Ebene gültigen BS und schließlich dem Berliner Rahmenlehrplan der Sek I (RLP) für das Fach Italienisch gelten.

2.2.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Der GeR widmet Kapitel 4.4.4 „Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung (Übersetzen, Dolmetschen)“ (Europarat 2001: 90). Einleitend wird darauf hingewiesen, dass sprachmittelnde SprecherInnen nicht eigene Absichten zum Ausdruck bringen, sondern als MittlerInnen zwischen GesprächspartnerInnen fungie-

den Fertigkeiten weitere Kompetenzen, auf die im Verlauf dieser Arbeit zurückzukommen sein wird.

¹⁰ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich in Anlehnung an die gängige Bezeichnung und Einordnung in curricularen Vorgaben weiterhin von Sprachmittlung als „Fertigkeit“ sprechen.

ren, die einander aufgrund unterschiedlicher Herkunftssprachen nicht direkt verstehen können. Neben dem Dolmetschen und dem Übersetzen gehört auch das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache zu den angeführten Aktivitäten, sofern die jeweiligen AdressatInnen diesen im Original nicht verstehen (Europarat 2001: 90). Die Unterkapitel „Mündliche Sprachmittlung“ (4.4.4.1), „Schriftliche Sprachmittlung“ (4.4.4.2) und „Strategien der Sprachmittlung“ (4.4.4.3) informieren darüber, welche Aktivitäten zu den jeweiligen Kategorien gehören und benennen einige beispielhaft angeführte Szenarien und Themen. Als mündliche Sprachmittlung ist dort

- Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen, Reden usw.);
- Konsekutiv-Dolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen usw.);
- informelles Dolmetschen.

für folgende Beispielszenarien und –themen festgehalten:

- für ausländische Besucher im eigenen Land
- für Muttersprachler im Ausland
- in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw.
- von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.

Für den Bereich der schriftlichen Sprachmittlung führt der GeR nachstehende Aktivitäten an:

- genaue Übersetzung (z. B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.);
- literarische Übersetzung (Romane, Dramen, Gedichte, Libretti usw.);
- Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw.) in der L2 oder zwischen L1 und L2;
- Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw.) (Europarat 2001: ebd.).

Im dritten Unterkapitel wird betont und ausführlich erläutert, dass und wie Strategien bei der Sprachmittlung helfen, mit begrenzten sprachlichen Mitteln Informationen zu verarbeiten und eine äquivalente Bedeutung herzustellen. Die im Anschluss daran aufgeführten Strategien sind verschiedenen Prozessstufen zugeordnet:

- Planung:
 - Hintergrundwissen entwickeln;
 - Unterstützung suchen;
 - ein Glossar vorbereiten;
 - die Bedürfnisse der Gesprächspartner abwägen;
 - Umfang der Übersetzungseinheit auswählen.

- Ausführung:
 - Antizipieren/ vorausschauen: Verarbeiten der Eingabe und gleichzeitiges Formulieren des letzten Bündels in Echtzeit;
 - Möglichkeiten und Äquivalenzen finden
 - Lücken überbrücken
- Evaluation:
 - Die Kongruenz zweier Versionen prüfen;
 - Die Konsistenz in der Verwendung prüfen.
- Korrektur:
 - Verfeinern durch Heranziehen von Wörterbüchern, eines Thesaurus;
 - Experten befragen, Quellen nutzen (Europarat 2001: 90)

Kommentar

Meiner Einschätzung nach können die weiter oben genannten Beispielsituationen bezüglich schriftlicher und mündlicher¹¹ Sprachmittlung und insbesondere der recht umfangreich gestaltete Teil zu strategischen Anforderungen für LuL punktuell hilfreich sein. Sie machen es zumindest im Ansatz möglich, sich anregen zu lassen und sich *ad hoc* zu vergegenwärtigen, welche Anforderungen neben allgemeiner Sprach- bzw. Schreibkompetenz mündliche oder schriftliche Sprachmittlung an SuS und somit auch an LuL und deren Unterrichtsgestaltung stellt.

Problematisch ist aber m. E., dass der GeR keinerlei Erläuterungen zur Wichtigkeit der kommunikativen Fertigkeiten und/ oder weiterer Kompetenzbereichen enthält, die für gelungene Sprachmittlung relevant sind. Dieser Umstand führt zu einer verkürzten Darstellung, die der Komplexität von Sprachmittlung nur im Ansatz gerecht wird.

Auffällig ist außerdem, dass professionelles Übersetzen und Dolmetschen samt ihren speziellen Formen als zur Sprachmittlung gehörig aufgeführt werden. Im Sinne des translationswissenschaftlichen Ursprungs des Begriffes ist dies nachvollziehbar. Jedoch könnten sich daraus für den schulischen FSU Schwierigkeiten ergeben, z. B. wenn unter Berufung auf den GeR nach aktuellem Stand als obsolet geltende Übersetzungsübungen gerechtfertigt werden (vgl. z. B. De Florio-Hansen 2008: 3)¹².

¹¹ Unklar ist, nach was für Kriterien die Autoren des GeR die Beispiele mündlicher oder schriftlicher Sprachmittlung zugeordnet haben. Beispielsweise ist das Paraphrasieren von Fachtexten für Laien der schriftlichen Form, informelle sprachliche Übertragung der mündlichen Form zugeordnet. In der Realität ist aber sowohl eine Situation denkbar, die es erforderlich macht, Fachtexte für Laien *mündlich* zu paraphrasieren oder für Kunden, Freunde oder Familienangehörige eine beliebige Vorlage *schriftlich* zu übertragen.

¹² Fairerweise muss an dieser Stelle bemerkt werden, dass durch die Nennung verschiedener Beispiele für professionelles Übersetzen und Dolmetschen sowie für informelle sprachliche Übertragungen ein variierender Schwerpunkt von stringenter Textäquivalenz hin zu Situations- und AdressatInnenngerechtigkeit gesetzt wird. Fraglich ist aber, ob diese

Verwirrungsstiftend ist weiter, dass informelles Dolmetschen, also die für die schulische Praxis relevante Form von Sprachmittlung, für fremdsprachliche wie auch für nicht-fremdsprachliche Texte beansprucht wird (vgl. Europarat 2001: 90). Als problematisch ist abschließend außerdem festzustellen, dass der Referenzrahmen für unter Handlungsdruck stehende LuL wenig konkrete Angaben zu Schulung und/ oder Zielvorgaben macht, die Rückschlüsse über die fachgerechte Anbahnung und Förderung von Sprachmittlung im Unterricht zulassen würden.

2.2.2 Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Die BS für den Mittleren Schulabschluss (MSA) greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen darüber hinaus bestimmte Kompetenzen, die SuS bis zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf sogenannte Kernbereiche eines Faches (vgl. KMK 2003: 3). Spezifische BS für das Fach Italienisch stehen bislang aus. Ich gehe hier von der Annahme aus, dass Fremdsprachen abgesehen von Ziellandes- und sprachspezifischen Inhalten gemeinsame Kernbereiche teilen. Dies ermöglicht es, von den Standards für Englisch bzw. Französisch als erste FS¹³ Rückschlüsse auf weitere in der Schulpraxis unterrichtete Sprachen zu ziehen. Sprachmittlung ist in den BS als eine der insgesamt sechs¹⁴ kommunikativen Fertigkeiten verankert. Demgemäß soll der Unterricht im Zuge der systematischen Entwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen auch „elementare Formen der Sprachmittlung“ (KMK 2003: ebd.) vermitteln.

Als Standard wird folgendes formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler können mündlich in Routinesituationen und schriftlich zu vertrauten Themen zusammenhängende sprachliche Äußerungen von der einen Sprache in die andere Sprache übertragen (KMK 2003: 14).

impliziten Andeutungen in der Praxis dazu führen, dass in Klassenzimmern wirklich auf diese Zielgröße hingearbeitet wird.

¹³ Zwar ist es in Berlin nicht möglich, Italienisch als erste FS zu erlernen, jedoch ist zu bedenken, dass zum Ende der Sekundarstufe I laut Vorgaben ein einheitliches Niveau in der ersten und zweiten FS angestrebt bzw. vorausgesetzt wird, weswegen die hier gemachten Angaben auf den Italienischunterricht, auch als zweite FS, übertragen werden können.

¹⁴ In den BS und auch im RLP werden Hör- und Hör-Seh-Verstehen gemeinsam aufgeführt. Ich verstehe sie mit Grotjahn et al. (2010) als zwei verschiedene Fertigkeiten und zähle insgesamt sechs kommunikative Fertigkeiten.

Als auf dem Weg zu dieser Zielvorgabe zu erreichende Fähigkeiten wird daran anschließend angeführt, das Vermögen

- in Alltagssituationen sprachmittelnd zu agieren [sowie, JS]
- persönliche und einfache Sach- und Gebrauchstexte sinngemäß [zu, JS] übertragen (KMK 2003: ebd.).

Kommentar

Den geringen Umfang und den allgemein gehaltenen Charakter dieser Ausführungen halte ich im Hinblick auf die praktische Förderung von Sprachmittlung für problematisch. Es ist auffällig, dass „Routinesituationen“ und „Sach- und Gebrauchstexte“ nicht weiter konkretisiert werden, geschweige denn deutlich auf mögliche unterschiedliche Übertragungsleistungen (mündlich vs. schriftlich) Bezug genommen wird.

Auch die in den BS befindlichen Beispielaufgaben lassen zu wünschen übrig. Sie sind zwar an die Lebenswelt der SuS und an die Standardvorgaben angepasst, eignen sich als Anregung und Orientierung für LuL trotzdem nur bedingt. So bauen sie ausnahmslos auf schriftliche Texte auf¹⁵ und verweisen an keiner Stelle auf weitere mögliche Vorlagen für sprachmittlerische Aktivitäten. Auch die Konzeption betreffend sind die Aufgaben m. E. kritikwürdig, denn aus den vorgeschlagenen kommunikativen Rahmen für schriftliche Sprachmittlung ergibt sich deren Notwendigkeit nicht (vgl. KMK 2003: 48 bzw. 69).

Als problematisch erachte ich außerdem die stets generisch gehaltenen Lösungserwartungen. Sie entsprechen den oben zitierten allgemein gehaltenen Standards und demnach einer vereinfachten Darstellung dessen, was Sprachmittlung ausmacht.

In Paarung mit den undifferenzierten Zielformulierungen der BS könnten die wenig befriedigenden Praxisanregungen zum einen dazu führen, dass audio- oder audiovisuelles Material als zu übertragender Text in der Praxis vernachlässigt wird oder gänzlich unberücksichtigt bleibt. Zum anderen könnte mündliche

¹⁵ Es handelt sich um Hotelprospekte, Reservierungsinformationen, eine Werbebroschüre und einen schriftlich vorgegebenen Dialog. Mir ist bewusst, dass die BS als schriftlich vorliegendes Dokument detaillierte Angaben zu Aufgaben nur auf schriftlicher Basis tätigen kann und daher das Eingehen auf z. B. Hör- oder audiovisuelle Texte als Vorlage nicht möglich ist. Jedoch wäre eine erläuternde Anmerkung diesbezüglich m. E. angebracht. So wäre gewährleistet, dass auch diese Texte im Unterricht Berücksichtigung fänden.

Sprachmittlung (zu) wenig Beachtung finden, wenn die Übertragung von Sach- und Gebrauchstexten in Abgrenzung zu der davor genannten sprachmittlerischen Interaktion als schriftliche auszuführende Übertragung interpretiert wird¹⁶. Denn bis auf die erwähnten Beispielaufgaben bleiben in den Standardformulierungen in Zusammenhang mit mündlicher Sprachmittlung angeführte „Alltagssituationen“ gesichtslos. Es bleibt der Interpretation des/ der Einzelnen überlassen, ob diese vornehmlich als mündliche Konversationen oder als auf Textgrundlagen anderer Art aufbauende Kommunikationsprozesse verstanden werden.

2.2.3 Der Berliner Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I

Der Berliner Rahmenlehrplan beruht auf einem Kompetenzmodell, dessen Ziel das Erlangen interkultureller fremdsprachiger Handlungsfähigkeit ist. Dazu sind Fähigkeiten in den Bereichen „Interkulturelle Kompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Sprachkompetenz“ Voraussetzung. Sprachmittlung als Fertigkeit ist letztgenannter Dimension zugeordnet. Den Standardformulierungen ist folgende kurze Erläuterung vorangestellt:

Sprachmittlung dient der Kommunikation. Sie basiert auf den vier vorher [im RLP, JS] beschriebenen, traditionellen Fertigkeiten und ist nicht mit Dolmetschen/ Übersetzen gleichzusetzen, das spezielle Fähigkeiten voraussetzt, die im realen Leben selten benötigt werden. Sprachmittlung kann nur gelingen, wenn kulturspezifische Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache bekannt sind und berücksichtigt werden (SenBJS 2006: 22).

Den vor Übertritt in die gymnasiale Oberstufe am Ende der Sekundarstufe I zu erreichenden Standard definiert der RLP wie folgt:

Die Schülerinnen und Schüler übertragen aus Äußerungen in vertrauten Alltags- und Begegnungssituationen sowie aus komplexeren Texten die grundlegenden Aussagen in die andere Sprache.
Dazu gehört zusätzlich:

- sinntragende Sachverhalte eines Orientierungs- bzw. Kontaktgesprächs in der anderen Sprache weitergeben
- wichtige Inhaltselemente eines Textes in der anderen Sprache gegliedert wiedergeben
- den Inhalt der Vorlage kürzen, verallgemeinern, zusammenfassen, auf Redundantes verzichten [...] (SenBJS 2006: 22).

¹⁶ Eine Beispielaufgabe für das Fach Englisch, in dem ein schriftlich vorgegebener Dialog in einem *playreading* gesprachmittelt werden soll, ist wenig tröstlich (vgl. KMK 2003: 46).

Die Vorgaben des RLP beziehen sich zum einen explizit auf die Übertragung mündlicher Vorlagen, zum anderen auf die Übertragung allgemein als „Texte“ bezeichneter Quellen. Darüber hinaus finden sich dort Angaben zu strategischen Kenntnissen¹⁷, die SuS erwerben sollen, um die oben zitierten Ziele zu erreichen. Dazu gehören etwa der unterstützende Einsatz von Gestik und Mimik, das Erkennen von Schlüsselwörtern, die Verwendung von Memotechniken und Umschreibungen. Außerdem nennt der RLP folgend geeignete Textsorten und eine beachtliche Anzahl von möglichen Sprachmittlungsanlässen, wie z. B. die Übertragung von Fahr- und Flugplänen, von Dienstleistungsgesprächen, einfachen Sachtexten, leicht verständlichen Nachrichten, etc. (vgl. SenBJS: ebd.) Überdies sind in dem Dokument Angaben zu möglichen Aufgabenformen enthalten, deren Qualität allerdings fraglich ist (vgl. Fußnote 19).

Kommentar

Durch Präsenz und Inhalt der einführenden Erläuterung ist zu erkennen, dass zum einen der Neuheit und der bereits in 2.1 angesprochenen Komplexität der Fertigkeit Rechnung getragen wird: Ferner wird expliziert, dass eine Ausbildung der kommunikativen Fertigkeiten (u. a.) Voraussetzung für Sprachmittlung ist. Im Gegensatz zu GeR und BS wird das Sprachmitteln deutlich vom Übersetzen und Dolmetschen abgegrenzt. Erfreulich ist außerdem, dass der RLP, wenn auch nur rudimentär und ohne jegliche Ausführung, auf kulturspezifisches Wissen als Erfordernis für erfolgreiche Sprachmittlung hinweist.

In den Zielformulierungen generisch als „Texte“ bezeichnete Quellen werden durch beispielhafte Nennung möglicher Textsorten expliziert. Auffällig ist, dass lediglich mündliche bzw. schriftlich fixierte und vereinzelt diskontinuierliche Texte (Fahrplan, Flugplan, Speisekarte) genannt werden, audiovisuelle Quellen dagegen vollkommen unerwähnt bleiben¹⁸. Weiter wird in den Zielformulierungen der Akt der Vermittlung mit neutralen Verben beschrieben („weitergeben“, „widerge-

¹⁷ Hier ist anzumerken, dass die Angaben des RLP diesbezüglich lediglich ausschnitthaften Charakter haben.

¹⁸ Dieser Umstand wäre an sich nicht problematisch, wenn man voraussetzen könnte, dass LuL unter „Texten“ auch audiovisuelle Quellen fassen. Da dies fraglich ist, ergibt sich aus der nicht-Thematisierung die Gefahr, dass beispielsweise Filmmaterial als im Zeitalter der neuen Medien wichtige Texte und nicht zuletzt potenzielle Motivationsträger in der Praxis vernachlässigt werden oder gänzlich unberücksichtigt bleiben.

ben etc.) die keine eindeutige Auskunft darüber geben, ob die Übertragung mündlich und/ oder schriftlich geschehen soll/ kann¹⁹.

Außerdem ist anzumerken, dass das Zusammenwirken der kommunikativen Fertigkeiten zwar einleitend bemerkt, jedoch in den Zielformulierungen nicht aufgegriffen wird: sprachlich-kommunikative und methodische Teilschritte, die SuS auf dem Weg zur gelungenen Übertragung leisten müssen werden nicht benannt. Diese verkürzte Darstellung könnte negative Konsequenzen in der Schulpraxis bedeuten, wo sich im Verhältnis zur Vielschichtigkeit von Sprachmittlung undeutliche Vorgaben eventuell in mangelhaft realisierter Förderung niederschlagen könnten.

2.2.4 Zwischenfazit

Ein vergleichender Blick auf den GeR, die BS für die erste Fremdsprache sowie den Berliner RLP der Sekundarstufe I für das Fach Italienisch, ergibt zunächst grundlegende Unterschiede im Hinblick auf die Definition von Sprachmittlung: Während RLP und BS eine ähnliche, professionelles Dolmetschen bzw. Übersetzen außen vor lassende Definition der Fertigkeit proklamieren, weist der GeR Dolmetschen und Übersetzen als Teilbereiche der Sprachmittlung aus (vgl. auch Kolb 2010: 178 f.). Dies ist mit Blick auf die fremdsprachenunterrichtliche Praxis als ungünstig zu bewerten, denn dort sollte heutzutage nicht mehr eine an Textadäquatheit orientierte Übersetzung praktiziert werden. Besonders LuL, deren Ausbildung weiter zurück liegt könnten, in der Annahme Sprachmittlung zu schulen, „klassische“ Dolmetsch- und/ oder Übersetzungsübungen in ihren Unterricht integrieren und sich dabei auf den GeR als richtungsweisendes bildungspolitisches Dokument berufen.

RLP und BS verweisen dagegen auf (Kommunikations-)Situationen, in denen für die Verständigung wichtige Informationen in Anlehnung an einen situativen Kontext (Alltags- und Routinesituationen) übertragen werden sollen.

In sämtlichen betrachteten Dokumenten wird nicht oder höchstens durch die beispielhafte Nennung verschiedener möglicher KommunikationspartnerInnen auf einen fundamentalen Aspekt eingegangen. Und zwar, dass die Übertragung re-

¹⁹ Zwar werden in den möglichen Aufgabenformen mündliche und schriftliche Übertragungen erwähnt, jedoch ist teilweise fragwürdig, inwiefern besagte Beispielaufgaben sich wirklich zur Förderung von Sprachmittlung eignen. Beispielhaft sei hier aus Gründen des Umfangs nur eine der betreffenden Aufgaben genannt: „Persönlichen Brief nach anderssprachigen Vorgaben (Stichpunkten) schreiben“ (RLP 2006: 23). Diese Aufgabe zielt m. E. auf die Lese- und Schreibkompetenz von SuS ab.

relevanter Informationen nicht nur an eine bestimmte Situation sondern auch an bestimmte AdressatInnen gekoppelt ist. Je nachdem, um wen es sich bei den Zielpersonen handelt, muss die Übertragung einer Anpassung unterzogen werden. Der Akt der Vermittlung an sich und das Führen von Kontaktgesprächen in Begegnungssituationen implizieren natürlich einen oder mehrere AdressatInnen, aber die Notwendigkeit einer Abstimmung der zu übertragenden Inhalte an die KommunikationspartnerInnen wird nirgends benannt.

Bezüglich der Schwerpunktsetzung, des Umfangs beispielhafter Angaben dessen, was SuS am Ende der Sek I bewältigen können sollten und Anregungen für die Praxis liegen deutliche Diskrepanzen vor: In den BS finden sich insgesamt fünf Beispielaufgaben; drei für den Englisch-, zwei für den Französischunterricht. Der RLP formuliert neben dem Ziel der sprachlichen Übertragung Kenntnisse im strategischen Bereich als erstrebenswert und bietet LuL einige Anhaltspunkte in Bezug auf geeignete Textsorten und (angeblich) geeignete Aufgabenformate. Der GeR vertritt eine für schulische Zwecke evtl. wenig zuträgliche Definition, ist dafür aber in seinen Angaben, v. a. im strategischen Bereich, relativ ergiebig. Er kann somit einen Nutzen für die Praxis von LuL haben: Trotz noch ausstehender Skalen finden sich dort konkretere und kleinschrittiger aufbereitete Anhaltspunkte, die z. B. eine Grundlage für eine Bewertung der anzubahrenden Kompetenzen bieten können.

Alles in allem eher spärlich ausfallende Vorgaben könnten als positiv, weil wenig einengend-präskriptiv, ausgelegt werden. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass LuL und in der Folge auch SuS, die in der Praxis den Vorgaben zuarbeiten bzw. „zulernen“ müssen, wenig mit (zu) allgemeinen Angaben gedient ist. Problematisch dürfte das in Bezug auf Sprachmittlung insbesondere sein, weil sie für LuL und SuS gleichermaßen eine Neuheit und damit eine Herausforderung bezüglich der sinnvollen Einbindung in den Unterricht darstellt. Die Kombination von *Novum* und wenig konkreten Hinweisen, gepaart mit Uneinheitlichkeiten auf begriffsdefinitorischer Ebene könnte eine Behinderung der eingeforderten (angemessenen) Schulung von Sprachmittlung bedeuten²⁰.

²⁰ Empfehlenswert ist ein Blick in den RLP für das Fach Italienisch der Sek II. Die dortigen Angaben lassen Rückschlüsse auf in der Sek I zu legenden Weichen zu: Zwar fehlen auch hier aussagekräftige *can-dos*, jedoch ist erstaunlich, dass auf die Orientierung von Sprachmittlung an AdresatInnen, auf die Beschaffenheit der Vorlagentexte (unterschieden wird lediglich zwischen mündlichen und schriftlichen Äußerungen) und ebenso auf verschiedene Form der Sprachmittlung eingegangen wird (vgl. SenBJS 2006a: 15). Au-

In Anbetracht des Themas dieser Arbeit möchte ich abschließend darauf hinweisen, dass lediglich der RLP auf die Rolle kulturspezifischer Kenntnisse in diesem Zusammenhang aufmerksam macht (vgl. S. 16 f. dieser Arbeit), ohne dies jedoch in seinen Zielformulierungen aufzugreifen.

2.3 Anforderungen an Schülerinnen und Schüler

Ich möchte hier an den bereits einleitend und unter 2.2 erwähnten fachdidaktischen Konsens darüber anknüpfen, dass Sprachmittlung nicht als den traditionellen kommunikativen Fertigkeiten ebenbürtig zuzuordnenden, sondern mehr als komplexe kommunikative Aufgabe zu betrachten ist. Ausgehend von der Verdeutlichung dieses Sachverhalts strebe ich in diesem Kapitel eine Darstellung der allgemeinen Anforderungen an, die Sprachmittlung an SuS stellt.

2.3.1 Darstellung des Sprachmittlungsprozesses

In ihrer Eigenschaft als Übertragung einer ausgangssprachlichen Vorlage in eine Zielsprache schult bzw. erfordert Sprachmittlung generell sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten: Ein mündlich, schriftlich oder audiovisuell vorliegender Text muss zunächst rezipiert und verarbeitet werden, bevor er auf produktiver Ebene mündlich bzw. schriftlich in die Zielsprache übertragen werden kann. Dazu sind je nach Qualität des Ausgangstextes und je nach der erforderlichen Übertragung mehrere kommunikativen Fertigkeiten nötig.

Die nachfolgende Abbildung bildet den Prozess der Sprachmittlung schematisch ab und ist hilfreich, um sich deren Vielschichtigkeit vor Augen zu führen. Bevor ich zur Beschreibung übergehe, möchte ich darauf hinweisen, dass das Schaubild von mir ergänzt wurde. Zum einen mit dem Ziel, eine prägnantere Beschreibung anfertigen zu können, zum anderen, weil ich es punktuell als erweiterungswürdig empfunden habe.

ßerdem wird die Verwendung von Hilfsmitteln genannt, deren kompetenter Gebrauch freilich nur durch eine Anbahnung in den vorhergehenden Jahren während der Sek I erreicht werden kann (vgl. SenBJS 2006a: ebd.).

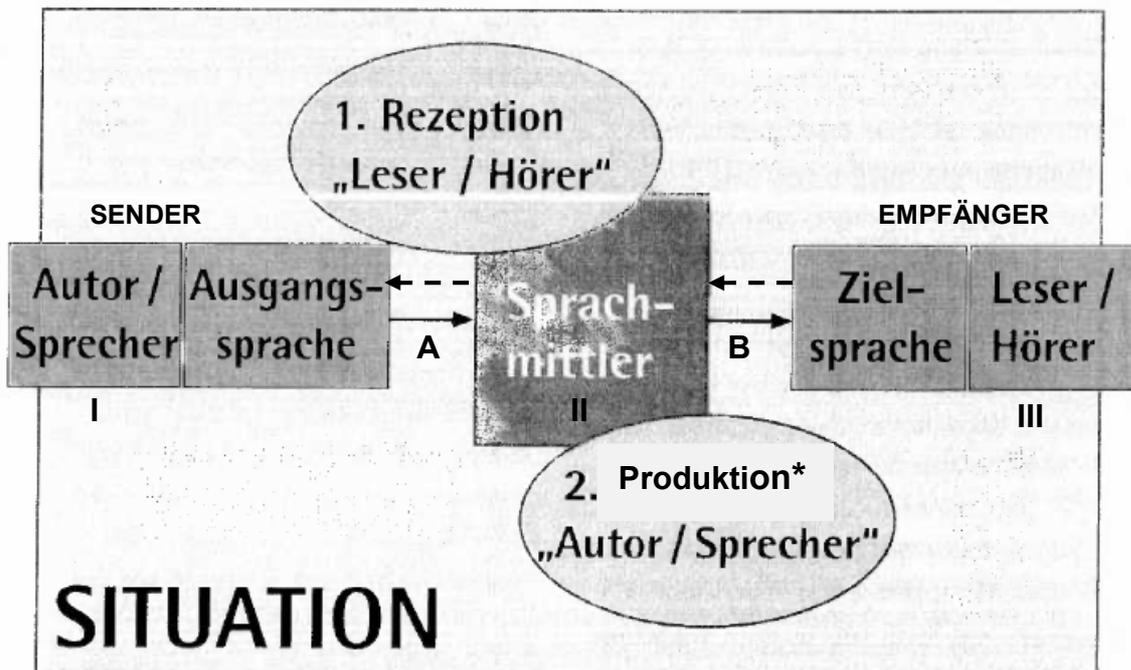


Abb. 1 Schematische Darstellung des Sprachmittlungsprozesses nach Kolb (2010)

* Ich habe gemäß des unten erläuterten Sprachmittlungsprozesses im Schaubild „Rezeption“ durch „Produktion“ ersetzt, da m. E. die Originalgraphik an dieser Stelle einen Fehler aufwies.

Der viereckigen Rahmen („Situation“) steht für einen kommunikativen Anlass, in dem Sprachmittlung erforderlich ist. In diesem Kontext entfaltet sich der Kommunikationsprozess zwischen (mindestens) zwei KommunikationspartnerInnen bzw. Medien (I und III) und Sprachmittelnden (II). Die beiden Ellipsen verdeutlichen, dass es sich um einen binären Prozess handelt, für dessen gelungene Umsetzung immer in einer ersten Phase rezeptive, dann produktive Fertigkeiten nötig sind: Dabei nehmen Sprachmittelnde (II) eine zentrale Position ein. Zu ihrer Linken befindet sich ein ausgangssprachlicher Text (im Schaubild repräsentiert durch seinen *Autor* oder *Sprecher*), der je nach Kontext in der L1 der sprachmittelnden Person aber auch in einer L2 vorliegen kann. Dieser Text muss zunächst lesend, hörend oder hör-sehend rezipiert werden, was durch Pfeil A deutlich wird. Danach muss der Ausgangstext (I) in Anpassung an die AdressatInnen (III) als LeserInnen oder HörerInnen schriftlich oder mündlich weitergegeben werden. Je nach „Mittlungsrichtung“ und Konzeption der Aufgabe bzw. Erfordernissen der realen Situation kann dies in die L1 der vermittelnden Instanz, aber auch in eine L2 geschehen. Pfeil B veranschaulicht diesen Vorgang.

Ich habe die beiden zu A und B gegenläufig angesetzten perforierten Pfeile eingefügt, da meiner Meinung nach die Original-Graphik hier einen wichtigen Aspekt

unberücksichtigt lässt: Sowohl im Falle realer als auch simulierter Begegnungssituation kann es vorkommen, dass die KommunikationspartnerInnen (I und III) die zeitweilig die Rollen tauschen. Z. B. wenn die AdressatInnen (III) eine Nachfrage über die Sprachmittelnden (II) an die SprecherInnen (I) richten. In solchen Situationen verlangt eine Aufrechterhaltung der Kommunikation es Sprachmittelnden ab, beide Sprachen nur minimal zeitlich versetzt im Wechsel statt nur einseitig gebrauchen zu können. Handelt es bei der zu übertragenden um eine schriftlich fixierte Quelle, verlangt eine Nachfrage Lesen in der Ausgangssprache und eine möglichst zeitnahe zielsprachliche Wiedergabe.

Eine komplette Aufstellung der Anforderungen, die Sprachmittlungsaufgaben an SuS stellen, kann letztendlich nur mit konkretem Bezug auf einzelne Aufgaben, und entsprechend individueller Berücksichtigung ihrer Komplexität bzw. ihres inhaltlichen Anspruchs erreicht werden. Die sich aus der Abhängigkeit von Aufgabenstellung, -umfang und spezifischer - thematik ergebende Variation der Anforderungen, macht es unmöglich, einen vollständigen allgemeingültigen Katalog zu erarbeiten.

Diese Einschränkung berücksichtigend möchte ich folgend diejenigen Aspekte von Sprachmittlung bzw. bestimmter Sprachmittlungsaufgaben herausarbeiten, die als exemplifizierbar geltend gemacht werden können.

Zu diesem Zweck werde ich zuerst kurz mögliche Aufgabentypen überblicksartig darlegen und die durch sie schwerpunktmäßig angesprochenen kommunikativen Fertigkeiten benennen. Bei der Erstellung des Überblicks werde ich mich an folgenden Kategorien orientieren:

- Ausgangs- und Zielsprache (L1 vs. L2),
- Art der zu übertragenden Vorlage (mündlich vs. schriftlich vs. audiovisuell) und
- Art der sprachlichen Übertragung (mündlich vs. schriftlich)

Aufgabentyp 1²¹

Eine **schriftlich** vorliegende Quelle in L1 soll **schriftlich** in L2 übertragen werden oder umgekehrt. Eine Aufgabe dieses Typs zielt im rezeptiven Bereich besonders stark auf die Lese-, im produktiven Bereich auf die Schreibkompetenz der Lernenden ab.

²¹ Die Hervorhebungen durch Fettdruck auf dieser Seite wurden von mir zwecks Verbesserung der Lesbarkeit vorgenommen.

Aufgabentyp 2

Ein **schriftlich** vorliegender Text in L1 soll **mündlich** in eine L2 übertragen werden oder umgekehrt.

Im Falle einer solchen Aufgabe gilt im rezeptiven Bereich ebenso wie bei Aufgabentyp 1 das Hauptaugenmerk der Lesekompetenz. Im produktiven Bereich ist ein Gelingen der Sprachmittlung in großem Maße von der Sprechkompetenz abhängig.

Aufgabentyp 3

Die sprachliche Übertragung findet auf Grundlage einer in L1 **mündlich** vorliegenden Quelle statt, die **schriftlich** in L2 zu übertragen ist oder umgekehrt.

Eine Aufgabe dieses Typs verlangt im rezeptiven Bereich ausreichend kompetentes Hörverstehen, in realen Interaktionssituationen oder audiovisuellen Texten ggf. kompetentes Hör-Seh-Verstehen. Für die Produktion ist die Schreibkompetenz der Lernenden fundamental.

Aufgabentyp 4

Eine auf L1 **mündlich** vorliegende Quelle ist ebenfalls **mündlich** in L2 zu übertragen oder umgekehrt.

Wie Aufgabentyp 3 sind hier im rezeptiven Bereich das Hörverstehen und in realen Interaktionssituationen oder im Fall von audiovisuellen Texten ggf. das Hör-Seh-Verstehen gefragt, während im produktiven Bereich die Sprechkompetenz der SuS gefordert wird.

Für alle hier angeführten Aufgabentypen gilt, dass ihr Förderungsschwerpunkt dort anzusetzen ist, wo die Produktions- oder Rezeptionsleistung in einer FS erfolgen soll: Denn wenn SuS z. B. einen deutschen Ausgangstext ins Italienische übertragen müssen, wird dies, unabhängig von dessen Beschaffenheit und der Art der Übertragung, anspruchsvoller sein als die Rezeption des deutschen Textes²².

Dass eine vergleichsweise differenzierte Ausprägung der traditionellen kommunikativen Fertigkeiten für Sprachmittlung fundamental ist, wurde bereits mehrfach angesprochen und anhand des oben erläuterten Schaubildes verdeutlicht. Darü-

²² Allerdings ist zu berücksichtigen, dass für die sprachliche Übertragung das Erfassen der Ausgangstexte zwingend notwendig ist. Der Anspruch an die inhaltliche Rezeption, Verarbeitung und Aufbereitung von in der Muttersprache der SuS vorliegenden Quellen sollte nicht unterschätzt werden. Zwar ist mit Vorkenntnissen und –erfahrungen diesbezüglich aus dem Deutschunterricht zu rechnen, jedoch sollte auch für die muttersprachliche Textarbeit, besonders in der Sek I, Raum geschaffen und geeignete Hilfestellungen angeboten werden.

ber hinaus sind allerdings noch eine Reihe weiterer anspruchsvoller Kompetenzen relevant. In der Fachliteratur werden dieselben Fähigkeiten je nach Autor teilweise unterschiedlichen benannt, lassen sich aber den folgend in Anlehnung an Hallet (2008: 4 f.) übernommenen Kategorien der „sprachlich-kommunikativen“, der „strategisch-methodischen“, der „interaktionalen“ und der „interkulturellen Kompetenz“ zuordnen (vgl. Senkbeil/ Engbers 2011: 45; Bischoff 2008: 14; De Florio-Hansen 2008: 4 f.).

2.3.2 Zur sprachlich-kommunikativen Kompetenz

Auch wenn es hier um die Vielschichtigkeit an Kompetenzen geht, die für erfolgreiche Sprachmittlung notwendig sind, kann an erster Stelle festgehalten werden, dass die sprachliche Kompetenz eine entscheidende Rolle spielt, denn ohne sie ist keine sprachliche Übertragung durchführbar. Die sprachliche Kompetenz ist an die Teilprozesse der Rezeption und der Produktion- und somit auch an die jeweils relevanten kommunikativen Fertigkeiten - gekoppelt zu betrachten: Für die Ausgangstextrezeption ist dabei in einem ersten Schritt das Erkennen des Kommunikationszwecks zu bestimmen. Daran anschließend sind die je nach Kontext und AdressatInnen variierenden Kernaussagen zu erfassen und Redundantes und/ oder Irrelevantes auszusparen (vgl. Hallet 2008: 4; Rössler 2009: 161)²³. Weiter sind bestimmte Techniken zu beherrschen, wie z. B. Lesestile im Falle von schriftlichen Texten oder gut ausgeprägtes selektives/ detailliertes/ globales Hörverstehen oder das Vermögen, trotz nur lückenhaften Verstehens dem Vorlagentext zu folgen, sich ggf. Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen, Nachzufragen oder (bei audiovisuellen Texten oder *face-to-face*-Situationen) Mimik und Gestik als Hilfe zu nutzen.

Damit eine möglichst flüssige Übertragung im Anschluss an die Rezeption stattfinden kann, ist weiter z. B. das Anfertigen von Notizen oder Schlüsselwörtern zwecks Unterstützung des Sprachmittlungsablaufs eine wichtige Fähigkeit (vgl. Hallet 2008: 4; Rössler 2009: 162; Kolb 2009: 72)²⁴.

²³ Laut Hallet (2008: 4) müssten Sprachmittelnde auch in der Lage sein, eine angemessene zielsprachliche Textsorte festzulegen, in die der Ausgangstext übertragen wird. Ich habe bewusst davon abgesehen, diese Fähigkeit zu nennen. Im FSU der Sek I dürfte dieses Vermögen, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle spielen, die Aufgabenstellung die zielsprachliche Textsorte i. d. R. vorgibt.

²⁴ Hier ist eine saubere Trennung der sprachlich-kommunikativen von der strategisch-methodischen Kompetenz nicht möglich: beide Komponenten sind Voraussetzung für ein Gelingen des im Fließtext genannten Vorhabens. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in der Fachliteratur das Auffinden und sprachliche Verstehen von Schlüsselwörtern

Für die ZIELTEXTPRODUKTION ergibt sich entsprechend dieser Ausführungen, dass sprachlich-kommunikative Kompetenzen in beiden an der Sprachmittlung beteiligten Sprachen ausgeprägt sein müssen.

2.3.3 Zu strategisch-methodischen Kompetenzen

Im Kontext von Sprachmittlung als „strategisch-methodisch“ bezeichnete Kompetenzen sind laut Hallet solche, die mit der Überwachung des Kommunikationsprozesses insgesamt zusammenhängen.

Kompetenten Sprachmittelnden wird ein kontinuierliches *monitoring* abverlangt: Ausgangs- und Zieltext müssen fortlaufend im Hinblick auf ihre Kongruenz überprüft werden. V. a. in Begegnungssituationen gilt es überdies, Redebeiträge evtl. zu antizipieren, im Auge zu behalten, ob die KommunikationspartnerInnen alles verstanden haben und ggf. Verständnisschwierigkeiten zu beheben.

Es bleibt zu erwähnen, dass auch Sprachmittelnde selbst nicht vor solchen Verständnis- und noch weniger vor Formulierungsschwierigkeiten gefeit sind, diesen Umstand „aushalten“ und damit produktiv umgehen können müssen. Gezieltes Nachfragen und kreatives Umschreiben unbekannter Termini sind dafür unerlässlich (vgl. Hallet 2008: 6; De Florio-Hansen 2008: 4 f.; Rössler 2009: 161 ff.).

2.3.4 Zur interaktionalen Kompetenz

Mit interaktionalen Kompetenzen sind solche gemeint, die es Sprachmittelnden erlauben, die Anforderungen und Besonderheiten einer sozialen Situation und darüber hinaus das Verhältnis der beteiligten KommunikationspartnerInnen zueinander erfassen zu können. Dies schließt Handlungs- und Kommunikationsziele genauso ein wie individuelle Interessen und Vorwissen. Rössler bezeichnet diese Kompetenz auch treffend als eine soziale Kompetenz, zu der Sensibilität und Einfühlungsvermögen in fremde Positionen gehören (vgl. Hallet 2008: 5; Rössler 2009: 160 bzw. 164).

2.3.5 Zur interkulturellen Kompetenz

Sprachmittlung als Vermittlung zwischen (mindestens) zwei Sprachen bedeutet aufgrund der Kulturgebundenheit von Sprache gleichzeitig auch die Vermittlung

sowie das Anfertigen von Notizen mal der einen, mal der anderen Kompetenz zugeordnet wird (z. B. Hallet 2008 vs. Kolb 2009).

zwischen ebenso vielen Kulturen²⁵. Deren Bewältigung setzt ein interkulturelles Problembewusstsein voraus (vgl. Hallet 2008: 5; De Florio-Hansen 2008: 5; Kolb 2010: 182). Dieses Bewusstsein bezieht sich nicht nur auf das Erkennen und ggf. erläutern kulturspezifischer Inhalte sondern auch auf kulturell geprägte Textkonventionen²⁶. V. a. mündliche Sprachmittlungssituationen erforderten darüber hinaus *language awareness*²⁷, also Sprachbewusstheit, die sich in Kenntnis und Sensibilität für sprachliche und soziale Gewohnheiten in beiden Sprachen niederschlägt (vgl. z. B. Leupold 2008: 17; Leitzke-Ungerer 2005: 13; De Florio-Hansen 2008: 5). Hallet (2008: 5) nennt beispielhaft den Grad der persönlichen Ansprache und die Beachtung allgemeiner Höflichkeitskonventionen, deren Verletzung zu einer ernsthaften Störung der Kommunikation führen kann²⁸ und zwar unabhängig davon, ob dies willentlich oder aus Unwissenheit geschieht.

Als übergeordnetem Ziel des schulischen Unterrichts kommt ihr in einer globalisierten Welt heutzutage eine prominente Rolle zu. Wie ich im Rahmen dieser Arbeit noch darstellen werde, ist die interkulturelle Kompetenz, ähnlich der Sprachmittlung, so komplex und vielschichtig, dass ich an dieser Stelle von einer genaueren Erläuterung absehe. Ich möchte aber bereits andeuten, dass aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit zu überlegen sein wird, ob eine Aufteilung in vorstehend skizzierte Kategorien sinnvoll ist oder ob nicht vielmehr jede der hier umrissenen Kompetenzen als in der interkulturellen Kompetenz verankert zu begreifen sind.

²⁵ Genauere Angaben zum Kulturbegriff auf S. 28 f. dieser Arbeit.

²⁶ Beispielsweise müssen sich SuS als Sprachmittelnde bei entsprechendem Aufgabentyp und entsprechender Aufgabenstellung der Diskrepanz zwischen einer nach deutschen Maßstäben angefertigten Zusammenfassung und einem französischer Konvention entsprechenden *résumé* bewusst sein.

²⁷ *Language awareness* kann verstanden werden als ‚Sprach(lern)bewusstsein‘ und ‚Sprach-bewusstheit‘ im Sinne von „ [...] explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association of Language Awareness (ALA) URL:www.lexically.net/ala/la_defined.htm [Zugriff 15.08.2012] (vgl. auch Nieweler 2006: 20).

²⁸ Während sich in Italien etwa gleichaltrige Personen oft selbstverständlich duzen, tun Deutsche und Franzosen dies in ähnlichen Kontexten, nicht. Kommen SprecherInnen auf Grundlage der im Deutschen herrschenden Konventionen zu dem Schluss beispielsweise neue italienische KollegInnen mit „Sie“ anzusprechen, werden diese dies eventuell innerlich über die „überkorrekten Deutschen“ schmunzelnd hinnehmen und von sich aus das familiäre „Du“ anbieten. Entschließen sich aber beispielsweise ItalienerInnen in Frankreich zu selbigem Verhalten, ist aufgrund rigiderer Höflichkeitskonventionen die Wahrscheinlichkeit größer, dass die angesprochene Person sich zu Nahe getreten fühlt, was sich z. B. erschwerend auf die zukünftige Zusammenarbeit auswirken könnte.

2.3.6 Zwischenfazit

Gemäß den Erläuterungen kann festgehalten werden, dass die Bewältigung von Sprachmittlung und Sprachmittlungsaufgaben nicht nur (fremd-)sprachliche Kenntnisse, sondern ebenso die vorstehend beschriebenen, höchst anspruchsvollen und komplexen Kompetenzen einfordern.

Wichtig ist, diese nicht als getrennt voneinander, sondern als sich teilweise überlappend und ineinandergreifend zu verstehen. Punktuelle Schwächen in einer oder mehrerer der Kompetenzen können durch solide Kenntnisse und prozedurales Wissen in anderen Kompetenzbereichen kompensiert werden. Doch sollte man berücksichtigen, dass nur ein gewisses Maß an Kompetenzen im sprachlich-kommunikativem, strategisch-methodischem, interkulturellen und interaktionalen Bereich Sprachmittlung ermöglicht.

Seitens der Lehrkräfte ist m. E. umfassende Kenntnis und Bewusstsein über diese Grundvoraussetzungen in der Praxis unabdingbar, um eine schülerInnengerechte Anbahnung und Förderung von Sprachmittlung zu gewährleisten.

3. Interkulturelle kommunikative Kompetenz

In den 1990er Jahren rücken interkulturelle Aspekte fremdsprachlicher Kommunikation und fremdsprachlichen Lernens immer mehr in den Fokus der fachdidaktischen Forschung. Die sich ab etwa Mitte der 1970er Jahren als Leitziel etablierte Kommunikative Kompetenz wurde um interkulturelle Aspekte erweitert. Daraus resultierte das neue Leitziel der interkulturellen Kompetenz, das heutzutage angesichts des fortgeschrittenen Stadiums der Globalisierung und Internationalisierung aktueller denn je ist (vgl. z. B. Hu/ Leupold 2008: 66; Hu 2010: 75; Rössler 2010: 137).

Den Anfang des Kapitels bildet ein kurzer historischer Abriss: Ausgehend von der den FSU lange Zeit dominierenden traditionellen Landeskunde wird deren Weiterentwicklung hin zum interkulturellen Lernen und dem damit verbundenen o. g. Leitziel skizziert. Im Anschluss daran werden mit dem RLP für die Sek I und den BS für die erste Fremdsprache zwei grundlegende bildungspolitische Dokumente im Hinblick auf ihre Angaben zu dem betreffenden Bereich besprochen²⁹.

²⁹ Ich werde mich bezüglich der interkulturellen Kompetenz auf die Betrachtung der BS und des RLP für die Sek I beschränken. Denn im Gegensatz zur Sprachmittlungskompe-

3.1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz

Bereits seit kurz nach der Institutionalisierung des neusprachlichen FSU gilt die Auffassung, dass dieser sich nicht nur auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen beschränken, sondern auch Kenntnisse über das Zielsprachenland bzw. die Zielsprachenländer vermitteln sollte (vgl. Kramer 2000: 325; Lüssenbrink 2004: 60). Je nach politischem Hintergrund sind damit in der Geschichte des FSU verschiedenen Zielsetzungen zu verzeichnen³⁰.

Das Interesse an landeskundlichem Wissen steigt in den 70er Jahren mit Aufkommen des kommunikativen Ansatzes (vgl. z. B. Michel 2006: 210; Leupold 2007: 129). In der weiteren Entwicklung bildet die Auseinandersetzung mit fremden *und* eigenen Lebensrealitäten die Grundlage für das Ziel eines verstehenden und verständnisvollen Umgangs mit Andersartigkeit und Fremdheit. Diese sich ab den 80er Jahren deutliche abzeichnende Öffnung der Landeskunde³¹ kann als Grundstein interkulturellen Lernens betrachtet werden, das seit ca. Mitte der 1990er Jahre in Deutschland als zentrales Lernziel des FSU etabliert ist (vgl. z. B. Caspari/ Schinschke 2008: 273; Hu/ Leupold 2008: 66 f.). Besagte Öffnung zu einer kulturvergleichenden und kulturrelativierenden Betrachtung geht einher mit einer Erweiterung des Kulturbegriffs, der nicht mehr nur sichtbare Erscheinungen sondern auch unsichtbare, das Wahrnehmen, Urteilen und Handeln einer bestimmten kulturellen Bezugsgruppe bestimmende Werte umfasst (vgl. z. B. Krumm 1994: 116; Caspari 2007: 71; Rössler 2010: 138).

Wie bereits angedeutet besteht der Mehrwert interkulturellen Lernens im FSU gegenüber traditioneller Landeskunde in der Kombination der eigenen und (der) fremden Kultur(en): Fremdes wird nicht mehr aus der „Aquariumsperspektive“ (Lüssenbrink 2007: 64) betrachtet sondern mit anderen Gesellschaften und Kulturen, v. a. den eigenen, in Beziehung gestellt. Die vergleichende Betrachtung unterschiedlicher Perspektiven verfolgt das Ziel, Vorurteile und stereotypische

tenz wurde die Relevanz der interkulturellen Kompetenz für den FSU bereits seit den 1980er Jahren erkannt. Seit etwa Mitte der 1990er Jahre ist der Erwerb interkultureller Kompetenz als zentrales, fächerübergreifendes Lernziel etabliert und in den nationalen bildungspolitischen Dokumenten als Kompetenz fest verankert (vgl. z. B. Hu/ Byram 2008: VII; Caspari/ Schinschke 2008: 273; KMK 2003: 11).

³⁰ Auf detailliertere Angaben verzichte ich in diesem Rahmen. Eine ausführliche Darstellung findet sich z. B. in Decke-Cornill/ Küster 2010.

³¹ Die 1982 von der Robert-Bosch-Stiftung herausgegebenen *Stuttgarter Thesen zur Landeskunde* forderten u. a. erstmals „Transnationale Kommunikationsfähigkeit“ und einen schrittweise aufgebauten, an den Vorerfahrungen der LernerInnen orientierten Zugang zum Thema (vgl. z. B. Krumm 2007: 139 f.).

Denkmuster sichtbar zu machen und idealerweise zu deren Abbau zu führen (vgl. z. B. Vences 2007: 14).

Die beschriebenen Entwicklungen führen zu einem Paradigmenwechsel und neuen Anforderungen an den zeitgenössischen FSU: Das seit der Nachkriegszeit geltende Leitbild des Touristen bzw. die mit dem kommunikativen Ansatz verhafteten Bezugsnormen des *native speaker* gelten als obsolet. An ihre Stelle treten die Bezugsgröße des Migranten und des *intercultural speaker* (vgl. z. B. Byram 1999: 364 bzw. Kramsch 1998).

Neben der Vermittlung funktional-kommunikativer Aspekte muss das Augenmerk im FSU nunmehr auch außersprachlichen Fähigkeiten wie Perspektivwechsel, Empathie, Relativierung ethnozentrischer Perspektiven und positiven Einstellungen wie Offenheit und Neugier gegenüber fremden Kulturen gelten. Maßgebliche Zielgröße sind kommunikativ und interkulturell kompetente, handlungsfähige SprecherInnen, die den Zusammenhang zwischen Sprache(n) und Kultur(en) erkennen bzw. herstellen können (vgl. Byram 1999: 364). Demgemäß wird aktuell in der Fremdsprachendidaktik handlungsorientiertes Lernen, das die Vermittlung sprachlichen und (sozio-)kulturellen Wissens vereint, als zielführend im Hinblick auf die Erzeugung und Förderung eines interkulturellen Bewusstseins und den Erwerb interkultureller Kompetenz betrachtet (vgl. z. B. Nieweler 2006: 232). Interkulturelles Lernen im FSU verfolgt die drei nicht trennscharf voneinander abgrenzbaren Zielbereiche *Wissen*, *Können* und *Einstellungen* [Kursivierung JS]³². *Wissen* im Sinne landeskundlichen Faktenwissens ist eine wichtige Grundlage, auf der die beiden anderen Zielbereiche angebahnt werden können. *Können* ist zu verstehen als das Vermögen sich mit einer fremden Kultur auseinanderzusetzen und im Zielsprachenland erfolgreich agieren zu können. Mit *Einstellungen* ist Offenheit und Neugier gegenüber Fremdem gemeint (vgl. z. B. Byram 1997; Caspari 2007: 71; Michel 2006: 212 ff.).

Diese Teilbereiche veranschaulichen die bereits erwähnte Weiterentwicklung und Erweiterung der traditionellen Landeskunde: Sach- und Faktenwissen über die Zielsprachenkultur(en) sind integrierter Bestandteil interkulturellen Lernens, das darüber hinaus den Aspekt des kulturspezifischen Wissens über die eigene Kultur und die Dimensionen der Einstellungen und Fähigkeiten kennt.

³² Sämtliche Kursivierungen bezüglich der Bereiche bzw. Kategorien interkultureller Kompetenz habe ich zwecks Verbesserung der Lesbarkeit selbst vorgenommen, weshalb ich von einer wiederholten Kenntlichmachung absehe.

3.2 Bildungspolitische Vorgaben

In diesem Abschnitt ist zu betrachten, was bezüglich interkultureller Kompetenz in den BS für die erste Fremdsprache sowie dem Berliner RLP für die Sekundarstufe I festgehalten ist

3.2.2 Die Bildungsstandards

Bereits unter 2.2.2 habe ich darauf hingewiesen, dass BS für das Fach Italienisch derzeit nicht vorliegen und deshalb behelfsmäßig auf jene für Französisch bzw. Englisch als erste Fremdsprache zurückgegriffen wird.

Die BS postulieren neben „Funktionalen Kommunikativen Kompetenzen“ und „Methodischen Kompetenzen“ „Interkulturelle Kompetenzen“ als einen Kompetenzbereich des FSU (vgl. KMK 2003: 8).

In einem einführenden Kapitel wird ausdrücklich die Notwendigkeit betont, schulischen FSU auf interkulturelle Handlungsfähigkeit auszurichten. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als fächerübergreifende Aufgabe von Schule, bei deren Realisierung der FSU einen besonderen Beitrag leiste, wird deutlich hervorgehoben (vgl. KMK 2003: 6). Dieser Beitrag bestehe u. a. darin, SuS zu kommunikationsfähigen, offenen, toleranten und mündigen BürgerInnen eines zusammenwachsenden Europas zu erziehen, die ihre eigenen Lebensumstände, Sichtweisen, Norm- und Wertvorstellungen kritisch zu hinterfragen vermögen: Sie sollen Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen und die Lebensbedingungen von Menschen anderer Kulturkreise aufbringen und dadurch einen Erfahrungszuwachs und eine Stärkung der eigenen Identität erfahren (vgl. KMK 2003: ebd.). In der Beschreibung der Kompetenzbereiche heißt es konkret:

Der Unterricht in der ersten Fremdsprache entwickelt systematisch interkulturelle Kompetenzen; dabei orientiert er sich an dem Leitziel, bei den Schülerinnen und Schülern – auf der Basis eines Orientierungswissens zu exemplarischen Themen und Inhalten – Interesse und Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen auszubilden. Sie können eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen [...] [anderssprachiger, JS] Kulturen tolerant und kritisch vergleichen. Hiermit verbunden ist das Leitziel der Stärkung der eigenen Identität. (KMK 2003: 9 f.)

Diese Zielsetzung erfordere die Entwicklung von nachstehend erläuterten Teilkompetenzen: Thematisches *soziokulturelles Orientierungswissen*, wozu laut BS auch das Vermögen gehört, Informationen über die fremdsprachige Lebenswelt aufzunehmen und zu verarbeiten. *Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz*, das Erkennen fremd- und eigenkultureller Eigenarten, der (sensible) Um-

gang mit Stereotypen sowie das Vermögen die eigene und fremde Kulturen vergleichend zu betrachten. Schließlich führen die BS als weiteres Ziel die Entwicklung von Strategien und Fähigkeiten zur *praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen* an, wozu z. B. der Umgang mit Missverständnissen und Konfliktsituationen gehört³³ (vgl. KMK 2003: 10.).

Den Ausprägungsgrad interkultureller Kompetenzen zum Zeitpunkt des MSA formulieren die BS folgendermaßen:

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter [...] [anderssprachiger, JS] Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können,
- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt,
- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten,
- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten, mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht,
- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen,
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln (KMK 2003: 16 f.).

Weiter wird angegeben, dass sich die o. g. Kenntnisse und Fertigkeiten auf Charakteristika der eigenen und fremdsprachlicher Gesellschaften und Kulturen aus folgenden Bereichen beziehen:

- das tägliche Leben (Alltag, Schule und Freizeit, Essen und Trinken, Arbeitszeiten und -gewohnheiten, Feiertage u.a.),
- Lebensbedingungen (Lebensstandard, geografische, soziokulturelle Merkmale, u.a.),

³³ Diese Kompetenzen entsprechen den weiter oben mit *Wissen, Können* und positiven *Einstellungen* benannten Zielbereichen interkulturellen Lernens (vgl. S. 29 f. dieser Arbeit).

- zwischenmenschliche Beziehungen (Geschlechterbeziehungen, Familienstrukturen, Generationsbeziehungen, u.a.),
- Werte, Normen, Überzeugungen, Einstellungen (in Bezug auf regionale Kulturen, Traditionen, Geschichte, Minderheiten, Kunst, u.a.) (KMK 2003: ebd.).

Kommentar

Die BS betonen die prominente Rolle, die interkulturelle Kompetenz in der heutigen Gesellschaft spielt. Über eine Dreiteilung in verschiedene Aspekte wird der Versuch einer Strukturierung dieses komplexen Konzeptes unternommen. Die Erläuterungen der Teilbereiche *soziokulturelles Orientierungswissen* und *verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz*, deren Förderung SuS langfristig zur *praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen* befähigen soll, bleibt allerdings vage und trägt nicht hinreichend zu einer klaren begrifflichen Klärung interkultureller Kompetenz bei (vgl. auch Hu/ Leupold 2008: 68; Leupold 2010: 17).

M. E. unterstreichen die BS genannte Unklarheit selbst: Einerseits postulieren sie ambitionierte Ansprüche im Erwerb bzw. in der Vermittlung umfangreichen soziokulturellen Orientierungswissens³⁴, das an kompetenten Umgang und Interaktion mit Fremdem und Fremden (also prozedurales Wissen) gekoppelt zu erwerben bzw. zu vermitteln ist. Andererseits fehlen aber Beispielaufgaben oder anregende Hinweise für die Praxis. Dies erweckt bei mir den Eindruck einer gewissen allgemeinen Ratlosigkeit, die durch wohlklingende Standards überbrückt werden soll. Ferner widersprechen die BS ihren Zielformulierungen strenggenommen selbst, wenn sie in den *can-do*-Standards vorstehend auf die Grenzen des institutionellen Rahmens verweisen, weil „ [interkulturelle Kompetenzen, JS] [...] ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben“ (KMK 2003: 16).

³⁴ Auch in der fachlichen Diskussion ist in Bezug auf die Zielvorgaben der BS die Frage aufgeworfen worden, inwiefern deren Anspruch aus entwicklungspsychologischer Sicht zielgruppengerecht ist (vgl. z. B. Eberhardt 2008: 293 zit.n. Grünwald 2012: 55). Schaut man sich die Beispielangaben in den BS an, drängt sich geradezu die Frage auf, ob 15-16-jährige über Bereiche wie Lebensstandard, geografische und soziokulturelle Merkmale, Werte, Normen, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf regionale Kulturen, Traditionen, Geschichte, Minderheiten, Kunst, u.a. in der eigenen Kultur verfügen. Denn schließlich kann der FSU nicht alle genannten Aspekte grundlegend vermitteln (vgl. auch Hu/ Leupold 2008: 68). Umso unrealistischer erscheinen die Forderungen in Anbetracht der Tatsache, dass sie sich auf vorzugsweise in einer FS ablaufenden Unterricht beziehen, dessen Gegenstand neben fremder Sprache fremde Kulturräume sind.

Insgesamt problematisch ist die mangelnde Verzahnung der Zielformulierungen mit dem Erlernen einer FS³⁵. Deren konkreter Beitrag zur Umsetzung der Standards wird an keiner Stelle erwähnt geschweige denn erläutert (vgl. Caspari 2008a: 24). Dieser Umstand unterstreicht, dass den BS ein additives Verständnis von interkulturellem Lernen bzw. dem Erwerb interkultureller Kompetenzen zugrunde zu liegen scheint, was z. B. durch die Aufzählung scheinbar unverbundener Fähigkeiten deutlich wird, die es zum Zeitpunkt des MSA zu beherrschenden gilt.

3.2.3 Der Berliner Rahmenlehrplan

Analog zu den Ausführungen der BS ist schreibt der RLP ‚sprachliche Kompetenz‘, ‚methodische Kompetenz‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ als auf diese übergeordnete Fähigkeit hinführend fest. Im Rahmen von deren Anbahnung in den Klassenstufen 7 bis 10

[...] begegnen [SuS, JS] Neuem und stellen Ähnlichkeiten mit der eigenen Lebenswelt, aber auch Unterschiede zu Gewohntem fest. Sie erwerben Wissen, entwickeln Einstellungen, lernen Perspektiven zu übernehmen und mit Menschen verschiedener Kulturen in Kontakt zu treten und gemeinsam zu handeln (SenBJS 2006:11).

Die weitere Beschreibung orientiert sich ähnlich jener der BS an den Teilaspekten *Wissenserwerb*, Entwicklung von *Einstellungen* und *Perspektivübernahme* (vgl. SenBJS: 10).

Angestrebt wird langfristig der Vollzug einer Perspektivübernahme, die es SuS ermöglichen soll, „[...] sich in andere Menschen hineinzusetzen, Gegensätze zur eigenen Vorstellungswelt und zu eigenen Erfahrungen auszuhalten und die eigene Kultur sowie die eigene Rolle mit Distanz zu betrachten“ (SenBJS 2006:11).

Um dies zu erreichen, ist laut RLP zunächst eine Basis in Form von landeskundlichem Wissen als Orientierung unerlässlich. Auf dieser Grundlage sollen SuS sich im Umgang mit bzw. im Aushalten von kultureller Differenz üben, eigen- und fremdkulturelle Besonderheiten kennenlernen und diese vergleichend miteinander in Beziehung setzen können. Des Weiteren sollen sie in der Lage sein, durch sachlich fundierte und zunehmend differenzierte Einstellungen zur Zielsprachen-

³⁵ Lediglich der erste Standard der Aufzählung (vgl. S. 31 f. dieser Arbeit) bezieht sich auf allgemeine fremdsprachliche Kompetenzen (vgl. auch Caspari 2008a: 24).

kultur Stereotype zu überwinden und sich auf Fremdes mit Offenheit und Interesse einzulassen.

Im Gegensatz zu den BS weist der RLP keine Standards aus, was damit begründet wird, dass interkulturelles Lernen als lebenslanger, fächerübergreifend anzustrebender und durch außerschulische Erfahrungen maßgeblich bestimmter Prozess zu verstehen sei. Aufschluss über dessen erfolgreiches Durchlaufen und den Erwerb interkultureller Kompetenz könne somit erst die praktische Anwendung im Alltagsleben geben (vgl. SenBJS 2006: 11).

Kommentar

Festgehalten werden kann zunächst, dass der RLP wie die BS die Förderung interkultureller Kompetenz als additiven Prozess auslegt, was gemäß Caspari/Schinschke (2007: 81 f.) der Grund für eine fehlende Konkretisierung des besonderen Beitrags des Fremdsprachenlernens im Erwerb interkultureller Kompetenzen ist. Dies kommt in der parallelen Darstellung von Sprach-, methodischer und interkultureller Kompetenz zum Ausdruck, über deren „gleichzeitige Entwicklung“ (SenBJS 2006: 10) das übergeordnete Ziel der interkulturellen fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit erreicht werden soll. Bezüglich der Darstellung der interkulturellen Kompetenz schickt sich der RLP genau wie die BS an, das komplexe Konstrukt aufzuschlüsseln, indem er eine Teilung in drei aufeinander aufbauenden Komponenten vornimmt.

Der Versuch einer Strukturierung misslingt meiner Ansicht nach wie im Fall der BS, da die oben angeführten Erläuterungen zu den einzelnen Komponenten ebenfalls zu allgemein bleiben. Lediglich bezüglich des Teilbereichs *Wissen* bietet der RLP Unterrichtenden eine Orientierung: Über vier festgelegte Themenbereiche und deren als verbindlich bzw. fakultativ ausgewiesene Inhalte erhalten LuL inhaltliche Hinweise für die Praxis (vgl. SenBJS 2006: 29 ff.). Es fehlen jedoch Angaben und/ oder Anregungen dazu, wie im Hinblick auf die anzustrebende Fähigkeit der Perspektivübernahme und dem damit verbundenen Erwerb von positiven und differenzierten Einstellungen zu verfahren ist. Dieser Umstand ist v. a. deshalb bedauernd, weil es sich bei diesen beiden Teilbereichen um sehr komplexe Aspekte handelt, deren nähere Bestimmung für eine erfolgreiche Handhabung in der Praxis m. E. unerlässlich wäre.

Der Hinweis darauf, dass interkulturelle Kompetenz sich erst in der außerschulischen Lebenswelt unter Beweis stellen ließe, ist nach meiner Einschätzung auf

der einen Seite realistisch. Jedoch widerspricht sich der RLP gewissermaßen selbst, wenn er auf der anderen Seite die schulische Förderung dieser Kompetenz festschreibt und deren Wichtigkeit ausdrücklich proklamiert.

Problematisch ist zudem, dass den Darstellungen des RLP zufolge interkulturelle Kompetenz als Ziel eines auf Wissen aufbauenden, in linearer Progression ablaufenden Lernprozesses erscheint (vgl. S. 34 dieser Arbeit). In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wird jedoch eher von einem zyklisch verlaufenden, unabschließbaren Prozess ausgegangen (vgl. Caspari/ Schinschke 2007: 83 f.). Im Übrigen widerspricht sich der RLP diesbezüglich wiederum selbst, bezeichnet er doch interkulturelles Lernen an anderer Stelle als lebenslangen und maßgeblich durch außerschulische Faktoren beeinflussten Vorgang (vgl. SenBJS 2006: 11).

3.2.4 Zwischenfazit

Ein Vergleich der curricularen Vorgaben ergibt, dass BS und RLP im Hinblick auf das Konzept von interkultureller Kompetenz und den damit verbundene Zielsetzungen in großen Teilen deckungsgleich sind, wenn sie auch in der Unterteilung der Kompetenz voneinander abweichen. Die im RLP als Teilbereich der Kompetenz ausgewiesene *Perspektivübernahme* ist in den BS in *Verständnisvollem Umgang mit kultureller Differenz integriert* (vgl. KMK 2003: 10). Als dritte Komponente weisen die BS die praktische *Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen* aus, während der RLP sich deutlich von dem Erreichen einer an der Lebenswelt orientierten praktischen Kompetenz distanziert.

M. E. fällt die von beiden Vorgaben angestrebte Strukturierung des Konzepts der interkulturellen Kompetenz mangelhaft aus. Die ausgewiesenen Teilbereiche werden nur unzureichend erläutert und dadurch kein befriedigender Beitrag zu einer klaren und in der Praxis handhabbaren Definition hinsichtlich der schulischen Förderung geleistet.

Ferner wird interkulturelles Lernen und dementsprechend interkulturelle Kompetenz in beiden Dokumenten nicht als integrativer Bestandteil fremdsprachlicher Kompetenzentwicklung sondern als additiv zu erwerben verstanden und somit deren spezifisch fremdsprachliche Dimension vernachlässigt (vgl. Caspari 2008: 24; Caspari/ Schinschke 2007: 81). Darüber hinaus fehlen unterrichtspraktische Anregungen und Standardformulierungen bzw. werden im Hinblick auf Alter,

Entwicklungsstand und kognitive Voraussetzungen der SuS sehr ehrgeizige Standards formuliert, deren Erreichbarkeit bedenklich ist.

Beides ist im Hinblick auf die unterrichtliche Förderung dieser für das außerschulische Leben so wichtigen Kompetenz fragwürdig. Denn für unter Handlungsdruck stehende LuL stellt sich die Frage nach einer fachgerechten Anbahnung und Förderung innerhalb der zeitlichen, geographisch-räumlichen und ressourcentechnischen Zwänge des schulischen Rahmens. Bleiben diese aus, gibt es Grund zur Annahme, dass die Förderung eine marginale Position im Unterricht einnehmen könnte und/ oder wenig systematisch erfolgt (vgl. dazu auch Hu/ Leupold 2008: 68; Leupold 2010: 17)³⁶.

3.3 Vorstellung eines Modells zur interkulturellen Kompetenz

Angesichts der aus verschiedenen Fachdisziplinen hervorgegangenen Vielzahl von Publikationen, die sich mit Modellen und Vorschlägen zur Konkretisierung und Ausdifferenzierung interkultureller Kompetenz beschäftigen, ist es mir im Rahmen dieser Arbeit unmöglich, auf die verschiedenen Ansätze einzugehen.

Ich werde mich lediglich auf die Vorstellung des weitreichend rezipierten und den Angaben des GeR zugrunde liegenden Modells von Michael Byram (1997) bzw. dessen Erweiterung durch Caspari/ Schinschke (2007) konzentrieren.

Die Betrachtung der Modelle erfüllt zwei Zwecke: Erstens geht es mir darum, im Vergleich zu den Angaben der betrachteten curricularen Vorgaben eine übersichtliche und detaillierte Darstellung der einzelnen Elemente interkultureller Kompetenz zu erzeugen. Zweitens werde ich im Verlauf meiner Arbeit auf diese Elemente zurückgreifen, um systematisch die Verknüpfung zwischen Sprachmittlungskompetenz und der interkulturellen Kompetenz auf theoretischer Ebene aufzuzeigen.

Der Beschreibung des ersten Modells von Byram vorwegnehmen möchte ich, dass Byram (1997: 70 f.) ‚interkulturelle‘ von ‚interkultureller kommunikativer Kompetenz‘ unterscheidet. Gemäß seinen Ausführungen bezieht sich erstge-

³⁶ Ein weiteres Problem hinsichtlich der Einbindung in den Unterricht ist die bislang fehlende konzeptionelle und empirische Grundlage für eine objektive, reliable und Überprüfung der interkulturellen Kompetenz (vgl. z. B. Hu/ Byram 2008: XII; Caspari 2008a: 29 f.). Caspari/ Schinschke (2008: 274) weisen darauf hin, dass in der schulischen Praxis seitens der LuL aber auch der SuS sowie der Elternschaft die Tendenz herrsche, nicht explizit überprüfbare Fertigkeiten und Inhalte des Unterrichts weniger zu berücksichtigen bzw. ihnen weniger Wichtigkeit beizumessen als hinsichtlich der Leistungsüberprüfung als „gesichert“ geltenden Gebiete (vgl. dazu auch Decke-Cornill/ Küster 2010: 239).

nannte auf das Vermögen von Personen in ihrer eigenen Sprache, mit Mitgliedern anderer Kulturen zu interagieren. Dabei greifen sie auf ihr Wissen über interkulturelle Kommunikation, ihre positive Einstellung gegenüber Andersheit und ihre Fähigkeiten, kulturelle Differenz zu überwinden und zu wertschätzen zurück. Diese Kompetenz wird erweitert, sofern die interkulturelle Kompetenz mit fremdsprachlicher Kompetenz verbunden ist, also die oben erwähnte Interaktion in einer Fremdsprache stattfindet. Da der fremdsprachenunterrichtliche Kontext dieser Arbeit impliziert, dass interkulturelle Kompetenz stets in Verbindung mit sprachlichen Kenntnissen zu sehen ist, sehe ich von der begrifflichen Unterscheidung ab und verwende ‚interkulturelle Kompetenz‘ stets im Sinne von Byrams ‚interkultureller kommunikativer Kompetenz‘.

3.3.1 Intercultural Communicative Competence nach Byram³⁷

Aus auf der nachfolgenden Seite befindlichen Graphik wird deutlich, dass Byram *Intercultural Communicative Competence* als integratives Zusammenspiel von sprachlicher, soziolinguistischer, Diskurs-³⁸ und interkultureller Kompetenz versteht, die in verschiedenen Lernkontexten, *locations of learning*, erworben werden (Byram 1997: 65 ff.). Erst ein Zusammenwirken der Kenntnisse in den verschiedenen Bereichen machen SprachlernerInnen zu fremdsprachig interkulturell handlungsfähigen Individuen.

Weiter liegen der interkulturellen Kompetenz laut Byram fünf folgend genauer zu umreißende Teilkompetenzen (*savoirs*) zugrunde, die Byram den Kategorien *Knowledge*, *Skills* und *Attitudes*, also *Wissen*, *Können/ Verhalten*³⁹ und *Einstellungen* zuordnet (vgl. Byram 1997: 33 ff.). In deren Zentrum steht die Ausbildung von *critical cultural awareness*, die SprecherInnen durch Rückgriff auf ihre Fähig-

³⁷ Angemerkt sei, dass das folgend vorgestellte Modell von Michael Byram nicht nur im Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz, sondern auch mit dem Ziel entwickelt wurde, ein Messinstrument dafür zu erarbeiten (vgl. Titel der Monographie **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**, [Fettdruck JS]). Die Frage danach, ob und unter welchen Bedingungen eine Messung auf Grundlage dieses Modells möglich bzw. sinnvoll ist wird allerdings nicht in meinen Überlegungen thematisiert werden.

³⁸ Mit *Discourse Competence* bezeichnet Byram die Fähigkeiten, angemessenen Strategien zur Konstruktion und Interpretation von Texten nutzen zu können (vgl. Byram 1997: 10).

³⁹ Ich möchte darauf hinweisen, dass in geläufiger deutschsprachiger Fachliteratur, die sich mit Byrams Modell auseinandersetzt bzw. auf dessen Grundlage aufbaut, *skills* mit ‚Können‘ übersetzt wird (vgl. z. B. Klippel/ Doff 2006: 117 f; Caspari 2007: 71). In Anlehnung an Caspari/ Schinschke (2007) werde ich diesen Bereich im Folgenden mit *Können/ Verhalten* bezeichnen.

keiten in den o. g. Bereichen dazu befähigt „ [...] to evaluate critically [...] perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries“ (Byram 1997: 53).

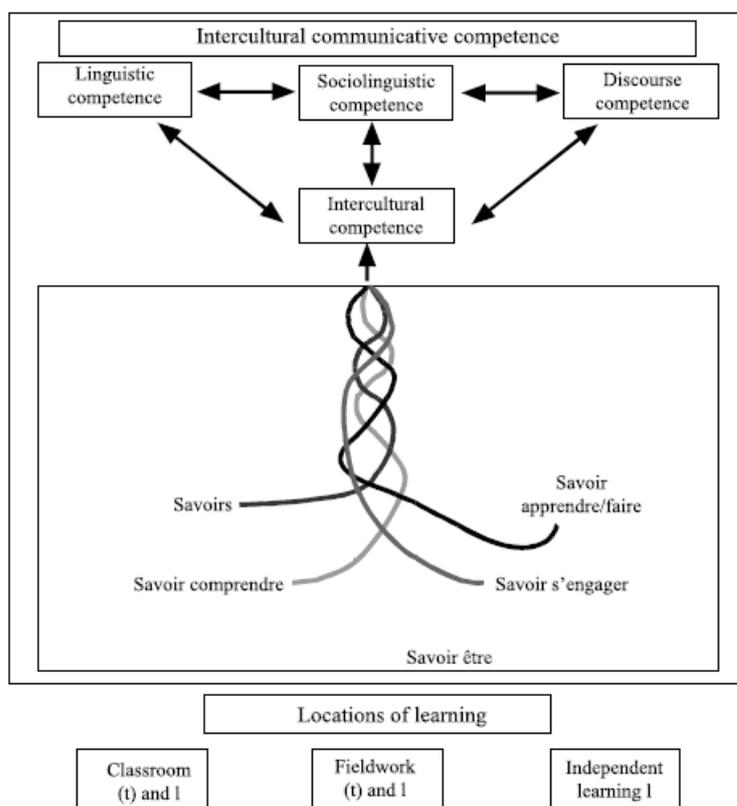


Abb. 2 Interkulturelle Kommunikative Kompetenz nach Byram (1997)

Nachfolgend möchte ich die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz nach Byram erläutern. Dabei werde ich aus Gründen des Umfangs auf eine umfassende Darstellung verzichten und mich auf die m. E. fundamentalen und dem Verständnis der einzelnen *savoirs* zuträglichen Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken. Im Zusammenhang mit deren Erläuterung werde ich außerdem auf die Verortung der einzelnen Teilkompetenzen in den o. g. Kategorien des Modells eingehen. Die Teilkompetenzen *savoir comprendre* (3.3.1.2) und *savoir apprendre/faire* (3.3.1.3) sind derselben Kategorie zugeordnet. Um eine Doppelung zu umgehen, nehme ich zwar eine getrennte Beschreibung vor, betrachte allerdings deren kategoriale Zuordnung gesammelt.

3.3.1.1 Die Teilkompetenz *savoirs*

In *savoirs* vereinen sich laut Byrams Ausführungen zum einen Kenntnisse von SprecherInnen über (die) eigene und fremde Kultur(en). Zum anderen sind in dieser Teilkompetenz aber auch Wissen über Interaktionsprozesse auf individueller und gesellschaftlicher Ebene enthalten. Dazu gehören einerseits faktische Kenntnisse in Bereichen, die maßgeblich zur Bildung einer nationalen Identität betragen, wie z. B. religiöse Institutionen oder das Bildungssystem (vgl. Byram 1997: 51 bzw. 96). Andererseits sind in *savoirs* Kenntnisse angesiedelt, die sich auf Interaktions- und Kommunikationskonventionen sowohl in Eigen- als auch Fremdkultur(en) beziehen. *Savoirs* umfasst also sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen, das durch Sozialisation und angeleitete Lernprozesse wie den schulischen FSU erworben wird (vgl. Byram 1997: 96).

Savoirs ist dem Bereich *Wissen* zugeordnet. Zum einen sollen LernerInnen⁴⁰ landeskundliches Sach- und Faktenwissen über das eigene Herkunftsland und die Zielkultur erwerben. Zum anderen sei soziokulturelles (Handlungs-)Wissen über die eigene und die fremde Gesellschaft im Hinblick auf Kommunikation unabdingbar. Wissen um Charakteristika der Eigen- und der Fremdkultur, auch bezogen auf Wissen über die Zielsprache und deren verschiedenen Ausprägungen, muss in konkreten Kommunikationssituationen erstens abrufbar sein und zweitens in Abgleichung und Einschätzung mit der Situation realisiert werden.

3.3.1.2 Die Teilkompetenz *savoir comprendre*

Savoir comprendre lässt sich umschreiben als die Fähigkeit, Kulturen zu verstehen und zu interpretieren: Interkulturelle SprecherInnen sind laut Byram im Stande, aus einer anderen Kultur stammende Dokumente oder sich in ihr ereignende Geschehnisse zu interpretieren, zu erklären und mit denen der eigenen Kultur in Beziehung zu setzen (vgl. Byram 1997: 52 bzw. 98). Dieses Vermögen äußert sich wiederum in der Fähigkeit, widersprüchliche Deutungen ein- und desselben Phänomens zu erklären und zwischen den divergierenden Perspektiven von GesprächspartnerInnen durch adressatengerechte Erläuterungen zu vermitteln. Dadurch könnten interkulturell kompetente SprecherInnen dazu beitragen, „[...]

⁴⁰ Byram geht im Originaltext mal vom *learner*, mal vom *intercultural speaker* aus, den er als in interkulturelle Kommunikation und Interaktion involvierten Gesprächspartner definiert (vgl. Byram 1997: 32). Der wechselnde Gebrauch von „LernerInnen“ und „SprecherInnen“ in diesen Unterkapiteln ergibt sich in Anlehnung an die entsprechenden Passagen des Originaltexts.

common ground and unresolvable difference“ zwischen etwaigen Interlokutoren zu identifizieren (Byram 1997: 98).

3.3.1.3 Die Teilkompetenz *savoir apprendre/ faire*

Savoir apprendre lässt sich grob resümieren als die Fähigkeit, selbständig neues Wissen über andere Kulturen und deren Praktiken zu erwerben und bereits vorhandene Kenntnisse innerhalb der Grenzen von Interaktion und Kommunikation in Echtzeit anzuwenden. Laut Byram bekleidet diese Teilkompetenz eine Schlüsselposition in seinem Modell, ermögliche sie den LernerInnen doch die Grenzen dessen, was in Klassenzimmern gelernt werden könne, zu überschreiten (vgl. Byram 1997: 52 f. bzw. 98 f.).

Zu *savoir apprendre/ faire* gehöre auch, bereits erworbenes Wissen mit neuen Informationen in Beziehung zu setzen, also die verschiedenen Teilkompetenzen miteinander zu verbinden und anzuwenden. Auf diesen Informationen aufbauend seien interkulturelle SprecherInnen in der Lage, verallgemeinernde Aussagen über gemeinsame Wertvorstellungen abzuleiten und ggf. zu überprüfen (vgl. Byram 1997: 99).

Savoir comprendre und *savoir apprendre/ faire* sind beide mit *Können/ Verhalten* verzahnt. Byram unterscheidet Fähigkeiten der Interpretation und des In-Beziehung-zueinander Setzens sowie Fähigkeiten des Entdeckens und Interagierens. Dies schließt mit ein, Kommunikations- und Interaktionssituationen erfolgreich und adäquat zu bewerkstelligen. LernerInnen können sich außerdem selbständig Zugang zu neuen Informationen über fremde Kulturen verschaffen bzw. sich diese erschließen. Sie vermögen, neues mit bereits bestehendem Wissen in Verbindung zu setzen, zu reflektieren, Schlussfolgerungen daraus zu ziehen und diese zu überprüfen. Darüber hinaus können sie mit aus sprachlichen und/ oder Defiziten bezüglich der Kenntnis der jeweils anderen Kultur entstehende Missverständnisse und eventuelle Konflikte aushalten und produktiv damit umgehen. Um eigen- und fremdkulturelle Ereignisse, Dokumente und Sichtweisen zu interpretieren, in Beziehung zu setzen und ggf. unter Berufung auf Toleranz und Verständnis eine vermittelnde Rolle einzunehmen, müssen Perspektivenwechsel vollzogen und die verschiedenen Sichtweisen koordiniert werden.

3.3.1.4 Die Teilkompetenz *savoir être*

*Savoir être*⁴¹ ist als persönlichkeitsbezogene Kompetenz zu verstehen. Sie bezieht sich auf die Einstellungen von SprecherInnen und deren Vermögen, sich von ethnozentrisch geprägten Sichtweisen lösen zu können und fremden Kulturen offen und mit positiver Neugier zu begegnen (vgl. Byram 1997: 50).

Als Teil des *savoir être* seien interkulturelle SprecherInnen außerdem in der Lage, mit unterschiedlichen Reaktionen und Erfahrungen bezüglich ihres eigenen „Andersseins“ umzugehen (Byram 1997: 50 bzw. 93). Dazu sei ein hohes Niveau an *self awareness*, Selbstkenntnis, vonnöten, das es den SprecherInnen erlaube, eigene positive oder negative affektiven Reaktionen zu analysieren und sie als Teil eines Entwicklungsprozesses zu sehen.

Ausdruck des *savoir être* sei auch die Bereitschaft, sich typischen Verhaltensweisen einer Gruppe in dem Ausmaß anzupassen, wie deren Mitglieder es als für eine/n Fremdstämmige/n als angemessen empfinden (Byram 1997: 94).

Savoir être gehört zum Bereich der *Einstellungen*. Erstrebenswert ist eine von Interesse bestimmte generelle Offenheit gegenüber neuen, unbekanntem Lebensweisen einschließlich des Alltagslebens. Diese positive Einstellung geht einher mit der Bereitschaft, unter Einsatz des erworbenen Wissens und der erworbenen Fähigkeiten Neues zu entdecken. Dazu ist der Mut unentbehrlich, sich auf fremdsprachliche Kommunikationssituationen einzulassen und bis dato eventuell vertretene Überzeugungen und Vorurteile zu revidieren.

3.3.1.5 Die Teilkompetenz *savoir s'engager*

Diese Teilkompetenz ist laut Byram (1997: 101) die bildungserzieherische Komponente interkultureller Kompetenz. Sie bezieht sich auf die Ausbildung eines im Englischen als *critical cultural awareness* bezeichneten Bewusstseins über die Kulturabhängigkeit von Denken, Wahrnehmung und Sprache. Lerner sollen sich also bewusst werden, dass und wie in Gesellschaften (durch Sprache) Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen entstehen, sich etablieren oder verändert werden können (vgl. auch Krumm 2007: 142 bzw. Hu/ Leupold 2008: 69). Außer-

⁴¹ Kurios ist bezüglich der Ansiedlung dieser Teilkompetenz in der vorstehenden Graphik, dass in der Originalversion *savoir être* im Gegensatz zu den restlichen *savoir*-Teilkompetenzen nicht mittels einer Linie an die Interkulturellen Kompetenz geknüpft dargestellt wird (vgl. Abb. 2 auf S. 38 dieser Arbeit). Dagegen ist dies in didaktischer Fachliteratur, die auf diese Aufgabe verweist teilweise der Fall (vgl. Hu/ Leupold 2008: 69, nicht aber z. B. in Decke-Cornill/ Küster 2010: 237 oder Leupold 2010a: 269).

dem sollten SprecherInnen in kulturellen Austauschsituationen unter Rückgriff auf ihnen bereits zu Verfügung stehende/s Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen vermittelnd interagieren und, wenn nötig, einen sinnvollen Grad an Akzeptanz im Hinblick auf kritische Sichtweisen aushandeln können (vgl. Byram 1997: 101 bzw. 53).

Savoir s'engager als übergeordnetes Bildungsziel bezieht sich gemäß der Beschreibung auf die Ausbildung einer kritischen, aber auch toleranten Haltung gegenüber eigen- und fremdkulturellen Charakteristika. Es ist keinem der drei Gegenstandsbereiche zugeordnet.

3.3.2 Kritik

Es ist zu betonen, dass Byram mit seinem Entwurf einen außerordentlichen Beitrag in Bezug auf die Aufgliederung und integrative Darstellung interkultureller Kompetenz geleistet hat (vgl. z. B. Hu/ Leupold 2008: 68; Grünewald 2012: 57).

Meine Kritik wird sich auf einzelne Aspekte beziehen, die mir bei der eingehenden Beschäftigung als wenig kohärent erschienen bzw. Fragen aufgeworfen haben.

Wie oben auf dieser Seite erwähnt, verortet Byram die Ausbildung des *savoir s'engager* außerhalb der drei Kernbereiche *Wissen*, *Können/ Verhalten* und *Einstellungen*. Diese ausgelagerte Position scheint mir wenig schlüssig: Ausgehend von den Ausführungen zur Teilkompetenz drängen sich Überschneidungen mit den Kernbereichen geradezu auf. Daraus ergibt sich, dass *savoir s'engager* den Einbezug mehrerer Teilkompetenzen verlangt: Wissen ist z. B. eine unabdingbare Basis, auf der eine kritische Beschäftigung erst stattfinden kann. Den Bereich der *Einstellungen* betreffend ist die Bereitschaft, sich mit Dingen auseinanderzusetzen, ebenso wie kompetenter Umgang mit Dokumenten und/ oder Interaktionspartnern (*Können/ Verhalten*) ein unentbehrlicher Faktor für ausgebildete *critical cultural awareness*. M. E. wäre aufgrund besagter und hier ausschnitthaft angeführter Überschneidungen, eine integrierte Verortung von *savoir s'engager* schlüssiger.

Meine zweite kritische Anmerkung bezieht sich auf den Bereich *Wissen*. Byram merkt treffend an, das (neu erworbene) Wissensbestände stets als in Relation zu anderem bzw. bereits bestehendem Wissen zu sehen ist (vgl. Byram 1997: 36).

Später greift er diesen Punkt auf und nennt in seinen Zielformulierungen einige Vorgaben, die auf einer binären Betrachtung von Eigenem und Fremdem fußen. Dass Kenntnisse über die eigene und die fremde Kultur und deren Relation In-Beziehung-setzen maßgeblich für interkulturelle Kompetenz seien, möchte ich nicht in Abrede stellen. Allerdings könnte ich mir vorstellen, dass ein in Kontrast zwischen Eigenem und Fremdem gestellter Wissenserwerb auf Dauer auch zur Verfestigung und/ oder Bildung von Vorurteilen oder stereotypen Sichtweisen führen könnte. Diese Gefahr sehe ich v. a. vor dem Hintergrund der Komplexität von interkultureller Kompetenz und deren mangelnder Klärung in curricularen Vorgaben, die zu Verwirrung und Unsicherheit in Bezug auf die unterrichtspraktische Förderung beitragen dürften (vgl. z. B. Caspari/ Schinschke 2007: 88 f; Leupold 2010: 17)⁴².

3.4 Erweiterung des Modells von Byram

Eine mit Blick auf das Vorhaben dieser Arbeit erwähnenswerte Erweiterung des vorstehend beschriebenen Modells haben Caspari/ Schinschke 2007 vorgelegt. Die von Byram vorgenommene Dreiteilung interkultureller Kompetenz in Kernbereiche bildet die Grundlage für ihre Überlegungen. Sie erweitern das Modell mit dem Ziel, die Bedeutsamkeit der bis dato in der fremdsprachendidaktischen Diskussion (zu) wenig beachteten fremdsprachlichen Dimension interkulturellen Lernens stärker zu akzentuieren (vgl. Caspari/ Schinschke 2007: 90 bzw. 94).

Zu diesem Zweck entwerfen die Autorinnen das auf der folgenden Seite abgebildete Modell „Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenz in Bezug auf fremdsprachliche Kommunikation“. Jedem der drei Bereiche sind dort vier kompetenzbezogene Dimensionen zugeordnet: die (fremd-)sprachliche, die (fremd-)kulturelle, die (fremd-)strategische und die persönlich-psychologische.

⁴² Diese Kritik ist zu relativieren, sofern interkulturelle Kompetenz als übergeordnetes zentrales Bildungsziel auch in anderen Fächern und dort idealerweise in weniger kontrastiver Manier angebahnt wird (vgl. z. B. Caspari/ Schinschke 2008: 283).

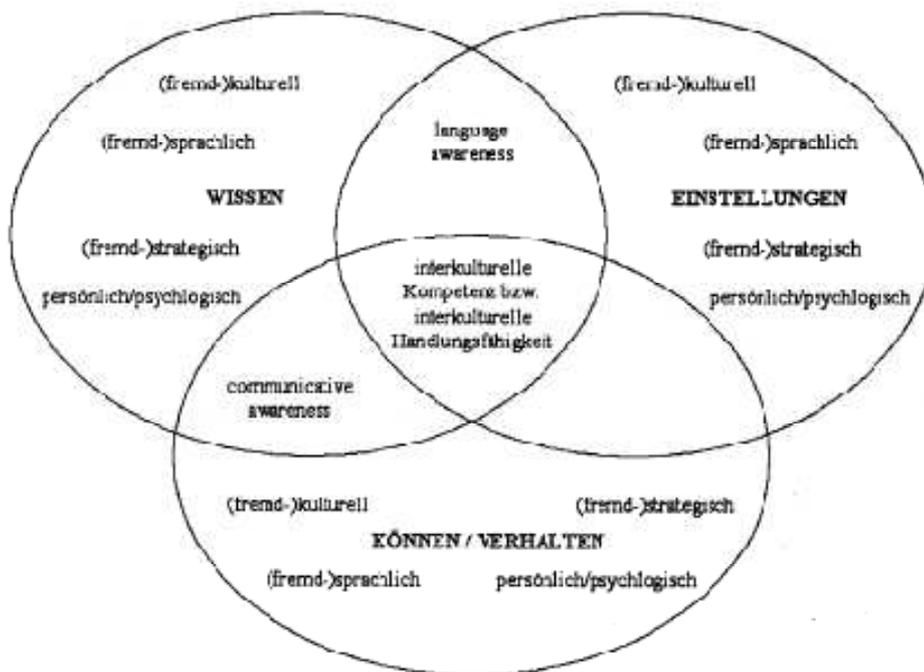


Abb. 3 Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenz in Bezug auf fremd-sprachliche Kommunikation nach Caspari/ Schinschke (2007)

Mittels der vierfachen Zuordnung soll verdeutlicht werden, dass jede der Dimensionen für alle drei Bereiche der interkulturellen Kompetenz konstitutiv ist. Zugleich macht die mehrfache Zuordnung darauf aufmerksam, dass bezüglich *Wissen*, *Können/ Verhalten* und *Einstellungen* alle vier Dimensionen eine verschiedenen gewichtige Rolle spielen.

Der vor insgesamt drei Dimensionen eingeklammert stehende Zusatz „fremd-“, verweist auf die Verschränktheit von „Eigenem“ und „Fremdem“ und hebt außerdem hervor, dass die Zuordnung als solche lediglich einen Aspekt übergreifender und allgemeiner Betrachtung von Sprache darstellt.

Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, ergeben sich aus den Schnittmengen von Wissen und Einstellungen *language awareness*⁴³ und aus der Überschneidung von Wissen und Können/ Verhalten *communicative awareness*. Das Zielkonstrukt interkultureller Kompetenz bzw. interkultureller Handlungsfähigkeit entsteht schließlich aus der Schnittmenge aller Bereiche und beinhaltet eine kritisch-tolerante Haltung gegenüber Phänomenen der Eigen- bzw. Fremdkultur(en) im Sinne der *critical cultural awareness* (vgl. Caspari/ Schinschke 2007: 94).

⁴³ Zum Konzept der *Language awareness* vgl. Fußnote 27. *Communicative awareness* ist laut Byram (2005: 7) „[...] the ability to recognise different linguistic conventions, different foreign language skills and their effects on discourse process, and to negotiate rules appropriate for intercultural communication“ (zit.n. Caspari/ Schinschke 2007: 93 f.).

Zur Umsetzung meines Zielvorhabens, das Potenzial von Sprachmittlungskompetenz zur Förderung interkultureller Kompetenz aufzuzeigen, halte ich diese Erweiterung des bereits vorgestellten Modells von Byram für geeigneter. Die Unterteilung in je vier Unterkategorien stellt eine Ausdifferenzierung der in sich sehr komplexen Kernbereiche dar. Diese stärkere Strukturierung wird meiner Einschätzung nach eine wertvolle Orientierungshilfe bei der Zuordnung der Aspekte sein, die Sprachmittlung und (der Erwerb) interkulturelle(r) Kompetenz teilen. Um eine Doppelung zu vermeiden, möchte ich an dieser Stelle auf eine genauere Beschreibung der Kategorien nach Caspari/ Schinschke (2007) verzichten und erst in Kapitel 4.2 darauf zurückkommen.

4. Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz

In diesem Kapitel wird der gegenwärtige Forschungsstand bezüglich des Potenzials von Sprachmittlung zur Förderung der interkulturellen Kompetenz umrissen und Schwerpunkte herausgearbeitet. Meinen Ausführungen liegt die Sichtung einschlägiger Fachliteratur zugrunde, die ich über Eigenrecherche bzw. mit Unterstützung des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung in Marburg ausfindig gemacht habe.

4.1 Forschungsstand

Seit der Integration von Sprachmittlung in curriculare Vorgaben kann eine stetig ansteigende Anzahl von Publikationen zu dieser Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik verzeichnet werden. Es ist bereits einleitend angesprochen worden, dass sich ab etwa 2008 Publikationen häufen, die sich ausgehend von einer Begriffsklärung um eine für den schulischen FSU sinnvolle Definition bemühen und sich anschicken, das didaktische Potenzial von Sprachmittlung aufzuzeigen. Darüber hinaus sind vermehrt Arbeiten erschienen, die sich mit der Konzeption von Sprachmittlungsaufgaben, deren Bewertung und einer möglichen Stufung beschäftigen (vgl. S. 10 f. dieser Arbeit).

Fakt ist, dass der deutlich überwiegende Teil der von mir in Augenschein genommenen Artikel das (besondere) Potenzial von Sprachmittlung und Sprachmittlungsaufgaben zur Förderung der interkulturellen Kompetenz thematisiert. Die

Angaben beschränken sich jedoch oft auf einen allgemeinen Hinweis, dass Sprachmittlung eng mit der interkulturellen Kompetenz verbunden sei (vgl. z. B. Leupold 2008: 17; Hu/ Leupold 2008: 66), was bestenfalls durch die exemplarische Nennung einiger Beispiele ergänzt wird (vgl. z. B. Sarter 2008: 10; Rössler 2008: 62 bzw. 66 f.; Hallet 2008: 4 f.; De Florio-Hansen 2005: 13 bzw. 2008: 5; Knapp: 2006: 177; Kolb 2009: 73 bzw. 2008: 40; Weskamp 2008: 6). Ferner werden im Rahmen konkreter Unterrichtsvorschläge Aufgabenteilaspekte ausgewiesen, deren Bearbeitung interkulturelle Kompetenz erfordere (vgl. z. B. Kolb 2008: 11; Sarter 2008: 11; Kolb 2009: 79 f.; De Florio-Hansen 2005: 14). Veröffentlichungen mit Fokus auf der praktischen und/ oder theoretischen Verbindung von Sprachmittlung und interkultureller Kompetenz sind aktuell (noch) wenig zu finden.

Caspari/ Schinschke (2010) beschäftigen sich mit der Frage, welche Eigenschaften Sprachmittlungsaufgaben aufweisen sollten, um zur Förderung und zum Erwerb interkultureller Kompetenzen beizutragen⁴⁴. Auf der Suche nach einer Antwort analysieren die AutorInnen schriftliche Sprachmittlungsaufgaben im Hinblick auf deren interkulturellen Gehalt. Daran anschließend leiten sie Kriterien für konzeptionell adäquate Sprachmittlungsaufgaben ab.

Sie kommen dabei zu dem Schluss, dass mündliche Sprachmittlung aufgrund ihrer Nähe zu in Echtzeit ablaufender, realer Kommunikation höhere Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz von SprecherInnen stellen dürften.

Insgesamt formulieren sie weitere sechs Eigenschaften, die Sprachmittlungsaufgaben interkulturelles Potenzial verleihen: Zentral sei zunächst die Einbettung in eine interkulturelle Kontaktsituation (1) sowie ein Ausgangstext der den Umgang mit der eigenen sprachlichen Begrenztheit der LernerInnen fördert. Der Schwierigkeitsgrad des Textes sollte also leicht über dem sprachlichen Niveau der LernerInnen liegen (2). Der Text sollte außerdem kulturell aufgeladene und solche Begriffe enthalten, die eine Kenntnis zielkultureller Realitäten erfordern und von SprachmittlerInnen umschrieben und/oder erläutert werden müssen (3). Aus letztgenanntem Kriterium ergibt sich bereits die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels, der ebenfalls von Caspari/ Schinschke als Merkmal von Sprachmitt-

⁴⁴ Dies ist sehr begrüßenswert. Ich konnte im Rahmen der Auseinandersetzung mit Italienisch- und Französischlehrwerken die Erfahrung machen, dass dort v. a. Sprachmittlungsaufgaben zur vermeintlichen Förderung interkultureller Kompetenz ausgewiesen werden, die konzeptionell zu wünschen übrig lassen.

lungsaufgaben mit interkulturellem Potenzial aufgeführt wird (4). Ferner sei als Ergebnis der Sprachmittlung ein Produkt vorzugeben, dessen Erzeugung die Anwendung (kultur-)textsortenspezifisches Wissens, bestimmter Register und Idiome verlange (5). Schließlich gelte es, Vorlagentext, situative Einbettung und Anforderungen an die Perspektivübernahme möglichst realistisch aufeinander abzustimmen (6).

Senkbeil/ Engbers (2011) bemerken, dass die interkultureller Kompetenz oft als wichtiger Teilaspekt von Sprachmittlungskompetenz ins Gespräch gebracht würde. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit beiden Kompetenzen arbeiten die AutorInnen Schnittmengen heraus. Dazu nutzen sie das Modell von Byram als Grundlage und stellen dar, wie dessen Komponenten sich in den Anforderungen von sprachmittlerischen Tätigkeiten widerspiegeln: Das Wechselspiel von Eigenem und Fremdem, in dessen Spannungsfeld sich der Erwerb interkultureller Kompetenz vollziehe, werde bereits durch den Sprachmittlungsprozess *per se* impliziert. Die Forderung nach sozial adäquater Interaktion in von Fremdheit geprägten Situationen sei u. a. ein Lernziel mündlicher Sprachmittlungsaufgaben. Die für gelungene Sprachmittlung fundamentale Orientierung am Adressaten erfordere darüber hinaus interaktionale Kompetenz im Sinne eines Perspektivwechsels. Im Anschluss an diese Überlegungen zeigen die AutorInnen auf, an welchen Stellen sich Sprachmittlung dazu eignet, den Erwerb interkultureller Kompetenzen zu fördern und inwiefern diese in erfolgreiche Sprachmittlungstätigkeiten rückkoppeln könnten (vgl. Senkbeil/ Engbers 2011: 46 f.). Mit Verweis auf eine Materialsammlung⁴⁵ schlagen sie der eigentlichen Aufgabe vor- und nachgeschaltete Übungen vor, mittels derer in Anlehnung an Byram formulierte Lernziele vorbereitet, evaluiert und reflektiert werden (Senkbeil/ Engbers: 50 f.). Senkbeil/ Engbers bemühen sich, Aspekte der Sprachmittlung mit Zielbereichen interkulturellen Lernens zu verknüpfen. Allerdings bleibt eine feinere Ausdifferenzierung aus⁴⁶.

Kritisch anzumerken bleibt, dass ihr auf der Basis eigener Unterrichtserfahrungen formuliertes Plädoyer für den Einsatz von Sprachmittlung zur Förderung interkultureller Kompetenz durchaus plausible Züge aufweist, aber stellenweise wenig

⁴⁵ Aus Gründen des Umfangs kann ich an dieser Stelle nicht auf die Materialien eingehen und beschränke mich auf die theoretischen Ausführungen.

⁴⁶ Dies ist nicht zwingend der Reflexion der AutorInnen zur Last zu legen. Berücksichtigt werden muss auch, dass ein Zeitschriftenartikel nur ein begrenztes Maß an Ausführlichkeit zulässt.

sattelfest erscheint: So wird beispielsweise die Behauptung aufgestellt, kulturspezifisches Wissen sei nachhaltiger in den Köpfen der SuS verankert, wenn es statt in „klassischer“ Textarbeit in Verbindung mit Sprachmittlungsaktivitäten vermittelt/ erworben würde. In Anbetracht einer fehlenden Kontrollgruppe ist diese These allerdings nicht bestätigt und damit wenig fundiert (vgl. Senkbeil/ Engbers 2011: 51 f.).

Sprachmittlung im Zusammenhang mit dem Erwerb interkultureller Kompetenzen ist ebenfalls Thema in der Veröffentlichung von Sarter (2010). Sie beschäftigt sich unter Bezugnahme auf Sprachmittlung mit der sprachlichen Dimension interkultureller Kompetenz. Über Kulturgrenzen hinweggehende, die GesprächspartnerInnen mit ihren kulturell geprägten Absichten, Wünschen, (sprachlichen) Erwartungen und Interpretationen berücksichtigende Sprachmittlung, so Sarter, könne nur dann gelingen, wenn Sprachmittelnde mit den kulturspezifischen Kodifizierungen der notwendigen Sprechakte in beiden Sprachen vertraut seien (vgl. Sarter 2010: 94 f.).

Interkulturelle Sprach*verwendungs*kompetenz [Kursivierung im Original] sei deshalb ab Beginn des Sprachlernprozesses und als integraler Bestandteil der Sprachkompetenz aufzubauen, was einer Auseinandersetzung mit pragmatischen und soziolinguistischen Aspekten im FSU grundlegende Relevanz verleihe (vgl. Sarter 2010: 85 f bzw. 97). Auf Grundlage einer Reihe von Untersuchungen zur Lehr- und Lernbarkeit fremdsprachlicher Sprechakte hebt die Autorin die Wichtigkeit expliziter Erklärungen und kontrastiver Betrachtungen hervor. Diese machten es LernerInnen erst möglich, Kompetenz im Umgang mit Eigenarten (anders-)kultureller Sprachverwendung zu entwickeln (vgl. Sarter 2010: 95).

Im Hinblick auf vorliegende Sprachmittlungsaufgaben wird bemängelt, dass oftmals Informationen über die AdresatInnen fehlten. Diese Leerstellen machten es SuS unmöglich, der Forderung nach adressatengerechter sprachlicher Übertragung nachzukommen und ergäben letztendlich reine fremdsprachliche Zusammenfassungen einer deutschsprachigen Vorlage oder umgekehrt (vgl. Sarter 2010: 98).

Nicht von der Hand zu weisen ist, dass aus o. g. Gründen für gelungene Sprachmittlung kognitive, metakognitive, affektive und soziale Aspekte von Sprache in den FSU einbezogen werden sollten. Missstände bezüglich der Aufgabenkultur müssten idealerweise nicht nur angesprochen, sondern auch durch Anführung

von Beispielaufgaben veranschaulicht werden. Ferner wären entsprechende Vorschläge und/ oder Anregungen bezüglich ihrer Behebung wünschenswert. Der mit Beispielen untermauerte Hinweis, dass Sprache und Sprachgebrauch kulturbedingt sind, kann zu einer Sensibilisierung beitragen, jedoch bleibt die praxisrelevante Frage nach einer produktiven Integration in den schulischen FSU in Sarters Aufsatz unberücksichtigt.

Ein richtungsweisender Schritt zur Beantwortung dieser Frage ist mit zwei kürzlich erschienenen Beiträgen von Caspari/ Schinschke (2012) und Grünewald (2012) getan worden. Zwar geht es in beiden Artikeln nicht direkt um „secret rules of language“ (Bardovi-Harlig 2001: 13 zit. n. Sarter 2010: 92) im Sinne pragmatischer und soziokultureller Aspekte. Jedoch wird eine aktive Auseinandersetzung mit sprachlich-kulturellen Eigenarten in beiden Aufgabebeispielen berücksichtigt. Grünewald setzt sich mit der wechselseitigen Beziehung von interkultureller Kompetenz und Sprachmittlungsaufgaben auseinander, deren Bearbeitung interkulturelle Kompetenzen einerseits erforderlich machten, andererseits fördern könnten (vgl. Grünewald 2012: 64). Mit Verweis auf die fachdidaktische Diskussion um die Eignung von Sprachmittlung zur Förderung interkultureller Kompetenz, unterbreitet der Autor eine Beispielaufgabe und stellt in einer Tabelle dar, dass und inwiefern deren Bearbeitung alle *savoirs* nach Byram anspricht (vgl. Grünewald 2012: 66).

Auch Caspari/ Schinschke (2012) widmen sich in Verbindung mit Sprachmittlung der Dimension des Sprachkönnens bzw. dem Gegenstand der Sprache an sich. Sie unterbreiteten jüngst in Form einer Lernaufgabe einen Vorschlag, wie kulturbedingte sprachliche Unterschiede im Unterricht gewinnbringend thematisiert und zur Förderung der Bewusstseinsbildung um deren kulturspezifische Prägung eingesetzt werden können. In Anlehnung an Philipp/ Rauch (2010a) zeigen sie anhand zweier Beispielaufgaben u. a. auf, wie sogenannte „Spiegeltexten“⁴⁷ so eingesetzt werden können, dass sie nicht nur als Wortschatzquelle sondern auch zur Förderung der Sprachbewusstheit und anderer Teilbereiche interkultureller Kompetenz fungieren (vgl. Caspari/ Schinschke 2012: 41 ff.).

⁴⁷ Darunter sind je ein ausgangsprachlicher und ein zielsprachlicher Text zum selben Thema zu verstehen.

Zwischenfazit

Die Auseinandersetzung mit der vorliegenden Fachliteratur zum Thema Sprachmittlung und ihrem Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz zeigt die Vielschichtigkeit letztgenannter auf. Dies schlägt sich auch in den gesichteten Publikationen wieder, deren Inhalt sich auf verschiedene Bereiche konzentrieren. Folgende Schwerpunkte konnten in den Artikeln ausgemacht werden:

Caspari/ Schinschke bemühen sich um Qualitätskriterien für Sprachmittlungsaufgaben zur Förderung der interkulturellen Kompetenz. Mit den Arbeiten von Grünewald (2012) und Caspari/ Schinschke (2012) liegen darauf aufbauend zwei Lernaufgaben vor, die illustrieren, wie (viele) interkulturelle Teilkompetenzen über fachgerecht angelegte Sprachmittlungsaktivitäten angebahnt werden können.

Senkbeil/ Engbers zeigen Anknüpfungspunkte auf, die Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz miteinander verbinden. Sarter konzentriert sich auf die Rolle soziolinguistischer und pragmatischer Aspekte, die maßgeblich für das Gelingen von Sprachmittlung als Vermittlung zwischen Kulturen sind.

In Verbindung mit den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der vorstehend erwähnten Beiträge wird umso deutlicher, dass eine umfassende, systematische Auseinandersetzung mit Sprachmittlung und ihrer Verbindung zum Erwerb interkultureller Kompetenz bis dato immer nur ausschnitthaft geschehen ist. Eine systematische theoriegeleitete Untersuchung der Gemeinsamkeiten der beiden Kompetenzen steht bislang aus.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich versuchen, einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke zu leisten. Grundlage für mein weiteres Vorgehen sind meine ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Sprachmittlung sowie mit dem in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik wohl am meisten rezipierten Modell von Byram (1997) zur interkulturellen Kompetenz bzw. dessen Erweiterung durch Caspari/ Schinschke (2007).

4.2 Schnittmengen von Sprachmittlung und interkultureller Kompetenz

Wie in Kapitel 3.5 bereits vorweg genommen, möchte ich die von Caspari/ Schinschke 2007 vorgelegte Erweiterung des Modells zur *Intercultural Communicative Competence* als Ausgangspunkt für die Zusammenführung beider im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Kompetenzbereiche nutzen.

Die Kernbereiche *Wissen*, *Können/ Verhalten*, und *Einstellungen* möchte ich zu diesem Zweck in ihre vier Dimensionen aufgliedern. Zunächst werde ich die einzelnen Bereiche bzw. Dimensionen in Anlehnung an Caspari/ Schinschke (2007: 93 f. und 2008: 276 f.) näher erläutern⁴⁸. Davon ausgehend werde ich Überlegungen anstellen, inwiefern diese mit erfolgreicher Sprachmittlung zusammenhängen.

Bevor ich dazu komme, möchte ich nochmal ausdrücklich auf das integrative Verständnis von interkultureller Kompetenz hinweisen, das dem Modell zugrunde liegt. Die folgend von mir erläuterten Bereiche bzw. deren Dimensionen sind also als ineinandergreifend und sich überschneidend zu verstehen. Sie können sich nur in ihrer jeweils mehr oder weniger stark ausgeprägten Interdependenz entfalten und zum Tragen kommen. Eine isolierte Betrachtung der einzelnen Komponenten wird diesem Modell bzw. seinem integrativen Verständnis von interkultureller Kompetenz somit *per se* nicht gerecht. Allerdings werde ich von einer Thematisierung jeglicher Dimensionen und Bereiche, die eine zu erläuternde Dimension impliziert, absehen. Denn dieses Vorgehen würde unangemessen umfangreiche Erläuterungen nach sich ziehen und stark repetitive Züge aufweisen. Ich möchte deshalb versuchen, die einzelnen Modellkomponenten so gut es geht getrennt voneinander zu betrachten. Nur dort, wo es das Verständnis oder eventuelle kritische Anmerkungen erforderlich machen, werde ich punktuell auf die Vernetztheit von Bereichen und Dimensionen zu sprechen kommen.

4.2.1. Die (fremd-)kulturelle Dimension (Fremd-)kulturelles Wissen

(Fremd-)kulturelles Wissen teilen Caspari/ Schinschke (2008: 276) in die drei Unterkategorien **landeskundliches Faktenwissen**, **soziokulturelles Handlungswissen** und **Wissen darüber, welche Wertungen mit einer sprachlichen Form zum Ausdruck gebracht werden** [Hervorhebung JS]⁴⁹. Die Auffächerung

⁴⁸ Der Aufsatz, in dem das Modell 2007 erstmals vorgestellt wurde, enthält lediglich ansatzweise Ausführungen zu dessen Einzelkomponenten. In einem einleitend erwähnten, Artikel derselben AutorInnen, in dem es um Aufgaben zur Feststellung interkultureller Kompetenzen geht, werden die einzelnen Kernbereiche dagegen konkreter beschrieben, weswegen ich mich folgend auf die Angaben beider Publikationen berufen werde.

⁴⁹ Alle in diesem Kapitel befindlichen Hervorhebungen mittels Fettdruck stammen von mir, weshalb ich auf eine fortlaufende Kennzeichnung verzichte. Mittels der Hervorhebung verfolge ich zwei Ziele: Erstens sollen die Beschreibungen der Dimensionen für die LeserInnen dieser Arbeit klar ersichtlich sein. Dort, wo keine klare Definition möglich ist, werde ich meine Rückschlüsse hervorheben. Zweitens soll dort, wo die jeweiligen Di-

der Dimension lässt bereits erahnen, dass (fremd-)kulturelles Wissen eine komplexe und vielschichtige Dimension ist, was ich folgend erläutern möchte.

Landeskundliches Faktenwissen, wie z. B. historische und geographische Kenntnisse über die Zielsprachenländer, Wissen über deren politische und soziale Situation bzw. über künstlerische und literarische Tendenzen kann bei einer realen wie bei einer simulierten Sprachmittlungssituation äußerst relevant für deren Gelingen sein. SprachmittlerInnde müssen ausgehend von ihren Wissensbeständen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede ausloten und dementsprechend agieren. Ggf. ist der zu mittelnde Redebeitrag mit ergänzenden Erläuterungen anzureichern, damit die Kommunikation reibungslos verläuft.

Selbiges gilt für mündlich oder schriftlich zu realisierende Sprachmittlung, die ihren Ausgang in einem Text jedweder möglicher Beschaffenheit nimmt. Handelt es sich um einen schriftlich vorliegenden Text oder soll eine sprachliche Übertragung in einer bestimmten schriftlichen Textform realisiert werden, wären zusätzlich u. U. kulturell geprägte textsortenspezifische Kenntnisse für eine adäquate Sprachmittlung ausschlaggebend. Welche der oben beispielhaft angeführten Kenntnisse in Bezug auf spezifische Aufgaben in welchem Ausmaß für die erfolgreiche Bewältigung von Sprachmittlung bedeutend ist, kann nicht pauschalisiert und letztendlich nur in Abhängigkeit des Themas der jeweiligen Vorlage genauer bestimmt werden.

Soziokulturelles Handlungswissen über in den Zielsprachen übliche Rituale, Traditionen, Konventionen und Skripte trägt ebenso wie landeskundliches Faktenwissen zum Gelingen von Sprachmittlung bei. Es kann einerseits als rein faktisches Wissen relevant sein, wenn Rituale, Traditionen, etc. Thema der sprachlich zu übertragenden Quelle sind. Dann muss unter Abgleich eigener und fremder kultureller Gepflogenheiten diesbezüglich entschieden werden, ob und an welchen Stellen genau erklärende Einschübe zur Verständnissicherung notwendig sein könnten. Andererseits – wohl in der Vielzahl der Fälle – bildet soziokulturelles Handlungswissen die Grundlage für einen angemessenen Umgang mit etwaigen GesprächspartnerInnen in Anpassung an deren kulturspezifischen Erwartungen.

Auch für o. g. Kenntnisse kann nur in Abhängigkeit von realen Begegnungssituationen oder Aufgaben und ihren individuellen Erfordernissen genauer bestimmt

mensions-Definitionen im Fließtext aufgegriffen werden, durch Fettdruck zur besseren Orientierung der LeserInnen beigetragen werden.

werden, in welchem Ausmaß sie für die erfolgreiche Bewältigung von Sprachmittlung bedeutend sind. Festgestellt werden kann allerdings, dass soziokulturelles Handlungswissen in simulierten und/ oder realen Sprachmittlungssituationen, die eine direkte Interaktion mit Redenden und AdressatInnen verlangen, eine höhere Relevanz aufweist. Dabei ist es m. E. relativ unerheblich, welcher Qualität der Ausgangstext ist. Denn ausschlaggebend ist die unmittelbare Kontaktsituation zu Mitgliedern fremder Kulturen.

Schriftlich durchzuführende Sprachmittlung dagegen impliziert in den meisten Fällen, dass kein direkter Kontakt zu den Zielpersonen besteht. Folglich spielt eine Wissensgrundlage, die es erlaubt, sich an deren kulturspezifische Erwartungen anzupassen keine bzw. eine im Gegensatz zu oben dargestellten Kontexten eine untergeordnete Rolle. Als Ausnahmefall wäre zum einen die schriftlich durchzuführende sprachliche Übertragung kulturspezifischer geprägter Textsorten anzusehen⁵⁰. Ein weiterer Sonderfall wäre z. B. die Übertragung einer Vorlage, deren Thematik rund um Traditionen, Rituale, Konventionen, etc. kreist. Dann kommt (deklarativem) soziokulturellem Handlungswissen eine ähnliche Rolle wie landeskundlichem Faktenwissen zu und es gilt als SprachmittelndeR abzuwägen, wo zusätzliche Erklärungen vorgenommen werden sollten, um das Verständnis der AdressatInnen zu gewährleisten.

Weiter oben ist bereits angeklungen, dass soziokulturelles Handlungswissen lediglich die Grundlage für den angemessenen Umgang in Anpassung an kulturspezifische Erwartungen bilden kann. Um einen angemessenen Umgang tatsächlich zu realisieren, müssen weitere Bereiche bzw. Dimensionen berücksichtigt werden: Der tatsächliche Vollzug von soziokulturellen Wissensbeständen spiegelt sich in der Dimension (fremd-)kulturellen Könnens/ Verhaltens wider (vgl. S. 55 dieser Arbeit). Schließlich ist es denkbar, dass eine Person zwar über „Regelwissen“ in diesem Bereich verfügt, es aber in interkulturellen Begegnungssituationen nicht adäquat anzuwenden vermag (vgl. auch Caspari/ Schinschke 2009: 277). Darüber hinaus verlangt erwartungsgemäßes Verhalten weitere Dimensionen, auf deren zusammenhängende Darstellung ich an dieser Stelle nicht eingehen werde.

⁵⁰ Wie bereits in Fußnote 26 wäre hier beispielhaft die konzeptionell-inhaltliche Diskrepanz zwischen einer nach deutschen Maßstäben angefertigten Zusammenfassung und einem der französischen Konvention entsprechenden *résumé* zu nennen (vgl. S. 26 dieser Arbeit).

Kenntnisse über innerhalb einer Kulturgemeinschaft existente Auto- und Heterostereotype, ggf. deren Entstehung und sprachliche Realisierung, d.h. Wissen darüber, welche Wertungen mit einer sprachlichen Form zum Ausdruck gebracht werden weisen Caspari/ Schinschke (2009: 276) als dritte Komponente (fremd-)kulturellen Wissens aus. Bereits die Beschreibung dieser Unterkategorie illustriert, dass in diesem Fall (fremd-)kulturelles Wissen nicht sauber von (fremd-)sprachlichem Wissen getrennt begriffen werden kann. Sie stehen in Wechselwirkung zueinander, was den integrativen Charakter interkultureller Kompetenz unterstreicht und eine eindeutige Zuordnung nicht immer möglich macht.

Für Sprachmittlung ist die hier beschriebene Art von Wissen ausschlaggebend, weil sie für die Entschlüsselung, Deutung und Einordnung sprachlicher Vorlagen und/ oder Gesprächsbeiträge relevant ist. Daraus lässt sich wiederum schlussfolgern, dass es auch für deren Übertragung eine Rolle spielt. Wenn in zwei Kulturgemeinschaften mehrheitlich unterschiedliche Wertungen in Bezug auf bestimmte Themen bestehen, müssen Sprachmittelnde entweder im Vorfeld darüber informiert sein oder es vermögen, sprachgeleitet Rückschlüsse auf implizite oder explizite Wertungen zu ziehen.

Weiter kann diese dritte Komponente (fremd-)kulturellen Wissens für schriftlich wie mündlich basierte und durchzuführende Sprachmittlung geltend gemacht werden. Im Ausnahmefall verlangt sie eine rein faktische Ausprägung. Nämlich dann, wenn in der Vorlage Auto- und Heterostereotypen, deren Entstehung und sprachlicher Realisierung thematisiert, aber nicht umfassend erläutert werden. In der Mehrzahl der Fälle sind diese Kenntnisse aber nötig, um ein Gespräch zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen adäquat übertragen zu können: Eventuelle (wertende) Anspielungen, die auf Auto- und/ oder Heterostereotypen aufbauen können, sollten von Sprachmittelnden wahrgenommen, verstanden und ggf. in der sprachlichen Übertragung berücksichtigt werden können. Gleiches gilt für die Übertragung anderer Arten von Ausgangstexten, in denen Wertungen und/ oder Auto- bzw. Heterostereotype „zwischen den Zeilen“ zum Ausdruck kommen.

Zwischenbilanz

Angesichts des Facettenreichtums des Bereichs *Wissen*, den in ihm angesiedelten Dimensionen und dem daraus resultierenden Umfang meiner Ausführungen, möchte ich an dieser Stelle eine kurze Bilanz ziehen.

Die eingehende Betrachtung der einzelnen Aspekte (fremd-)kulturellen Wissens hat ergeben, dass Wissen über die eigene und fremde Kultur(en) in jeder seiner Ausprägungen maßgeblich sein kann, wenn es um die erfolgreiche Bewältigung an AdressatInnen und (Kommunikations-)Situationen orientierter sprachlicher Übertragungen geht. Ich möchte bewusst von einer Verabsolutierung dieses Ergebnisses absehen, denn das Ausmaß der Relevanz dieser Dimension und ihren Ausprägungen hängt in entscheidendem Maße von inhaltlichen Eigenschaften der zu übertragenden Quelle, der AdressatInnen und des kommunikativen Rahmens ab. Für den schulischen FSU bedeutet dies, dass die Förderung und der Erwerb von Sprachmittlungskompetenz nicht automatisch auch eine Förderung (fremd-)kulturellen Wissens bedeuten muss. Sprachmittlung kann aber, bei Abstimmung entsprechender Inhalten und Aufgabenstellungen zur Förderung dieses Teilaspekts interkultureller Kompetenz beitragen.

(Fremd-)kulturelles Können/ Verhalten

Fremdkulturelles Können/ Verhalten, bedeutet das **Vermögen, sich in real oder medial vermittelten Begegnungssituationen kulturell angemessen verhalten zu können** (vgl. Caspari/ Schinschke 2009: 277).

Angemessenes Verhalten in Bezug auf den individuellen (kulturellen) Kontext, die individuelle Situation und die beteiligten GesprächspartnerInnen spiegelt sich in der Definition von Sprachmittlung für den FSU als adressaten-, sinn- und situationsgerechte sprachliche Übertragung wieder (vgl. S. 9 dieser Arbeit). Die Anpassung einer sprachlichen Übertragung an bestimmte Situationen und AdressatInnen ist wortwörtlich in der Definition enthalten. Dass es sich dabei im Allgemeinen um in bestimmter Art und Weise kulturell geprägte Situationen und Individuen handelt, impliziert die Kulturgebundenheit menschlichen Daseins und damit auch jene von Menschen erzeugter Dokumente.

Ich begreife (fremd-)kulturelles Können/ Verhalten als prozedurales Pendant zu deklarativem (fremd-)kulturellen Wissen. Denn ich gehe davon aus, dass deklaratives landeskundliches und soziokulturelles Wissen sowie Wissen darüber, welche Wertungen mit einer sprachlichen Form zum Ausdruck gebracht werden,

nicht zwangsläufig impliziert, dass dieses Wissen im Vollzug auch angewendet werden kann. Folglich sind alle in der Erläuterung zur (fremd-)kulturellen Dimension betrachteten Wissensbestände auch mit der Können/ Verhaltens-Dimension verhaftet.

M. E. ist diese Dimension sehr eng an gelingende Sprachmittlung geknüpft, die in realen oder simulierten Begegnungssituationen stattfindet.

Von nicht-mündlichen Vorlagentexten ausgehende, schriftliche Übertragungen erfordern in der Regel keine Anpassung des interaktiven Verhaltens seitens der sprachmittelnden Person. Erforderlich ist hingegen auch in diesem Fall eine AdressatInnenorientierung. Sprachmittelnde sollten in der Lage sein, auf der Grundlage (fremd-)kultureller Wissensbestände eigen- und fremdkulturelle Charakteristika miteinander abzugleichen und im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen evtl. erklärende Einschübe vorzunehmen. Somit würde ich diese Fähigkeit als (fremd-)kulturelles Können/ Verhalten im weiteren Sinne bezeichnen wollen.

(Fremd-)kulturelle Einstellungen

Der Bereich *Einstellungen* steht für die emotional-affektive Komponente interkultureller Kompetenz (vgl. Caspari/ Schinschke 2009: 278). In ihr sind sowohl kognitive als auch konative Aspekte enthalten. Zur näheren Beschreibung dieses Bereichs berufen sich Caspari/ Schinschke (2007: 96) zunächst auf Vermögen und Haltungen, die der GeR diesbezüglich anführt. Genannt werden Eigenschaften wie Neugier, Toleranz, Empathiefähigkeit, Einfühlungsvermögen und Selbstreflexivität. Inwiefern Einstellungen eine (fremd-)kulturelle Dimension aufweisen bzw. worin diese besteht, bleibt unerwähnt. In ihrem 2008 erschienenen Aufsatz versuchen die AutorInnen den Bereich in seinen verschiedenen Dimensionen über die Nennung spezifischer Haltungen und Bereitschaften aufzufächern. Auf diese Ausführungen möchte ich in Ermangelung einer zur begrifflichen Erfassung rekurren. Von den dort genannten Befähigungen trifft „die persönliche Einstellung in Bezug auf die Fremdkultur(en)“ (Caspari/ Schinschke 2009: 277) auf die hier zu umreißende Dimension (fremd-)kultureller Einstellungen zu. In Verbindung mit den o. g. allgemeinen Eigenschaften würde sich daraus als Gehalt der Dimension **eine tolerante Haltung gegenüber Fremdem und fremden Kulturen** ergeben, die auf **Empathie, Einfühlungsvermögen (positiver) Neugier** sowie der **Fähigkeit und Bereitschaft sich selbst zu hinterfragen** gründet.

Für Sprachmittlung jedweder Form ist diese Dimension in erwähnter Deutung maßgeblich. Denn wenn Personen keine (fremd-)kulturelle Einstellung im Sinne einer positiven und offenen Haltung gegenüber Fremdem und Fremden aufweisen, ist fraglich, ob sie in realen (oder auch simulierten, Sprachmittlung erforderlichen) Situationen überhaupt Interesse daran bzw. Bereitschaft dazu zeigen, als Sprachmittler aktiv zu werden. Daran schließt sich die Frage nach etwaigen Erfolgsaussichten an. Diese beruhen zwar neben der „richtigen“ Einstellung in Anpassung an individuelle Gegebenheiten auch auf einer Verkettung weiterer Bereiche und Dimensionen. Jedoch ist strittig, ob diese Dimensionen überhaupt zum Tragen kommen bzw. sich entwickeln können, wenn eine wohlwollende Grundeinstellung fehlt. Ich würde der (fremd-)kulturellen Dimension des Bereichs *Einstellungen* quasi eine Schlüsselfunktion zuweisen, die sich nicht nur auf die erfolgreiche Bewältigung von sprachmittlerischen Aktivitäten sondern auf deren Initiierung an sich bezieht.

Zwischenfazit

In der Auseinandersetzung mit der (fremd-)kulturellen Dimension interkultureller Kompetenz habe ich zunächst auf Grundlage der Angaben von Caspari/Schinschke 2007 bzw. 2009 deren bereichsspezifische Bedeutungen herausgearbeitet. Anschließend habe ich aufgezeigt und erläutert, ob die (fremd-)kulturelle Dimension der einzelnen Bereiche eine Verbindung zu den verschiedenen Formen erfolgreicher Sprachmittlung aufweisen und worin diese Verbindung besteht.

Im Zuge meiner Überlegungen konnte ich feststellen, dass die (fremd-)kulturelle Dimension sämtlicher Bereiche mit gelingender sprachlicher sinn-, situations- und adressatInnengerechter Übertragung verzahnt ist. Diese Verzahnung bedeutet im Umkehrschluss, dass bei der Bearbeitung entsprechend konzipierter Sprachmittlungsaufgaben im schulischen FSU die bereichsspezifischen Kenntnisse zum Tragen kommen können. Somit ist eine Anbahnung, Förderung und ein Training dieser Dimension interkultureller Kompetenz gewährleistet und Sprachmittlung weist definitiv Potenzial zur Förderung dieser Dimension interkultureller Kompetenz auf.

4.2.2. Die (fremd-)sprachliche Dimension

Die (fremd-)sprachliche Dimension interkultureller Kompetenz haben Caspari/ Schinschke (2007: 94-97) exemplarisch ausdifferenziert. An diesen und ihren ergänzenden Erläuterungen von 2009 (276 f.) werde ich mich im Folgenden orientieren und die Verbindung der Dimension zu Sprachmittlung herzustellen versuchen.

(Fremd-)sprachliches Wissen

Zur Erläuterung (fremd-)sprachlichen Wissens nennen Caspari/ Schinschke in Anlehnung an die linguistische Forschung folgende Elemente: Die **kulturspezifische Prägungen von Wortschatz bzw. Wortfeldern**, von **Registern und Varietäten**, **Diskursverhalten** sowie Wissen über (kulturspezifisches) **para- und non-verbales Verhalten**. Sie weisen darauf hin, dass sich diese Kenntnisse idealerweise im Vergleich zur Erstsprache bzw. Umgebungs-, Verkehrssprache und/ oder weiteren Fremdsprachen äußern (Caspari/ Schinschke 2007: 95 bzw. 2009: 276).

Für erfolgreiche schriftlich oder mündlich zu realisierende Sprachmittlung kann dieser Dimension als Kenntnis bzw. als Bewusstsein über die **Kulturgebundenheit** von Sprache und damit **des Wortschatzes** große Wichtigkeit zukommen. Dabei ist es unerheblich, von welcher Qualität der Vorlagentext ist. Weisen z. B. vermeintlich einander in ihrer Bedeutung entsprechende Worte konnotative Unterschiede auf oder sind kulturspezifisch aufgeladen, ist besondere Obacht bei der sprachlichen Übertragung geboten: Denn werden solche Wörter oder Phrasen aus Unwissenheit oder mangelnder Aufmerksamkeit übergangen und dadurch falsch übertragen, kann dies interkulturelle Missverständnisse auslösen. Der Kommunikationsablauf kann dadurch gestört und im Zweifelsfall gefährdet werden. Sprachmittelnde sollten also stets in dem Bewusstsein darum agieren, dass Wörter bzw. deren Bedeutungen nicht zwangsläufig deckungsgleich sind.

Ich möchte explizit darauf hinweisen, dass (fremd-)sprachliches Wissen für Sprachmittlungszwecke nicht isoliert von der Dimension (fremd-)sprachlichen Könnens realisierbar ist (eine ausführliche Erläuterung folgt auf S. 60 f. dieser Arbeit). Sprachmittelnde, die zwar über oben beschriebene Kenntnisse verfügen, sie unter Einsatz von Fremdsprachenkenntnissen in Kommunikationssituationen allerdings nicht anzuwenden vermögen, können letztendlich nicht zwischen Ge-

sprächspartnerInnen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen oder unterschiedlichen Fremdsprachenkenntnissen vermitteln.

(Fremd-)sprachliches **Wissen über Register und Varietäten** kann in entsprechenden realen oder simulierten Situationen, die mündliche oder schriftliche Sprachmittlung erfordern, ebenso wichtig sein. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die zu mittelnden Texte Elemente verschiedener Register oder Varietäten aufweisen oder wenn die zu übertragende Quelle stark von der diastratischen und/ oder diatopischen Varietät der AdressatInnen abweicht.

Zu postulieren, dass kompetente Sprachmittelnde idealiter über verschiedene sprachliche Register und Varietäten verfügen sollten, um Sprachmittlungssituationen befriedigend zu meistern, wäre jedoch vermessen. Sie sollten aber ein Bewusstsein darüber haben bzw. entwickeln, dass es schicht-, situations- und geographisch bedingte Unterschiede im Sprachgebrauch gibt. Dieses Bewusstsein ermöglicht ihnen, sich ggf. in ihrer Rolle als sprachlich vermittelnde Instanz den Bedürfnissen der GesprächspartnerInnen diesbezüglich anpassen zu können. Dazu ist neben (fremd-)sprachlichem Können in Begegnungssituationen (fremd-)kulturelles Können/ Verhalten fundamental.

Wissen über kulturspezifisches Diskursverhalten ist ebenfalls äußerst relevant, da voneinander abweichende Verhaltensweisen (z. B. bzgl. der Lautstärke, des *turntaking*, etc.) zu Störungen und im Ernstfall zu einem Scheitern der Kommunikation führen können. Wissen über kulturell bedingte Unterschiede des Diskursverhaltens ermöglicht kompetenten Sprachmittelnden dann, sich den kulturell geprägten Erwartungen der AdressatInnen gemäß zu verhalten und abweichendes Diskursverhalten als kulturspezifisch erkennen und einordnen zu können.

Diesem Wissen kommt eine große Bedeutung für mündliche Sprachmittlung in Begegnungssituationen zu. Dazu kann der Gebrauch eines bestimmten, der Situation angemessenen Registers und/ oder entsprechender Umgang mit den GesprächspartnerInnen zählen (s. o.), was ein Ineinandergreifen der einzelnen (fremd-)sprachlichen Wissensbestände deutlich werden lässt.

Auch für schriftlich oder audiovisuell basierte sprachliche Übertragungen kann diese Dimension in Sonderfällen relevant sein. Wenn sich beispielsweise ein schriftlich vorliegender Text direkt mit Diskursverhalten beschäftigt oder dessen umfassendes Verständnis nur unter Berücksichtigung (fremd-)kultureller Diskursverhaltensweisen gewährleistet ist. Ebenso relevant ist Wissen über kulturspezi-

fisches Diskursverhalten, wenn z. B. das Verständnis der AdressatInnen eines aus fremdkulturellem Kontext stammenden Films nur dann gesichert ist, sofern Sprachmittelnde auf abweichende Diskursverhaltensweisen eingehen.

Eine wichtige Rolle für erfolgreiche mündliche Sprachmittlung in Begegnungssituationen kann schließlich auch Wissen über **para- bzw. nonverbales Verhalten** spielen, das von Kultur zu Kultur mehr oder weniger eklatante Unterschiede aufweist. Sprachmittelnde sollten für die Bewältigung realer (ggf. auch simulierter) Begegnungssituationen für Faktoren wie z. B. Mimik, Gestik, Sprechpausen und Tonfall und u. U. deren Bedeutungsgehalt sensibilisiert sein, um sprachliche Übertragungen optimal gestalten zu können.

Dazu gehören wieder einerseits deklarative Wissensbestände, andererseits das Vermögen, das eigene para- und nonverbale Verhalten ggf. dem der GesprächspartnerInnen anzupassen. Eine maximale Annäherung der Bereiche *Wissen* und *Können* wäre ideal. Allerdings würde ich für diesen Fall dem erstgenanntem deutlich mehr Bedeutung beimessen: Denn eine gänzlich ausbleibende bzw. eine Fehlinterpretation einer gesprächsrelevanten Geste oder eines Gesichtsausdrucks kann Probleme hinsichtlich des Gelingens der Kommunikation verursachen. Ein ausbleibender Einsatz von Gesten seitens der Sprachmittelnden hingegen läuft m. E. weniger Gefahr, (Verständnis-)Schwierigkeiten zu provozieren. Wie auch oben für Wissensbestände zu Konventionen des Diskursverhaltens bereits aufgezeigt wurde, ist in Ausnahmefällen auch eine Relevanz (fremd-)sprachlicher para- und nonverbaler Verhaltensweisen für Sprachmittlungssituationen denkbar, die ihren Ausgang von schriftlichen oder audiovisuellen Texten nehmen.

(Fremd-)sprachliches Können/ Verhalten

Als (fremd-)sprachliches Können/ Verhalten bezeichnen Caspari/ Schinschke (2009: 277) die **Fähigkeit, eine gegebene Situation für die Kommunikationspartner in der Fremdsprache verständlich zu bewältigen**. Möglichst differenzierte fremdsprachliche Kompetenzen, also Kenntnisse in Bezug auf die (traditionellen) kommunikativen Fertigkeiten und Verfügung über sprachliche Mittel seien in dieser Dimension ebenso enthalten wie Strategien zur Anbahnung, Aufrechterhaltung und Sicherung von Verständigung (vgl. Caspari/ Schinschke 2007: 96). Ich verstehe (fremd-)sprachliches Können/ Verhalten als in Sprachmittlungssituationen prozedural anwendungsfähiges (fremd-)sprachliches Wissen.

Die bereits dargestellte Verknüpfung von Sprachmittlung und der Teildimension des (fremd-)sprachlichen Wissens (vgl. S. 58 f. dieser Arbeit) kann somit auch für (fremd-)sprachliches Können/ Verhalten als tatsächliches Anwendungsvermögen deklarativer Wissensbestände geltend gemacht werden.

Was die von Caspari/ Schinschke angeführten Sprachkenntnisse und Kenntnisse im strategischen Bereich betrifft, gilt, dass erst verhältnismäßig differenziert ausgebildete kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Mittel in der eigenen bzw. in Zielsprachen es SprecherInnen überhaupt möglich machen, sprachmittelnd zu agieren. Je nachdem, um was für Ausgangstexte es sich handelt, liegt der Fokus im rezeptiven Bereich auf der Lese-, Hör- oder Hör-Seh-Kompetenz. In Abhängigkeit von der erforderlichen Übertragung werden auf produktiver Seite vermehrt Schreib- oder Sprechkompetenz angesprochen (vgl. Kapitel 2.3). Kommunikation anbahnende, aufrechterhaltende und sichernde Strategien sind lediglich für mündlich zu realisierende Sprachmittlung relevant.

Kritisch anmerken möchte ich hier folgenden Sachverhalt, der mir bei meiner eingehenden Auseinandersetzung mit dem Modell, dessen Bereichen und deren konstitutiven Dimensionen aufgefallen ist: Kommunikationsstrategische Kenntnisse kommen dort lediglich in ihrer prozeduralen Ausprägung zum Ausdruck. Anwendungsbezogenes Wissen um solche Strategien hingegen scheint in keinem der Bereiche bzw. in keiner Dimensionen verankert zu sein. Denn unter (fremd-)strategischem Wissen fassen die Autorinnen Metawissen über Kenntnisse, die für interkulturelle Kontakte relevant sind (vgl. 2008: 277 bzw. S. 63 f. dieser Arbeit). Unter (fremd-)strategischem Können/ Verhalten wiederum Strategien zum Perspektivwechsel, zum Umgang mit Nicht-Verstehen etc. (vgl. 2008: 277 bzw. S. 64 f. dieser Arbeit). Es wäre u. U. eine Überlegung wert, ob eine Trennung der von mir zuvor als „kommunikationsstrategisch“ bezeichneten Kenntnisse in prozedurale und deklarative Bestände ggf. angebracht wäre. Weiter gelte es, die deklarative Komponente in dem Modell zu verorten. Begründet sehe ich diesen Vorschlag erstens darin, dass m. E. pures Wissen darüber, wie ein Gespräch initiiert, aufrechterhalten und gesichert werden kann nicht zwangsläufig zu dessen Realisierung führt. Zweitens ist in dem Modell für die (fremd-)kulturelle sowie die (fremd-)sprachliche Dimension eine (sehr sinnvolle) Unterscheidung zwischen Wissen und Können durchaus vorgesehen.

(Fremd-)sprachliche Einstellungen

Wie bereits erwähnt, berufen sich Caspari/ Schinschke zwecks Erläuterung der emotional-affektiven Komponente interkultureller Kompetenz auf im GeR angeführte Eigenschaften. Neugier, Toleranz, Empathiefähigkeit, Einfühlungsvermögen und Selbstreflexivität als auf den ersten Blick nicht-sprachbezogene Haltungen erhielten durch den kommunikativen Vollzug eine (fremd-)sprachliche Dimension. Diese schlägt sich z. B. in der **Bereitschaft** nieder, **sich trotz evtl. defizitären sprachlichen Könnens auf das Wagnis fremdsprachlicher Kommunikation einzulassen**. Ebenfalls äußere sich diese Dimension in der Bereitschaft, **sprachliche und para- bzw. nonverbale Signale bewusst wahrzunehmen und** unter Rückbezug auf (fremd-)sprachliches Wissen **als individuell und/ oder kulturell bestimmt zu deuten und evtl. vorgenommene Zuschreibungen zu revidieren**. Dazu gehöre auch, das eigene sprachliche Verhalten dem kulturellen Hintergrund der GesprächspartnerInnen anzupassen und Strategien zur Prävention von Missverständnissen tatsächlich einzusetzen. Einstellungen in ihrer (fremd-)sprachlichen Dimension kämen folglich in Wissen und Strategien zum Ausdruck (vgl. Caspari/ Schinschke 2007: 96 bzw. S. 59 f. dieser Arbeit).

Meiner Einschätzung nach ist der Teildimension (fremd-)sprachlicher Einstellungen generell in Bezug auf jede Art Sprachmittlung und deren erfolgreicher Bewältigung eine fundamentale Rolle zuzuschreiben. Denn sind (potenzielle) Sprachmittelnde aus Scham oder anderen Beweggründen nicht bereit dazu, möglicherweise lückenhaftes mündliches oder schriftliches (fremd-)sprachliches Können unter Beweis zu stellen, kann Sprachmittlung schlichtweg nicht stattfinden. Ebenso fundamental erachte ich für Sprachmittlung in Begegnungssituationen oder auf Grundlage audiovisueller Texte die Bereitschaft, Signale sprachlicher oder para-/ nonverbaler Art wahrzunehmen und zu deuten sowie Zuschreibungen, die sich als vorschnell getätigt erweisen, zu verwerfen. Bleibt diese Bereitschaft aus, kann zwar Sprachmittlung evtl. noch initiiert, mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit aber nicht in befriedigendem Maße vollzogen werden.

Zwischenfazit

Neben einer Erläuterung der (fremd-)sprachlichen Dimension in Anlehnung an Caspari/ Schinschke (2007) bzw. (2009) habe ich das Ziel verfolgt, zu klären, ob eine Verbindung zu erfolgreicher Sprachmittlung besteht und worin diese Verbin-

dung sich äußert. Dabei konnte ich feststellen, dass die (fremd-)sprachliche Dimension aller Bereiche Schnittstellen mit adäquater Sprachmittlung aufweist. Diese Schnittstellen erlauben es, schlusszufolgern, dass bei Sprachmittlungsaktivitäten die bereichsspezifischen Kenntnisse zum Tragen kommen können. Sprachmittlung kann also die (fremd-)sprachliche Dimension interkultureller Kompetenz fordern, fördern und trainieren.

4.2.3. Die (fremd-)strategische Dimension

(Fremd-)strategisches Wissen

(Fremd-)strategisches Wissen ist laut Caspari/ Schinschke (2009: 276) zu verstehen als **Kenntnisse über Prozesse, die für interkulturelle Kontakte relevant sind**, z. B. Wissen über die kulturelle Geprägtheit des menschlichen Verhaltens, der menschlichen Wahrnehmung und Wertung und über die Notwendigkeit, das Wissen über fremde Kulturen beim Versuch der Perspektivübernahme anzuwenden zu müssen. Bei den hier aufgeführten Fähigkeiten handelt es sich also um auf einer höheren Ebene anzusiedelnde Kenntnisse über interkulturelle Kommunikation.

(Fremd-)strategisches Wissen ist für Begegnungssituationen, in denen Sprachmittlung mündlich geschieht besonders relevant. Aber auch für schriftlich zu realisierende und/ oder von schriftlichen Texten ausgehende Sprachmittlung ist diesem Wissen Bedeutung beizumessen. Zum einen, weil sich auch diese Form der Übertragung an kulturell geprägte AdressatInnen richtet, deren Bedürfnisse abgeschätzt und berücksichtigt werden müssen. Zum anderen, weil die Kulturbedingtheit menschlichen Verhaltens, menschlicher Wahrnehmung und Wertung auch impliziert, dass (durch Menschenhand entstandene) schriftliche Texte ebenso kulturelle Prägungen aufweisen.

Sprachmittelnden, die nicht über derartige Kenntnisse verfügen oder die sich der Notwendigkeit deren Einsatzes in „kommunikativen Ernstfällen“ nicht bewusst sind, wird das für gelingende Sprachmittlung so entscheidende Sich-hineinversetzen in ihr Gegenüber, die Perspektivübernahme, nicht möglich sein. Nicht über die kulturelle Geprägtheit des menschlichen Verhaltens informiert bzw. dafür sensibilisiert zu sein, würde schlussendlich bedeuten, stets direkt von eigenen Verhaltensweisen, Gewohnheiten etc. auf die anderer zu schließen. Ein solcher

„Tunnelblick“ läuft konträr zur Definition von Sprachmittlung als (u. a.) adressatInnen gerechte sprachliche Übertragung.

(Fremd-)strategisches Können/ Verhalten

(Fremd-)strategisches Können/ Verhalten sehe ich als die anwendungsbezogene Dimension vorstehend erläuterten (fremd-)strategischen Wissens.

Caspari/ Schinschke geben allerdings nicht an, dass die in (fremd-)strategischem Wissen inbegriffenen Kenntnisse in (fremd-)strategischen Können/ Verhalten tatsächlich angewandt werden müssen. Sie beschränken sich bei der Erläuterung der Dimension darauf, anzumerken, dass diese **Strategien zum Perspektivwechsel, zum Umgang mit Nicht-Verstehen und Missverständnissen oder zur Bewältigung konfliktueller Situationen** umfasse (vgl. Caspari/ Schinschke 2009: 277). Wenn man davon ausgeht, dass „Wissen“ nicht unmittelbar mit „Können“ gleichzusetzen ist, sollte m. E. zum umfassenden Verständnis der Tragweite (fremd-)strategischen Könnens/ Verhaltens darauf hingewiesen werden, dass auch die tatsächliche Anwendung der unter (fremd-)strategischem Wissen genannten Kenntnisse dazu gehört.

In Bezug auf den Umgang mit Missverständnissen und konfliktuellen Situationen bleibt unklar, welche Art von Konflikten und Missverständnissen gemeint ist. Handelt es sich um solche Missverständnisse und Konflikte, die aus mangelndem (fremd-)strategischen Wissen und/ oder dessen tatsächlicher Anwendung resultieren? Angesichts der Fähigkeiten, die Caspari/ Schinschke für die Dimension (fremd-)strategischen Wissens ansetzen, ist dies naheliegend. Allerdings stellt sich dann die Frage danach, wo im Modell auf analytischer Ebene der Umgang mit solchen Missverständnissen anzusiedeln ist, die sich „sprachdatengeleitet“ ergeben. Ist er ebenfalls in (fremd-)strategischem Können/ Verhalten inbegriffen? Oder ist der Umgang mit Konflikten und Missverständnissen, die sich aus defizitärer Sprachbeherrschung ergeben im strategischen Anteil (fremd-)sprachlichen Könnens verankert (vgl. S. 61 f. dieser Arbeit)? Da das Auftreten beider hier dargestellter Arten von Verständnisproblemen für Sprachmittlung realistisch und somit bedeutsam ist, wäre eine Klärung dieser Frage wünschenswert.

Was die Wichtigkeit der Rolle (fremd-)strategischen Könnens/ Verhaltens im Zusammenhang mit Sprachmittlung angeht, so ergibt sich diese aus der Bedeutung weiter oben bereits dargestellter (fremd-)strategischer Wissensbestände für Sprachmittlung als interkulturelle Kontaktsituationen bzw. Kommunikation.

AdressatInnengerechte sprachliche Übertragung verlangt schließlich nicht nur deklarative Kenntnisse über Prozesse, die für interkulturelle Kontakte relevant sind, sondern darüber hinaus die Fähigkeit, sich diese Kenntnisse in Sprachmittlungssituationen zu Nutze zu machen. D.h., ein Perspektivenwechsel muss im Sinne der AdressatInnenorientierung tatsächlich vollzogen werden können, um individuelle Bedürfnisse von KommunikationspartnerInnen zu erspüren und zu antizipieren. Dazu wiederum müssen sich Sprachmittelnde nicht nur über die Notwendigkeit bewusst sein, auf Kenntnisse über fremde Kulturen zurückzugreifen. Sie müssen auch generell und besonders unter Handlungsdruck in der Lage sein, es tatsächlich zu tun. Ferner müssen sie nicht nur um die kulturelle Geprägtheit menschlichen Verhaltens, Wahrnehmung und Wertung informiert sein, sondern während des Sprachmittlungsprozesses auch Verhaltensweisen, Wahrnehmungen und Wertungen als (fremd-)kulturell geprägt bestimmen und sich dementsprechend verhalten können. Da dies ein äußerst komplexes Unterfangen bedeutet, liegt zu dessen Bewältigung der Umgang mit kulturell bedingten Missverständnissen, Nicht-Verstehen und Konflikten auf der Hand.

Relevant ist die (fremd-)strategische Dimension interkultureller Kompetenz für Sprachmittlung besonders in realen oder simulierten Begegnungssituationen, die ein Agieren in Echtzeit verlangen und somit erhöhten Zeit- und Handlungsdruck bedeuten. M. E. gelten o. g. Kenntnisse aber ebenfalls für schriftlich durchzuführende, von jeglicher Art von Texten ausgehende Sprachmittlung. Je nach spezifischer Thematik kann auch deren Übertragung Sprachmittelnde mit Nicht-Verstehen konfrontieren. Und ebenso wie sprachmittelnde Intervention in Begegnungssituationen erfordert die mündliche oder schriftliche Übertragung auch nicht-mündlicher Vorlagen eine Orientierung an den jeweiligen AdressatInnen und somit einen Perspektivenwechsel bzw. eine Perspektivübernahme.

(Fremd-)strategisches Einstellungen

Caspari/ Schinschke zählen als eine der einstellungsbezogenen Dimensionen die **Bereitschaft** auf, die **o. g. Strategien tatsächlich anzuwenden** (vgl. Caspari/ Schinschke 2009: 277 bzw. S. 65 dieser Arbeit). Dies bedeutet im Rückschluss, dass (fremd-)strategische Einstellungen bedeutsam für die Anwendung (fremd-)strategischen Wissens und somit für (fremd-)strategisches Können/ Verhalten sind.

Weisen SprecherInnen diese Bereitschaft nicht auf, schlägt sich dies in einem Unvermögen und/ oder Unwillen nieder, Strategien zum Perspektivwechsel anzuwenden sowie mit Nicht-Verstehen, Missverständnissen und konfliktuellen Situationen produktiv umzugehen. Da all dies Fähigkeiten sind, die Sprachmittlung als an Sinn, Situation und AdresatInnen orientierte sprachliche Übertragung erfordert, ist eine dem Einsatz der Kenntnisse förderliche Einstellung fundamental. Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass ich in meinen Ausführungen den einstellungsbezogenen Dimensionen durchweg große Bedeutung zugeschrieben habe. Daraus könnte sich der Eindruck ergeben, es handele sich beim Bereich *Einstellungen* um den alleinigen Schlüssel, um Vermögen und Wissensbestände tatsächlich prozeduralisieren zu können. Ich möchte hier deutlich machen, dass es sich dabei um einen Trugschluss handelt, dem letztendlich ein additives Verständnis von interkultureller Kompetenz entspräche. Es gälte dann, dass der sukzessive Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen *Einstellungen* und *Wissen* zu kompetentem Können/ Verhalten führen würde. Abgesehen von der Frage, ob und wie Einstellungen im schulischen Kontext vermittelbar sind und welche Einstellungen genau dann zu vermitteln wären, ist dies nicht der Fall. Jede/r, der sich durch schulische, universitäre und/ oder lebensweltliche Bildung als vergleichsweise interkulturell kompetent fühlt, kann dies sicher nachempfinden. Denn es kann trotz förderlichen Einstellungen und breit angelegter Wissensbestände vorkommen, dass interkulturelle Kommunikationssituationen sich nicht wie erwartet gestalten oder als konfliktbehaftet erlebt werden. Das muss sich nicht in Spannungen mit etwaigen GesprächspartnerInnen äußern, sondern kann sich auch in Unbehagen, (innerlich gefühltem) Unverständnis, Ärger oder anderen negativ gefärbten Emotionen niederschlagen.

Zwischenfazit

Auch die eingehende Befassung mit der (fremd-)strategischen Dimension interkultureller Kompetenz nach Caspari/ Schinschke (2007 bzw. 2009) hat ergeben, dass diese Dimension der drei Kernbereiche *Wissen*, *Können/ Verhalten* und *Einstellungen* eine Rolle für erfolgreiche Sprachmittlung spielen kann. Welche Aspekte dabei vorrangig zum Tragen kommen und berücksichtigt werden müssen, hängt von der jeweiligen Aufgaben oder der Sprachmittlung erfordernden realen (Begegnungs-)Situationen ab.

Die aufgezeigten und erläuterten gemeinsamen Mengen induzieren, dass Sprachmittlung eng mit interkultureller Kompetenz verbunden ist und die Bearbeitung fachgerecht konzipierter Aufgaben oder die Bewältigung von Sprachmittlungssituationen in der außerschulischen Lebenswelt bereichsspezifische Kenntnisse ansprechen und fordern kann. Wie im Fall der (fremd-)kulturellen und der (fremd-)sprachlichen Dimensionen kann also über die Förderung von Sprachmittlung auch die (fremd-)strategische Dimension interkultureller Kompetenz sukzessive angebahnt, aufgebaut und geschult werden. Sprachmittlung impliziert folglich auch ein Potenzial zur Förderung dieser hier an dritter Stelle betrachteten Dimension interkultureller Kompetenz.

4.2.4. Die persönlich-psychologische Dimension

Die persönlich-psychologische Dimension ist für mich die am Schwersten zu erläuternde der insgesamt vier Dimensionen des Modells von 2007. Dies ist v. a. darin begründet, dass die Autorinnen selbst keinerlei Angaben zu dieser Dimension machen. Sie legitimieren eine ausbleibende Konkretisierung im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im FSU von 2008 mit der Aussage, in keiner der von ihnen gesichteten Aufgaben würden die persönlich-psychologische Dimension von *Wissen* bzw. *Können/ Verhalten* angesprochen (vgl. Caspari/ Schinschke 2009: 276, Fußnote 7). Dies möchte ich nicht in Abrede stellen, jedoch anmerken, dass sich ein Nachvollziehen der Aussage durch fehlende Angaben zu der betreffenden Dimension und ihren bereichsspezifischen Ausprägungen als schwierig gestaltet. Die fehlenden Konkretisierungen erlauben es nicht, ihre inhaltliche Bedeutung nach den Kernbereichen getrennt näher zu bestimmen. Damit fehlt folglich jeder Ansatz einer Grundlage für einen möglichen Brückenschlag zur Sprachmittlung.

Einzig für den Bereich *Einstellungen* formulieren Caspari/ Schinschke (2009: 277) exemplarisch eine Bereitschaft, die sich auf persönlich-psychologische Aspekte bezieht. Und zwar,

- sich als Person auf fremde und möglicherweise schwierige oder peinliche Situationen einzulassen.

Die weiteren an selber Stelle aufgeführten dimensionsspezifischen Bereitschaften wurden bereits in den jeweilig relevanten Passagen genannt. Ich führe sie

hier zwecks Vergegenwärtigung wiederholt an. Es werden neben der oben zitierten genannt:

- Die persönliche Einstellung in Bezug auf Fremdkultur(en)
- Die Bereitschaft, die FS insbesondere in mündlichen Situationen tatsächlich zu verwenden, auch wenn man sie noch nicht gut beherrscht
- Die Bereitschaft, die o. g. Strategien [zum Perspektivenwechsel, zum Umgang mit Nicht-Verstehen und Missverständnissen oder zur Bewältigung konfliktueller Situationen, JS] tatsächlich anzuwenden.

Der Reihe nach sind diese Einstellung bzw. Bereitschaften der (fremd-)kulturellen, der (fremd-)sprachlichen und der (fremd-)strategischen Dimension zuzuordnen. Vergegenwärtigt man sich die Gesamtheit der genannten Bereitschaften fällt m. E. folgendes auf: Die persönlich-psychologische Dimension, behelfsmäßig verstanden als Bereitwilligkeit, sich auf Fremdes möglicherweise Schwieriges und ggf. Peinliches einzulassen, ergänzt nicht bloß das Repertoire an Einstellungen und Bereitschaften. Vielmehr scheint sie mir Grundvoraussetzung für dafür zu sein. Zumindest ist sie dies für die oben an zweiter und dritter Position aufgezählten Dispositionen: Eine (u. U. lückenhaft ausgeprägte) FS insbesondere in mündlichen Situationen tatsächlich zu verwenden (2) und unter Rückgriff auf komplexes strategisches Metawissen über interkulturelle Kommunikation mit Nicht-Verstehen, etwaigen Missverständnissen und sogar Konflikten umzugehen zu versuchen (3) impliziert nämlich schwierige und peinliche Situationen.

So verstanden könnte man die persönlich-psychologische Dimension als allen anderen übergeordnete sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene angesiedelte Bereitschaft deuten, sich auf die Kernbereiche *Wissen, Können/Verhalten* und auch auf *Einstellungen* einzulassen zu können. Diese Bereitschaft wäre nicht als bewusst wahrnehm-, abrufbar und steuerbar zu verstehen. Denn auch Individuen mit einer relativ ausgeprägten interkulturellen Kompetenz können z. B. bemerken, dass sie in bestimmten inter- oder fremdkulturell geprägten Situationen innere Widerstände spüren. Diese können sich konträr zu ihren vorhandenen Kompetenzen in allen Dimensionen der Bereiche *Wissen* und *Könnens/Verhalten* äußern und sich gegenläufig zu primär wahrgenommenen Bereitschaften und (positiven) Einstellungen verhalten. Obwohl interkulturell kompetente Personen *per se* bereit sind, sich auf Fremdes einzulassen und in ihrer Selbstwahrnehmung als offene, tolerante und im Umgang mit Fremdheit kompetente Personen fühlen, könnten also die persönlich-psychologischen Dimension

als nicht vollkommen kontrollierbare Größe für das Entstehen von Konflikten verantwortlich sein.

Ich würde in diesem Zusammenhang vermuten, dass interkulturell vergleichsweise kompetente Individuen in der Lage sind, persönlich-psychologische Widerstände wahrzunehmen und deren Manifestation ggf. sogar auf bestimmte Auslöser zurückführen können. Dadurch kann es ihnen möglich werden, trotz erlebter Schwierigkeiten weiter handlungsfähig zu bleiben. Denkbar ist allerdings auch, dass trotz bester Absichten und Dispositionen ein persönlich-psychologisch motivierter Konflikt als so stark empfunden wird, dass die betreffende Person in ihrer Handlungsfähigkeit einbüßt.

Die persönliche-psychologische Dimension hätte nach meiner Vorstellung auf der einen Seite kognitive Züge, die sich auf die biologische Beschaffenheit und Funktionsweise des menschlichen Gehirns und das intellektuelle Vermögen eines jeweiligen Individuums bezögen. Auf der anderen Seite hätte diese als übergeordnet zu verstehende Bereitschaft auch Anteile im affektiv-emotionalen Bereich, z. B. ein bestimmtes Repertoire an möglichen spür- und voneinander abgrenzbaren verschiedenen Emotionen und verschiedene mögliche Umgangsweisen in Abhängigkeit des Charakters eines Individuums. Dabei wäre zu überlegen, inwiefern es sich um ein Zusammenspiel rein biologischer Faktoren handelt, auf dessen Grundlage Erziehung, Bildung und weitere Sozialisationsfaktoren die Entwicklung persönlicher Ausprägungsgrade begünstigen oder verkümmern lassen.

Meine vagen und mit Unsicherheiten belegten Überlegungen zur persönlich-psychologischen Dimension wären auf rein theoretischer Ebene über die Zuweisung einzelner Aspekte und Fähigkeiten näher zu bestimmen. Da ich nicht über hinreichend ausdifferenzierte Kenntnisse verfüge, um eine solche Konkretisierung leisten zu können, ist es mir im Rahmen dieser Arbeit unmöglich, die Relevanz der persönlich-psychologischen Dimension der Bereiche *Wissen, Können/Verhalten Einstellungen* für Sprachmittlung sinnvoll zu umreißen. Da ich, wie weiter oben deutlich geworden ist, davon ausgehe, dass es sich um ein Bündel an biologischen, psychologischen und (meta)kognitiven Eigenschaften handelt, würde ich dieser Dimension aber trotz unscharfer Kontouren zweifelsfrei eine Verzahnung mit Sprachmittlungstätigkeiten zusprechen⁵¹.

⁵¹ Im Hinblick auf den schulischen Rahmen würde sich an eine nähere Bestimmung der persönlich-psychologischen Dimension und ihren bereichsspezifischen Gehalt die Frage

4.2.5. Communicative und cultural awareness

In diesem letzten Abschnitt möchte mich den Schnittstellen *communicative* und *cultural awareness* widmen. Sie befinden sich zwischen den Bereichen *Wissen* und *Können/ Verhalten* bzw. *Wissen* und *Einstellungen* des Modells von Caspari/ Schinschke. Beide Überschneidungen verstehe ich als im Vergleich zu den bereichsspezifischen Dimensionen in sich (noch) komplexere Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz.

Language awareness kann grob als Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität in Bezug auf deren Lernen, Lehren und Gebrauch definiert werden (vgl. Fußnote 27). Dass diese Art von Wissen eine Rolle für gelungene Sprachmittlung spielt, wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits erwähnt (vgl. z. B. S. 26 dieser Arbeit) und kann nun über dessen Anordnung in der Schnittstelle zwischen den Bereichen *Wissen* und *Einstellungen* bekräftigt werden. Diese Schnittstelle nämlich impliziert, dass in betreffenden Bereichen angesiedelte Dimensionen bzw. die in ihnen enthaltenen Kenntnisse und Fähigkeiten für *language awareness* eine maßgebliche Rolle spielen oder sogar als in ihr enthalten verstanden werden können. Daraus lässt sich wiederum schlussfolgern, dass auch *language awareness* und Sprachmittlung miteinander gemeinsame Nenner aufweisen, hat doch meine Untersuchung ergeben, dass alle Dimensionen der Bereiche *Wissen* und *Können/ Verhalten* mit Sprachmittlung verzahnt sind.

Gleiches gilt für *communicative awareness*, etwa „kommunikative Sensibilisierung“, als Schnittstelle zwischen *Wissen* und *Können/ Verhalten*. Sie kann umschrieben werden als die Fähigkeit unterschiedliche sprachliche Konventionen und unterschiedlich ausgeprägte Fremdsprachenkenntnisse und deren Auswirkungen auf Diskursprozesse wahrzunehmen, zu erkennen und angemessene Regeln für interkulturelle Kommunikation auszuhandeln (vgl. Byram 2005: 7 zit. n. Caspari/ Schinschke 2007: 94).

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Resultat meiner vorstehenden Überlegungen habe ich in nachstehender Tabelle übersichtlich zusammenzufassen versucht. Ihre Struktur richtet sich nach dem Aufbau des Fließtexts. In der ersten Spalte habe ich die Dimensionen inter-

danach anschließen, ob (und wenn ja, wie und ggf. wie lange) der FSU oder schulischer Unterricht im Allgemeinen überhaupt Einfluss darauf nehmen könnten.

kultureller Kompetenz nach Bereichen getrennt angeordnet. Ferner habe ich wie im Fließtext eine Differenzierung der einzelnen Bereichsdimensionen vorgenommen⁵². Die Überschneidungen von Sprachmittlungssituationen und den einzelnen bereichsspezifischen Dimensionen interkultureller Kompetenz sind mit einem Kreuz in den entsprechenden Feldern der Tabelle ausgewiesen. Die in der dritten Spalte in Klammern stehenden Kreuze bedeuten, dass eine Verbindung der jeweiligen Dimension interkulturelle Kompetenz zur erfolgreichen Bewältigung von entsprechenden realen oder konstruierten Sprachmittlungssituationen in bestimmten Sonderfällen besteht, die in 4.2 näher bestimmt wurden.

Um eine gewisse Redundanz zu vermeiden, habe ich davon abgesehen, die unter 4.2.5 gesondert thematisierten Schnittstellen *language awareness* und *communicative awareness* und deren Relevanz für Sprachmittlung hier wiederholt auszuweisen. Sie setzen sich jeweils aus Bündeln bereichsspezifischer Dimensionen zusammen, woraus folgt, dass deren Relevanz als Einzeldimensionen zwangsläufig auf ihren hohen Stellenwert in fusionierter Form schließen lassen.

In Anbetracht der Ergebnisse, zu denen ich im Laufe meiner Auseinandersetzung gekommen bin, erschien mir eine Trennung von Sprachmittlung in Begegnungssituationen und solcher, die von anderen Textvorlagen ausgeht und vorrangig schriftlich stattfindet sinnvoll (vgl. Betitelung der zwei Ergebnisspalten der Tabelle).

Dimensionen interkultureller Kompetenz nach Caspari/ Schinschke (2007)	Sprachmittlung in Begegnungssituationen (Vorlage und Übertragung mündlich)	Von anderen Texten ausgehende, vorrangig schriftliche Sprachmittlung
1. (FREMD-)KULTURELLES		
Wissen		
- landeskundliches Faktenwissen	x	x
- soziokulturelles Handlungswissen	x	(x)

⁵² Für die Dimension „(fremd-)sprachliches Können/ Verhalten“ habe ich mir in Anlehnung an meine kritischen Anmerkungen bezüglich einer Ausdifferenzierung der darunter verstandenen Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. S. 63 dieser Arbeit) erlaubt, eine Unterteilung in Kenntnisse bezüglich rezeptiver Fertigkeiten und den tatsächlichen Umgang mit Strategien zur Initiierung, Aufrechterhaltung und Sicherung von Kommunikation vorzunehmen.

- Kenntnisse über Auto- und Heterostereotype, ggf. über deren Entstehung und sprachliche Realisierung, d.h. Wissen darüber, welche Wertungen mit einer sprachlichen Form zum Ausdruck gebracht werden	x	x
Können/ Verhalten	x	(x)
Einstellungen	x	x
2. (FREMD-)SPRACHLICHES		
Wissen		
über kulturspezifische Prägungen		
• des Wortschatzes	x	x
• von Registern und Varietäten	x	x
• des Diskursverhaltens	x	(x)
• des para-/nonverbalen Verhaltens	x	(x)
Können/ Verhalten		
• im Bereich der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten	x	x
• in Bezug auf den kompetenten Einsatz von Kommunikationsstrategien	x	-
Einstellungen	x	x
3. (FREMD-)STRATEGISCHES		
Wissen	x	x
Können/ Verhalten	x	x
Einstellungen	x	x
4. PERSÖNLICH/PSYCHOLOGISCH	x	x

5. Betrachtung zweier Sprachmittlungsaufgaben vor dem Hintergrund der Ergebnisse

Die unter 4.2 herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen Sprachmittlung und interkultureller Kompetenz sollen in diesem letzten Kapitel exemplarisch an zwei Sprachmittlungsaufgaben für die Sek I aufgezeigt werden. Dabei möchte ich aufgrund des Umfangs von einer umfassenden Analyse des einzelnen folgend aufgezeigten Potenzials absehen und mich lediglich auf beispielhafte Benennungen beschränken.

Ich habe zwei Aufgaben gewählt, von denen eine auf den ersten Blick wenig, die andere ein vergleichsweise hohes Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz aufweist.

5.1 Aufgabe „Campingplatz“⁵³

Die erste hier betrachtete Sprachmittlungsaufgabe wurde von Leitzke-Ungerer 2005 im Rahmen eines Aufsatzes veröffentlicht, der Anregungen zur Förderung multilingualer Kompetenz und deren praktischer Umsetzung im FSU geben möchte. Ziel der Aufgabe ist es, SuS auf die Bewältigung mehrsprachiger Kommunikationssituationen vorzubereiten.

Dies soll u. a. durch informelles Dolmetschen eines Dialogs geschehen, der auf einem französischen Campingplatz angesiedelt ist. Die beteiligten Personen sind eine englische Touristin und ein einheimischer Platzwart, die jeweils kein Französisch bzw. kein Englisch sprechen, was die Intervention eines Sprachmittelnden erforderlich macht. Der Einsatz der Aufgabe ist sowohl in der Sek I als auch in der Sek II denkbar, v. a., da der vorgegebene Dialog etwa durch Erweiterungen oder Kürzungen relativ problemlos an ein höheres bzw. niedrigeres sprachliches Niveau angepasst werden kann.

Da ich mich in dieser Arbeit auf den italienischen FSU beziehe, habe ich die im Anhang befindliche Aufgabe umgeschrieben. Statt in Frankreich siedele ich den Campingplatz an Südenglands Küste an⁵⁴. Folglich handelt es sich bei dem

⁵³ Diese Aufgabe habe ich bereits im Zuge einer Seminararbeit im Hinblick auf deren didaktischen Gehalt analysiert. Damals kam ich u. a. zu dem Schluss, dass sie einen hohen didaktischen Wert hat und sich ihre Anpassung z. B. an den Italienischunterricht als lohnenswert erweisen könnte. Dieser Anpassung möchte ich zum Ende meines Studiums im Rahmen dieser Arbeit nachkommen.

⁵⁴ Ich treffe diese Wahl, da es realistisch ist, dass SuS, die Italienisch als zweite FS lernen bereits über Englischkenntnisse verfügen.

Platzwart um einen Einheimischen, bei der Touristin um eine Italienerin. Der/ die Sprachmittelnde ist ein/e deutsche/r Urlaubende/r.

Das interkulturelle Potenzial des Szenarios ist bei Einsatz in deutschem FSU allein aufgrund der Beteiligung zweier fremder Sprachen und daran gekoppelte kulturelle Hintergründe umfangreich. Dementsprechend kann auch der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe als vergleichsweise hoch angesetzt werden, verlangt er doch Sprachmittelnden deren Muttersprache Deutsch ist ab, von einer L2 in eine L3 zu vermitteln und umgekehrt.

5.1.1 Wissen

(Fremd-)kulturelles Wissen

In Bezug auf (fremd-)kulturelles Wissen verlangt die Aufgabe SuS z. B. Wissen darüber ab, dass im englischsprachigen Raum Uhrzeiten nach der 12-Stunden-Darstellung angegeben werden, die den Tag in zweimal 12 Stunden unterteilt und mit den Abkürzungen *a.m.* bzw. *p.m.* operiert, um den Vor- vom Nachmittag zu unterscheiden. Dabei ist zum einen vorgesehen, dass der/ die Sprachmittelnde mit diesen Zeitangaben insoweit vertraut ist, dass er/ sie diese rezeptiv verstehen kann. Zum anderen verlangt die Aufgabe ihm/ihr ab, Angaben der Uhrzeit nach diesem System des Platzwarts auf Italienisch zu übertragen. Um dies adäquat tun zu können, gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder eine Umrechnung in die weit verbreitete 24-Stunden-Darstellung oder aber ein Beibehalten der angegebenen Stundenzahlen 11 bzw. 7, die zum einwandfreien Verständnis mit den Zusätzen *di sera* bzw. *di mattina* versehen werden müssen.

Des Weiteren verlangt der Dialog Kenntnisse über die unterschiedlichen englischen bzw. italienischen Frühstücksgewohnheiten. Diese werden über die vorhandenen Dialog-Teile lediglich angedeutet (*a proper typical English breakfast* bzw. *una colazione come si deve*) und bedürfen ggf. Erläuterungen gegenüber der Touristin als auch des Platzwarts.

Kenntnisse zu den Uhrzeiten sowie über landestypische Küche und Mahlzeiten gehören in der Dimension des (fremd-)kulturellen Wissens zu dessen Unterkategorie des soziokulturellen Handlungswissens (Angabe der Uhrzeiten als kulturspezifische Konvention, Frühstück und Frühstücksgewohnheiten als Ritual oder ebenfalls Konvention).

(Fremd-)sprachliches Wissen

Zur Bewältigung der Aufgabe sollten sich Sprachmittelnde der kulturspezifischen Prägung des Terminus „Frühstück“ bewusst sein. Auf der Grundlage (fremd-)kultureller Wissensbestände können sie dann einen Abgleich mit eigenen bzw. den jeweiligen Zielsprachenspezifischen Bedeutungen vornehmen und ihre sprachliche Übertragung dementsprechend gestalten.

Darüber hinaus wären für eine reale Begegnungssituation dieser Art Kenntnisse über para- und nonverbales Verhalten anzusetzen, denn es ist davon auszugehen, dass die GesprächspartnerInnen Mimik und/oder Gestik einsetzen, um Aussagen zu nuancieren, zu bekräftigen oder teilweise sogar zu ersetzen. Da es sich bei der Aufgabe allerdings um eine in der Schule vorzunehmende Simulation handelt, kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob solche Kenntnisse bei der Bewältigung der Aufgabe notwendig sind. Zum einen, weil geklärt werden müsste, ob im Unterricht kulturkreistypische para- bzw. nonverbale Spezifika thematisiert wurden. Zum anderen, weil zu klären wäre, ob LuL ihre SuS dazu anregen, auch schauspielerisch in ihre Rolle zu schlüpfen und, inwieweit SuS im Alter der Sek I dazu bereit sind. In Abhängigkeit dieser Faktoren könnte der Einsatz von Gesten und Mimik stark variieren.

(Fremd-)strategisches Wissen

(Fremd-)strategische Kenntnisse kommen bei der adäquaten Lösung des Campingplatz-Dialogs in jedem Fall zum Einsatz. Schließlich müssen Sprachmittelnde sich des Umstands bewusst sein, ihre Wissensbestände über die Zielsprachenkulturen für einen Perspektivwechsel zu nutzen. Dies ist, um das Beispiel des Frühstücks aufzugreifen, erforderlich, wenn es um die damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen der beteiligten Personen geht. Um Missverständnisse während des weiteren Verlaufs der Konversation zu vermeiden, sollten sich Sprachmittelnde durch abwechselnde Perspektivenwechsel in beide Parteien hineinversetzen können. Idealerweise werden sie in einem ersten Moment feststellen, dass *breakfast* zwar die Übersetzung für (*prima*) *colazione* ist, *breakfast* aber eben in seinem kulturell geprägten Bedeutungsgehalt nicht der (*prima*) *colazione* entspricht. Die Bestimmung dieses Unterschiedes reicht allerdings nicht aus, um die sprachliche Übertragung des Dialogs zufriedenstellend vorzunehmen. Der Unterschied muss an den entsprechenden Stellen von der sprach-

mittelnden Person thematisiert werden, was eine enorme Leistung seitens sprachmittelnder SuS bedeutet:

5.1.2 Können/ Verhalten

(Fremd-)kulturelles Können/ Verhalten

In der hier zu besprechenden Aufgabe sind zunächst keine gravierend voneinander abweichenden kulturspezifisch geprägten Begrüßungs- oder ähnliche Rituale oder Konventionen zu erkennen, deren Beachtung von Seiten der Sprachmittelnden (fremd-)kulturelles Können/ Verhalten verlangt. Betrachtet man aber die Möglichkeit, dass ein ähnlicher Dialog in der außerschulischen Lebenswelt tatsächlich stattfinden kann, wäre ich auf jeden Fall geneigt, (fremd-)kulturelles Können/ Verhalten Bedeutung zuzusprechen. Richtet sich der Gesprächsablauf nämlich nicht nach einem vorgegebenen Muster, ist es auf jeden Fall notwendig, dass sich die sprachmittelnde Person gegenüber den InteraktionspartnerInnen in Anpassung an deren kulturelle Geprägtheit verhalten. Z.B. sollte die verbal sehr ausgeprägte britische Höflichkeit in ein reales Gespräch mit einfließen und etwa der Gebrauch des so bedeutenden Worts *sorry* in Anpassung an britische GesprächspartnerInnen verwendet werden, auch wenn deutschen Muttersprachlern dessen Gebrauch tendenziell inflationär erscheinen dürfte. Umgekehrt sollten Aussagen wie *I am terribly sorry* auf Italienisch mit weniger Emphase schlicht als *Gli dispiace* oder *È dispiaciuto* wiedergegeben werden, da eine wortwörtliche Übertragung weniger den italienischen Gepflogenheiten entspräche.

Inwieweit auf solches (fremd-)kulturelles Können/ Verhalten auch der Lösung der Aufgabe im FSU Wert gelegt wird, hängt von vorangegangenen Unterrichtsinhalten und der speziellen Vorbereitung durch LuL ab. Sind Höflichkeits- und Umgangsformen oben geschilderter Art thematisiert worden, wäre es logisch, wenn auf deren Beachtung und zielkulturadäquate Realisierung Wert gelegt würde.

(Fremd-)sprachliches Können/ Verhalten

Die Fähigkeit, eine gegebene Situation für die KommunikationspartnerInnen in der FS verständlich zu bewältigen ist bei der Bewältigung der Aufgabe in jedem Fall relevant. Auch wenn es sich um eine simulierte Situation handelt, in der deutsche MuttersprachlerInnen die italienische bzw. die englische Rolle übernehmen, gilt v. a. im Hinblick auf eine mögliche Bewertung durch LuL, dass (fremd-)sprachliches Können/ Verhalten unter Beweis zu stellen ist, da abwech-

selnd in gleich zwei FS agiert werden muss. Von einer detaillierten Auseinandersetzung mit den für die sprachliche Bewältigung notwendigen Fertigkeiten und deren Ausprägungsgrad möchte ich an dieser Stelle absehen. Nicht allerdings ohne darauf hinweisen, dass zwischen einer romanischen und einer germanischen Sprache vermittelt werden muss. Dies bringt Schwierigkeiten mit sich, da nur vereinzelt auf Ähnlichkeiten rekurriert werden kann, um sich z.B. Wortbedeutungen zu erschließen. Vokabelpaare wie z.B. *water – acqua, shower – doccia*⁵⁵ müssen der sprachmittelnden Person in beiden Sprachen vorliegen oder er/sie muss auf Umschreibungstechniken ausweichen, um Vokabelwissenslücken zu umschiffen. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass auf syntaktischer Ebene teilweise erhebliche Umformungen geleistet werden müssen, die ebenfalls der unterschiedlichen Herkunft der Sprachen geschuldet sind.

(Fremd-)strategisches Können/ Verhalten

Da in Anpassung an die jeweilige kulturspezifisch geprägte AdressatInnenperspektive gesprachmittelt werden muss, ist der nahezu parallele Vollzug zweier Perspektivwechsel zur Bearbeitung der Aufgabe notwendig. Etwaige strategische Kenntnisse diesbezüglich werden also sicher durch die Bearbeitung der Aufgabe angesprochen. Des Weiteren können Strategien zum Umgang mit Nicht-Verstehen zum Einsatz kommen, wenn der Sprachmittelnde Fragen oder Aussagen der KommunikationspartnerInnen während der Simulation nicht beim ersten Anlauf versteht und z. B. Nachfragen, um langsames Wiederholen oder um die Umschreibung eines gebrauchten Wortes bitten muss⁵⁶.

Darüber hinaus kann für den (fremd-)strategischen Bereich vermerkt werden, dass Strategien zum Umgang mit Missverständnissen oder zur Bewältigung konfliktueller Situationen bei der Bearbeitung der Aufgabe zur Anwendung kommen. Denn das oben dargestellte Szenario hält mit der Unzufriedenheit der italienischen Touristin einen Konflikt bzw. mehrere Teilkonflikte bereit, den Sprachmittelnde stellvertretend für die einander nicht verstehenden GesprächspartnerInnen beizulegen versuchen müssen.

⁵⁵ Da das Englische lange Zeit vom Französischen beeinflusst wurde, das als romanische Sprache wiederum Ähnlichkeiten zum Italienischen aufweist, ist allerdings an manchen Stellen auch positiver Worttransfer möglich (z.B. *to arrive – arrivare, to hesitate – esitare*).

⁵⁶ Allerdings ist zu beachten, dass diese Kenntnisse kommunikationsstrategischer Art sind. Im Laufe meiner Ausführungen in 4.2 konnte ich herausarbeiten, dass nicht klar ersichtlich ist, ob nach Caspari/ Schinschke (2007 bzw. 2008) diese (fremd-)strategischen oder (fremd-)sprachlichen Können/ Verhalten zuordnen.

Konkret wäre beispielsweise zu überlegen, ob Ärger deutlich machende Aussagen seitens der Italienerin (*Se l'avessi saputo sarei andata in un altro campeggio!*) wirklich genauso an den britischen Platzwart weiterzugeben oder evtl. lieber abmildernd umzuformulieren sind, um nicht weitere Konflikte zu schüren (statt *If she had known this she'd have gone to a different camping site* z. B. *She did not know that the site had only two stars*).

5.1.3 Einstellungen

Im Bereich *Einstellungen* erfordert die adäquate Bearbeitung der Aufgabe die Bereitschaft, beide FS aktiv zu verwenden, auch wenn sie evtl. (noch) nicht so gut beherrscht werden. Besonders in einer (simulierten) mündlichen Sprachmittlungssituation wie der oben dargestellten, ist eine solche Bereitschaft in bestimmten Alters- und Entwicklungsphasen von SuS in der Sek I nicht selbstverständlich und sollte honoriert und durch ein entsprechendes Ambiente erleichtert werden⁵⁷. Die Bereitschaft, eine (bzw. zwei) FS anzuwenden, impliziert ihrerseits eine positive Einstellung auf die Fremdkulturen. Besteht diese nicht, ist das Sich-Einlassen auf die durch die Aufgabe umrissenen (Konflikt-)Situation und der aktive Gebrauch beider FS (vor Publikum!) fraglich. Ebenso müssen Sprachmittelnde bereit dazu sein, Strategien zur Anbahnung, Aufrechterhaltung und Sicherung eines Gesprächs anzuwenden, auch wenn dies durch die Vorgabe des Dialogs stark geleitet und somit erleichternd stattfindet.

In jedem Fall ist aber zur Lösung der Campingplatz-Aufgabe die Bereitschaft zum Einsatz von Strategien im Umgang mit Nicht-Verstehen, Missverständnissen und/oder konfliktuellen Situationen relevant, wie oben bereits dargestellt wurde.

Ferner ist es von fundamentalem Belangen, dass sprachmittelnd agierende SuS, von ihrer persönlich-psychologischen Disposition her dazu bereit sind, sich auf eine zwar nur simuliert „fremde“, aber deswegen nicht weniger Schwierigkeiten und Peinlichkeiten bergende Situation einzulassen.

5.1.4 Zwischenfazit

Über die Betrachtung der Sprachmittlungsaufgabe auf der Folie der Bereiche und ihrer Dimensionen interkultureller Kompetenz nach Caspari/ Schinschke (2007)

⁵⁷ Ich denke dabei z. B. an eine die SuS mit ihren altersspezifisch begründeten potenziell stark ausgeprägten Unsicherheiten und Schamgefühlen tolerierende Unterrichts-atmosphäre. Dazu gehört z.B. auch ein entsprechender Umgang mit fehlerhaftem Fremdsprachgebrauch, ein positives Klassenklima, etc.

konnte gezeigt werden, dass sämtliche bereichsspezifische Dimensionen durch die Bearbeitung angesprochen werden. Lediglich für die Dimension des (fremd-) kulturellen Könnens/ Verhaltens wurden einige Einschränkungen gemacht bzw. festgestellt, dass das hier betrachtete Szenario keine plakativen Elemente enthält, die eine Anpassung in Bezug auf kulturell angemessenes Verhalten einfordern.

Für die in 4.2 inhaltlich geklärten und erläuterten Dimensionen habe ich an der Aufgabe orientierte konkrete Beispiele gegeben. Für die im Zuge meiner vorhergehenden Betrachtungen als unscharf befundenen Dimensionen v. a. im Bereich der persönlich-psychologischen Dimension ist dies mir leider nicht möglich gewesen. Nichtsdestotrotz habe ich im Rahmen des Möglichen herausgearbeitet, inwieweit auch diese Dimension durch die Lösung der Aufgabe beansprucht wird.

5.2 Aufgabe „Cagliari“

Die hier zu betrachtende Aufgabe ist *Kompetenzen trainieren – Italienisch 1* entnommen. Das Heft weist die Aufgaben im Bereich der Niveaustufen A1-A2 aus und eignet sich für einen Einsatz im (Anfangs-)Italienischunterricht der Sek I. Alle Aufgaben des Heftes sind thematisch an den Au-pair-Aufenthalt einer deutschen Jugendlichen, Andrea, in Italien gebunden. Da auch Andreas Familie nach Italien kommt, möchte sie ihre Eltern durch Cagliari's Altstadt führen.

Aufgabe der SuS ist es in diesem Rahmen, anstelle Andreas einen kleinen Stadtrundgang zu planen, der die Besichtigung von vier Kirchen vorsieht.

Zu jeder dieser Kirchen findet sich in dem Heft neben einer Abbildung ein je sechs bis acht Zeilen starker Informationstext auf Italienisch. Unter Berücksichtigung folgender Leitfragen sollen diese Kurztexte dazu dienen, einen kleinen Vortrag auf deutscher Sprache zu den jeweiligen Sehenswürdigkeiten zu verfassen.

- Was kann man in der Kathedrale ansehen? Stil?
- Welcher Stil herrscht in der *Capella San Sepolcro* vor? Wer hat den Bau veranlasst?
- In welche Richtung zeigt das Barockportal von *Sant'Antonio Abate*? Was ist in den Kapellen interessant?
- Wann ist die Kirche *San Michele* gebaut worden? Aus welchem Material sind die Statuen, die man im Inneren bewundern kann?

Das interkulturelle Potenzial dieser Aufgabe scheint auf den ersten Blick wesentlich geringer als das der vorstehend betrachteten Aufgabe. Inhalt und Konzeption verlangen im Vergleich zu der unter 5.1 betrachteten Aufgabe so gut wie keinen Ausgleich zwischen kulturell bedingt auseinander klaffenden Wissensbeständen, was auch damit zusammenhängt, dass die sprachliche Vermittlung konstant von der L1 der SuS ausgeht und im Gegensatz zu der unter 5.1 betrachteten Aufgabe in *eine* L2 erfolgt. Zudem ist bereits an den oben stehenden Leitfragen zu erkennen, dass es in erster Linie darum geht, die Texte im Hinblick auf bestimmte Sachinformationen selektiv zu erfassen. Ich werde auch diese Aufgabe folgend auf der Grundlage der verschiedenen Bereiche und deren Dimensionen interkultureller Kompetenz nach Caspari/ Schinschke (2007) betrachten.

5.2.1 Wissen

(Fremd-)kulturelles Wissen

In Bezug auf (fremd-)kulturelles Wissen verlangt die Lösung der Aufgabe „Cagliari“ SuS vorrangig landeskundliches Faktenwissen ab, das sie über die Rezeption der Informationstexte zu den einzelnen Kirchen kurzfristig erwerben. Das bedeutet zunächst, dass SuS scheinbar nicht über (fremd-)kulturelle (Vor-)Kenntnisse verfügen müssen, um die Aufgabe adäquat lösen zu können.

Ruft man sich allerdings ins Gedächtnis, dass der vor insgesamt drei Dimensionen des Modells eingeklammerte Zusatz „fremd-“ auf die Verschränktheit von „Eigenem“ und „Fremdem“ verweist (vgl. S. 44 dieser Arbeit), ist diese Aussage nicht haltbar. Denn wenn Fremdes immer auf der Grundlage von Eigenem rezipiert wird, muss man davon ausgehen, dass augenscheinlich SuS nur deshalb nicht über fremdkulturelles Wissen verfügen müssen, weil sie zur Bearbeitung der Kirchenbeschreibungen sowie (basaler) architektonischer Besonderheiten auf eigenkulturellem Wissen aufbauen können: Da beide Länder und Kulturkreise christlich geprägt sind, ist zu vermuten, dass in Deutschland aufgewachsene und sozialisierte SuS zur Bearbeitung der Aufgabe wie automatisch auf ihr eigenkulturelles Wissen zurückgreifen, das sich fremdkulturellen Wissensbeständen in diesem Fall stark annähert⁵⁸.

⁵⁸ Ich möchte trotz meiner oben stehenden Behauptung ausdrücklich betonen, dass die christliche Prägung beider Staaten sehr unterschiedlich ist, worauf hier nicht weiter eingegangen werden soll. Ich beziehe meine im Fließtext getätigte Anmerkung darauf, dass geistliche, geistige und sittliche Prägung in beiden Nationen sowohl historisch wie gegenwärtig noch immer vorrangig eine christliche war und ist. Deswegen halte ich es für

Wäre dies nicht der Fall, würde sich eine Bearbeitung der Aufgabe als schwierig bzw. unmöglich gestalten, denn Kirchen als Gotteshäuser an sich und Vokabeln wie z.B. *duomo*, *barocco*, *gotico*, *altare*, *martiri*, *cappella* als christlich-religiöse Elemente bzw. Elemente westlicher Architektur wären dann nicht als in den Köpfen der SuS verankert zu betrachten. Augenscheinlich landeskundliches Faktenwissen ist in diesem Zusammenhang also auch als in beiden Kulturen (annähernd) deckungsgleiches soziokulturelles Handlungswissen zu begreifen, denn das Christentum bringt ungeachtet seiner verschiedenen Ausprägungen bestimmte Bedeutungen, Rituale, Traditionen und Konventionen mit sich.

(Fremd-)sprachliches Wissen

Um die Cagliari-Aufgabe zu lösen, müssen SuS kaum über (fremd-)sprachliches Wissen als Kenntnisse über kulturspezifische Prägungen des Wortschatzes, von Registern und Varietäten über Konventionen des Diskurs- oder gar des para- bzw. nonverbalen Verhaltens verfügen.

Dies liegt v. a. daran, dass die Aufgabe ihren Ausgang von mehreren schriftlich fixierten Kurztexen nimmt, deren Rezeption also rein schriftgeleitet stattfindet, was Wissen um Konventionen des Diskurs- oder des para- bzw. nonverbalen Verhaltens hinfällig werden lässt. Zudem richtet sich die Übertragung nicht an fremdkulturell geprägte Zielpersonen, an dessen abweichende Verhaltensweisen es sich anzupassen gälte.

Eine Ausnahme ist lediglich in zwei Ausdrücke zu sehen, deren Übertragung ins Deutsche genau genommen der Italienischen Originalversion nicht ganz entspricht, in Anlehnung der oben erwähnten Leitfragen aber von sprachmittelnden SuS gefordert wird. Der Vollständigkeit halber möchte ich diese Feinheiten genauer bestimmen, weise aber darauf hin, dass eine wortwörtliche Übertragung das Verständnis kaum negativ beeinflussen dürfte.

Im ersten Text zur *cattedrale* ist zu erfahren, dass die sogenannte „Märtyrerkrypta“ die auf dem Boden des Bistums gefundenen sterblichen Überreste derer beherbergt, die um des Bekenntnisses ihres Glaubens willen einen gewaltsamen Tod erduldet haben (vgl. Espositi et al. 2010: 13). Deutsche MuttersprachlerInnen können dazu geneigt sein, das italienische *resti*, hier in der Bedeutung von „Überreste“, wortwörtlich als „Reste“ zu übertragen.

realistisch, dass selbst kirchenfernen Deutschen die im Fließtext benannten Termini, deren Kenntnis zur Lösung der Aufgabe relevant ist, bekannt sind.

Im zweiten Text ist von der auf Veranlassung des Vizekönigs Antonio Lopez de Ayala errichteten *Cappella della Pietà in San Sepolcro* zu lesen (vgl. Esposito et al. 2010: ebd.). Das Partizip des Verbes *volere* (wollen) ist im Zusammenhang von *una bella cappella voluta dal viceré Antonio Lopez de Ayala* nicht wortwörtlich mit „gewollt“, sondern z. B. mit „errichtet“ oder „erbaut“ zu übertragen⁵⁹.

(Fremd-)strategisches Wissen

Auch (fremd-)strategische Kenntnisse kommen bei der adäquaten Lösung der Aufgabe nicht oder nur theoretisch zum Einsatz. Dies hängt wiederum eng mit den oben benannten nahezu deckungsgleichen Wissensbeständen von Deutschen und ItalienerInnen im Zusammenhang mit der aufgabeninhärenten Thematik zusammen. Aber auch die Bearbeitung der Cagliari-Aufgabe erfordert streng genommen einen Perspektivwechsel. Dessen Durchführung dient jedoch lediglich dazu festzustellen, dass aufgrund ähnlicher historischer und religiöser Prägungen der italienischen und der deutschen Kultur keine Anpassungen z. B. in Form von Erläuterungen und/ oder erklärenden Einschüben notwendig sind⁶⁰.

Handelte es sich dagegen z. B. um die Erstellung einer Führung durch asiatische Tempel, wäre ein Perspektivwechsel deutlicher bestimmbar. Denn er wäre dann gelungen, wenn in der sprachlichen Übertragung auf seiner Grundlage Diskrepanzen (fremd-)kultureller Art berücksichtigt würden.

5.2.2 Können/ Verhalten

(Fremd-)kulturelles Können/ Verhalten

Da die hier betrachtete Aufgabe keiner real oder medial vermittelte Begegnungssituation zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen entspricht, fordert und fördert die Bewältigung kein (fremd-)kulturelles Können/ Verhalten.

⁵⁹ Besonders bei der sprachlichen Übertragung des zweitgenannten Ausnahmefalls ist davon auszugehen, dass SuS im ersten Lernjahr auf den Kontext der Texte zurückgreifen, da ihnen zu besagtem Zeitpunkt die italienischen Formen des Partizip Perfekt, zumindest was den aktiven Sprachgebrauch betrifft, noch nicht aktiv bekannt sind.

⁶⁰ Wie ich bereits zu Beginn der Arbeit bemerkt habe, ist mir unzweifelhaft klar, dass nicht selbstverständlich davon auszugehen ist, dass in deutschen Schulen lediglich deutsche MuttersprachlerInnen und „deutschkulturell“ geprägte SuS Italienisch lernen (vgl. Fußnote 6). Da aber, wie ebenfalls angemerkt, ein Thematisieren jeglicher möglicher fremdkultureller Hintergründe und daraus resultierende Konsequenzen für meine Ausführungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, sehe ich davon ab.

(Fremd-)sprachliches Können/ Verhalten

Die Bearbeitung der Aufgabe erfordert die sprachliche Bewältigung einer gegebenen Situation, und zwar, ausgehend von kurzen italienischen Informationstexten zu insgesamt vier verschiedenen Kirchen einen kleinen Vortrag auf Deutsch zu gestalten. Allerdings ist (fremd-)sprachliches Können hier beschränkt zu sehen auf fremdsprachliche Lesekompetenz und muttersprachliche Schriftproduktion bzw. Sprachproduktion, wenn der zu erstellende Vortrag wirklich (frei) referiert werden sollte. Die Fähigkeit, eine gegebene Situation für die KommunikationspartnerInnen in der FS verständlich zu bewältigen ist bei der Lösung der Aufgabe nur in verkürztem Sinn relevant, da keine kommunikativ zu vollziehende AdressatInnenorientierung notwendig ist.

(Fremd-)strategisches Können/ Verhalten

Wie bereits oben erwähnt, würde ich einen sozusagen unmerklich und wahrscheinlich unbewussten Perspektivwechsel für die Bewältigung der Aufgabe vorschlagen, zu dessen Vollzug allerdings keine strategischen Kenntnisse im eigentlichen Sinne erforderlich sind. Auch ein Umgang mit (kulturell bedingten) Missverständnissen bzw. konfliktuellen Situationen kommt nicht zum Tragen, denn die Aufgabe als solche birgt diesbezüglich kein Potenzial. Lediglich Umgang mit rein sprachgeleitetem Nicht-Verstehen könnte dann erforderlich sein, wenn SuS die Informationstexte zu den Kirchen entschlüsseln müssen und dazu ggf. auf Strategien, wie Wortschließungstechniken o. Ä. zurückgreifen.

5.2.3 Einstellungen

Im Bereich *Einstellungen* erfordert die adäquate Bearbeitung der Aufgabe immerhin die Bereitschaft, das Italienische als FS passiv bzw. rezeptiv zu verwenden. Diese macht ein sich-Einlassen auf diese FS erforderlich, jedoch in deutlich geringerem Ausmaß, als es für eine von Mündlichkeit geprägte Situation der Fall wäre. Auch wenn die Bereitschaft an sich impliziert, dass eine positive Einstellung auf die Fremdkultur besteht, gilt dies ebenso in geringerem Maße als bei Aufgaben, die einen aktiven Einsatz der FS einfordern.

Ferner ist die persönlich-psychologische Disposition, verstanden als die Bereitschaft, sich auf potenziell als peinlich oder entblößend erlebte Situationen einzulassen, durchaus relevant. Denn schließlich müssen SuS, die Italienisch im Anfangsunterricht lernen, sich bei der Bearbeitung der sprachlich über ihrem Niveau

anzusiedelnden Informationstexte darauf einstellen, nicht alles Wort-für-Wort zu verstehen und mit ihren lückenhaften Sprachkenntnissen produktiv umzugehen.

5.2.4 Zwischenfazit

Die Auseinandersetzung mit der Aufgabe „Cagliari“ und ihren Anforderungen vor dem Hintergrund der bereichsspezifischen Dimensionen des Modells von Caspari/ Schinschke zur interkulturellen Kompetenz hat Folgendes ergeben:

Einerseits bestätigte sich der Eindruck, dass einige Dimensionen nicht bzw. nur in sehr geringem oder theoretischen Ausmaß zum Tragen kämen. Auf der anderen Seite konnte ich deutlich machen, dass einige Bereichsdimensionen quasi „auf den zweiten Blick“ sehr wohl eine, wenn auch implizite, Rolle bei der erfolgreichen Lösung der Aufgabe spielen. Dazu gehört in besonderem Maße (fremd-)kulturelles Wissen in seiner Erscheinung als Wissen über die Eigenkultur bzw. geteiltes Wissen verschiedener aber dennoch ähnlich geprägter Kulturgemeinschaften.

Der Aufgabe aufgrund dieser Tatsache ein höheres als zunächst angenommenes interkulturelles Potenzial zu bescheinigen, halte ich für fragwürdig. Jedoch konnte durch die Betrachtung herausgearbeitet werden, dass auch Aufgaben, die aufgrund ihrer Konzeption scheinbar kein oder nur wenig interkulturelles Potenzial aufweisen letztendlich einen gewissen Anteil von Kenntnissen bzw. Fähigkeiten ansprechen, die mit interkultureller Kompetenz in Zusammenhang stehen. Folglich ist davon auszugehen, dass deren Bearbeitung im FSU ebenso einen Beitrag zum Erwerb bzw. zur Förderung interkultureller Kompetenz leisten kann.

Diese hier an einer Beispielaufgabe gewonnene Erkenntnis ist allerdings aufgrund ihres exemplarischen Charakters nur bedingt übertragbar. Dementsprechend kann der Bearbeitung von Sprachmittlungsaufgaben nicht *per se* ein hohes Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz zugesprochen werden, sondern muss im Einzelfall geprüft werden

6. Fazit und Ausblick

Ziel der Arbeit war es, das Potenzial der Sprachmittlungskompetenz zur Förderung interkultureller Kompetenz herauszuarbeiten. Um dieses Vorhaben zu realisieren, wurden zunächst der Gegenstand Sprachmittlung sowie dessen besondere Anforderungen an SuS bzw. an LuL ausführlich erläutert. Dabei konnte festgestellt werden, dass Sprachmittlung im Vergleich zu den traditionellen kommunikativen Fertigkeiten als vielschichtige und komplexe Aufgabe zu begreifen ist. Zu deren Bewältigung sind neben rezeptiven und produktiven Kenntnissen in einer FS weitere Fähigkeiten von Belang, die in Anlehnung an Hallet (2008) mit „sprachlich-kommunikativ“, „strategisch-methodisch“, „interaktional“ und „interkulturell“ bezeichnet wurden.

Im Anschluss an die begriffliche Klärung von Sprachmittlung als im schulischen Rahmen anzubahrende und zu fördernde Kompetenz und deren Anforderungen habe ich mich mit maßgeblichen curricularen Vorgaben befasst. Dabei konnte ich feststellen, dass die konsultierten Dokumente in ihren Vorgaben unterschiedliche Schwerpunkte setzen und ihnen voneinander abweichende und teilweise verkürzte Definitionen von Sprachmittlung zugrunde liegen. Weiter bin ich zu dem Erkenntnis gekommen, dass Umfang und Qualität von Praxisanregungen bzw. exemplarischen Beispielaufgaben konzeptionell und/ oder inhaltlich derzeit wenig befriedigend sind. In Bezug auf das Thema meiner Arbeit war hinsichtlich bildungspolitischer Vorgaben besonders auffällig, dass lediglich der RLP die tragende Rolle kulturspezifischer Kenntnisse bei der adäquaten Durchführung von Sprachmittlung überhaupt erwähnt, allerdings nicht näher darauf eingeht.

In einem zweiten Schritt habe ich mich dem interkulturellen Lernen bzw. dem Erwerb interkultureller Kompetenz zugewandt und nach dessen historischer Entwicklung ebenfalls die maßgeblichen bildungspolitischen Vorgaben betrachtet. Dabei konnte ich einerseits Unterschiede bezüglich der im Rahmen schulischer Bildung zu erreichenden Zielvorgaben feststellen. Andererseits konnte ich herausarbeiten, dass beide Dokumente hinsichtlich des Konzepts interkultureller Kompetenz und leider auch in ihrer Vagheit diesbezüglich übereinstimmen.

Ferner habe ich unter Einsatz einschlägiger Fachliteratur aufgezeigt, dass beiden Dokumenten ein aus fremdsprachendidaktischer Sicht undifferenziertes und additiv geprägtes Verständnis von interkultureller Kompetenz zugrunde liegt, was problematisch in Bezug auf die schulische Förderung ist. Dieser Umstand grün-

det v. a. darin, dass weder eine praktikable Konkretisierung noch ein differenziertes Verständnis interkultureller Kompetenz in all ihren Facetten in den curricularen Vorgaben vorliegt. Deshalb habe ich mich anschließend dem Modell zur *Intercultural Communicative Competence* nach Byram (1997) bzw. dessen Erweiterung durch Caspari/ Schinschke (2007) zugewandt, um interkulturelle Kompetenz in ihren Bestandteilen möglichst konkret zu erfassen.

Unter Berücksichtigung des derzeit noch sehr übersichtlichen Forschungsstandes zum Thema der Sprachmittlung in Verbindung mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz habe ich aktuelle Tendenzen und Schwerpunkte aufgezeigt und konnte feststellen, dass eine systematischen und theoretisch basierte Betrachtung des o.g. derzeit ein Desiderat darstellt. Zwecks der theoretischen Zusammenführung beider Kompetenzen habe ich in Anlehnung an die Ausführungen von Caspari/ Schinschke (2007 bzw. 2009) erst die einzelnen Aspekte interkultureller Kompetenz inhaltlich näher bestimmt. Davon ausgehend habe ich auf theoretischer Ebene dargelegt, ob und wie diese Aspekte sich mit der Bewältigung von Sprachmittlung bzw. von Sprachmittlungsaufgaben berühren.

Ich bin zu dem Ergebnis gekommen, dass die Schnittmengen je nach Konstellation und Erfordernissen realer Begegnungssituationen bzw. je nach Beschaffenheit der Aufgabe jegliche Teilaspekte interkultureller Kompetenz mit der Lösung von realen und/ oder für Unterrichtszwecke konstruierten Sprachmittlungssituationen verzahnt sein können (vgl. Tabellarische Darstellung der Ergebnisse unter 4.3). Dies bekräftigt die einleitend genannte Feststellung von Caspari/ Schinschke (2008: 282), dass Aufgaben zur Sprachmittlung auch interkulturelle Kompetenzen forderten und förderten, die nicht offensichtlich und entsprechend ausgewiesen seien. Die Verzahnung beider Kompetenzen macht weiter deutlich, dass die von Hallet vorgenommene Aufteilung in sprachlich-kommunikative, strategisch-methodische, interaktionale und interkulturelle Kompetenzen zu kurz gedacht ist. Denn im Zuge der Auseinandersetzung mit den Modellen von Byram bzw. Caspari/ Schinschke ist deutlich geworden, dass Sprache und Kommunikation, Strategie- und Methodenkenntnisse sowie Interaktion *per se* bereits interkulturelle Kompetenz voraussetzen können und als potenziell mit dieser verankert zu begreifen sind. Die Kategorien können zwar helfen, die Anforderungen einzelner Aufgaben an SuS festzustellen und einzuordnen, jedoch ist ihrer Verallgemeinerung aus o. g. Gründen mit Vorsicht zu begegnen.

Eine Schwachstelle meiner Ausführungen besteht in der Tatsache, dass ich für den Bereich der persönlich-psychologischen Dimension u. a. aufgrund fehlender richtungsweisender Angaben in der Fachliteratur lediglich Vermutungen zu dessen konkreter Ausgestaltung anstellen konnte. Ich habe mich zwar im Rahmen meiner Möglichkeiten bemüht, zu skizzieren, was unter dieser Dimension zu verstehen sein könnte, vermochte es aber nicht, eine bereichsspezifische Ausdifferenzierung herbeizuführen. Eine genauere Bestimmung dessen, was unter der persönlich-psychologischen Dimension der Bereiche *Wissen, Können/ Verhalten* und *Einstellungen* zu fassen ist sowie darauf aufbauende weiterführende Konkretisierungen wären somit als Desiderat für zukünftige Forschung zu nennen.

Weiter ist die lediglich grobe Trennung zwischen mündlicher Sprachmittlung, die in Begegnungssituationen stattfindet und vorrangig schriftliche Sprachmittlung, die von anderen Textvorlagen ausgeht, als weiteres Defizit meiner Arbeit zu betrachten. Gemäß meiner Ausführungen in Kapitel 2.3 gibt es insgesamt vier mögliche Sprachmittlungsformen bzw. -aufgabentypen. Im Hinblick auf eine weitere Ausdifferenzierung der theoretischen Zusammenhänge zwischen den beiden Kompetenzen wäre eine einzelne Betrachtung der jeweiligen Aufgabentypen erforderlich. Denn Sprachmittlung kann, wie oben erwähnt, zwar potenziell mit allen Aspekten interkultureller Kompetenz nach Caspari/ Schinschke (2007) verzahnt sein, jedoch hängt der Grad der Verbindung maßgeblich von den sprachlich zu übertragenden textuellen Vorlagen und der von der Realität bzw. der Aufgabenstellung eingeforderten Übertragungsform und den jeweiligen AdressatInnen ab. Den variierenden Verbindungsgrad konnte ich über die exemplarische Betrachtung zweier Sprachmittlungsaufgaben untermauern. Ich wählte zunächst eine Aufgabe, die aufgrund ihres Inhalts und ihres konzeptuellen Rahmens als (simuliert) authentische und multilinguale Begegnungssituation bereits auf den ersten Blick viel interkulturelles Potenzial enthält. Diese Aufgabe habe ich auf der Grundlage meiner theoretischen Überlegungen betrachtet und die Zusammenhänge zwischen Sprachmittlung und interkultureller Kompetenz herausgearbeitet. Mit minimalen Einschränkungen konnte ich die Relevanz sämtlicher Dimensionen interkultureller Kompetenz für die Lösung der Aufgabe identifizieren und so meine Ergebnisse aus 4.2 unterstreichen.

Die zweite von mir angeführte Aufgabe besitzt oberflächlich betrachtet kein interkulturelles Potenzial. Über ihre eingehende Betrachtung konnte ich demgemäß einerseits feststellen, dass bei deren Bearbeitung viele Aspekte interkultureller

Kompetenz nur in sehr geringem Ausmaß bzw. lediglich auf rein theoretischer Ebene zum Tragen kommen. Andererseits hat die Untersuchung auf der Folie der bereichsspezifischen Dimensionen nach Caspari/ Schinschke (2007) ergeben, dass z. B. (fremd-)kulturelles Wissen, (fremd-)sprachliches und (fremd-)strategisches Können, bestimmte Einstellungen und persönlich-psychologische Aspekte, soweit ich sie definieren konnte, sehr wohl von Bedeutung für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe sind.

Daraus kann nicht geschlussfolgert werden, dass *jeder* Sprachmittlungsaufgabe interkulturelles Potenzial zuzusprechen ist. Jedoch ist anzunehmen, dass interkulturelle Kompetenz zur Bearbeitung von Sprachmittlungsaufgaben von größerer Bedeutung ist, als es bis jetzt in der fremdsprachendidaktischen Diskussion angenommen und besprochen wurde. In Anlehnung an die Erkenntnisse, die ich mittels der Betrachtung der zweiten Aufgabe gewonnen habe, benötigen SuS vermutlich stets in Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz stehenden Fähigkeiten zur Bewältigung von Sprachmittlung(saufgaben). Es ist ausdrücklich zu betonen, dass diese Annahme auf nicht mehr als einer exemplarischen Aufgabenanalyse gründet und es zu ihrer Konkretisierung weiterer Betrachtungen bedürfte.

Im Hinblick auf die Frage nach dem Potenzial von Sprachmittlung zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Italienischunterricht habe ich auf theoretischer Ebene gezeigt, dass Sprachmittlungskompetenz aufgrund ihrer Überschneidungen mit interkultureller Kompetenz ein hohes Potenzial zu deren Förderung innehat. Dieses Ergebnis kann auf den FSU im Allgemeinen übertragen werden. Für die schulische Praxis kann demnach angenommen werden, dass Anbahnung, Vermittlung und gezielte Ausbildung sprachmittlerischer Fähigkeiten sich positiv auf Erwerb und Anwendung jeglicher Bereiche interkultureller Kompetenz auswirkt. Um Gewissheit darüber zu erlangen müsste diese Annahme zukünftig mittels eines geeigneten Forschungsdesigns empirisch überprüft werden.

7. Anhang

I. Sprachmittlungsaufgabe „Campingplatz“

Personen: Sprachmittler (SM), Platzwart (GB), Touristin (IT)

SM: Hello. That's Sara. She's Italian. She's having some issues with the shower and doesn't speak any English. She asked me to speak to you. Yesterday evening when she wanted to take a shower there was no hot water...

GB: Oh, I am sorry...No hot water? That's rather impossible...at what time did she want to take her shower?

SM: → IT

IT: Io e dei miei amici siamo andati a vedere un concerto ieri sera e poi siamo finiti in un bar a bere qualcosa. Quando sono tornata doveva essere più o meno attorno a mezzanotte.

SM: → GB

GB: Around midnight? I am sorry but that's not astonishing. Unfortunately, there is no hot water between 11 p.m. and 7 a.m.

SM: → IT

IT: Come? Non c'è acqua calda fra le 23 e le 7? E questo sarebbe un campeggio a quattro stelle?

SM: → GB

GB: Sorry again, but this camping site only has two stars, dear.

SM: → IT

IT: Se l'avessi saputo sarei andata in un'altro campeggio!

SM: → GB

GB: Look, I am terribly sorry but there's nothing I can do about it. You should have your shower before 11 pm or after 7 am. Well, at least the bathroom has been modernized recently and you've got these lovely big mirrors, hair dryers, a washing machine and even an electric iron.

SM: → IT

IT: La doccia non è l'unico problema! Ieri non c'erano delle brioches fresche al chiosco ed il latte era andato a male. E il caffè è troppo lungo e veramente improponibile. Beh, e oggi non è neanche aperto!

SM: → GB

GB: I know, I know. I am so sorry about all that. We've had some problems with the local bakery. Their van broke down the other day. The driver got even blessed and the cooling system needs to be fixed. I am rather unsurprised that the milk has gone sour...but our kiosk features all the products you need for a proper typical English breakfast and they don't need cooling as they come in cans for the most part...

SM: → IT

IT: No, no, io la colazione la vorrei fare come si deve ... è tutto piuttosto snervante. Alla fine, c'è qualcosa che funzioni in questo posto?

SM: → GB

GB: Well, I am sorry for any inconvenience but look: You still got the beautiful beach and seaside....But let's be serious : That's a 5€ voucher you can spend at the site's kiosk.

SM: → IT

IT: Semmai riaprisse. Comunque, La ringrazio per il buono, è stato molto gentile. Arrivederci.

SM: → GB

GB: If there should be any more problems, don't hesitate to inform me !

SM: → IT

Frei erstellt nach einer Vorlage aus:

Leitzke-Ungerer (2005) : Interlinguale Unterrichtseinheiten Englisch – Französisch – Spanisch. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* : 5/2005/5 : 12-22.

II. Sprachmittlungsaufgabe „Cagliari“

- 4 Andreas Mutter möchte sich v.a. die Kirchen in der Altstadt von Cagliari ansehen. Andrea findet folgende Tourenvorschläge:

Cagliari: Cattedrale, Cappella della Pietà in San Sepolcro, Sant'Antonio Abate, San Michele

Percorso: 1,4 km

Tempo di percorrenza stradale: ca 2 ore



1^ tappa: Cattedrale

Il duomo è il punto di partenza ideale per compiere un percorso nel Barocco a Cagliari. Si trova nel quartiere Castello, sulla piazza Palazzo. L'ultimo cambiamento è del XVII secolo. Invitiamo, dunque, a visitare all'interno lo spazio sotto l'altare maggiore, del 1618, noto come Cripta dei Martiri perché destinato ad ospitare i resti dei martiri trovati nel territorio della diocesi.

Tra gli arredi barocchi più interessanti si segnala il Mausoleo di Martino in marmi policromi.



2^ tappa: Cappella della Pietà in San Sepolcro

La chiesa di San Sepolcro si trova sulla piazza con lo stesso nome. L'interno è a navata unica con cappelle laterali, secondo un tipico schema gotico catalano. Al centro della navata potete vedere una bella cappella barocca voluta dal viceré Antonio Lopez de Ayala nel 1686.

La cappella ha una pianta ottagonale con lati disuguali.



3^ tappa: Sant'Antonio Abate

Il portale barocco della chiesa di Sant'Antonio Abate guarda verso via Manno. L'ingresso, concavo, ospita in alto lo stemma degli Spedalieri di San Giovanni di Dio. Dopo l'ingresso trovate un vano ottagonale allungato, su cui si aprono cappelle.

Molto interessanti le tele che decorano le cappelle e l'altare maggiore.



4^a tappa: San Michele

La facciata è molto interessante perché imita gli altari lignei del Seicento. All'interno belle statue in legno molto importanti come quelle dei Misteri di Giuseppe Antonio Lonis (Crocifisso dei congregati, Preghiera nell'orto, Cristo alla colonna).

Sono incerte le date di costruzione della chiesa, ma sicuramente posteriori al 1674. Da ammirare la bellissima statua in „estofado de oro“ (una tecnica che imita le vesti damascate e dorate) del San Michele, nel presbiterio.

Andrea möchte ihre Eltern durch die Stadt führen und überlegt, was sie zu den einzelnen Sehenswürdigkeiten erzählen kann. Sie will sogar einen richtigen kleinen Vortrag halten. Folgende Informationen sind ihr dabei wichtig:

- Was kann man in der Kathedrale ansehen? Stil?
- Welcher Stil herrscht in der Cappella San Sepolcro vor? Wer hat den Bau veranlasst?
- In welche Richtung zeigt das Barockportal von Sant'Antonio Abate? Was ist in den Kapellen interessant?
- Wann ist die Kirche San Michele gebaut worden? Aus welchem Material sind die Statuen, die man im Innern bewundern kann?

„Also, wir stehen hier vor..“

Aus:

Esposito, Antonietta et al. (2010): *Kompetenzen trainieren. Italienisch. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler im ersten Lernjahr*. Berlin: Cornelsen: 13-15.

8. Quellenverzeichnis

Bibliographie

BISCHOFF, Rolf (2008): Mediating in Theorie und Praxis. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008/5: 14-17.

BYRAM Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, Michael (1999): Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning. In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 358-380.

CASPARI, Daniela (2007): Didaktisches Lexikon „Landeskunde“ und „Interkulturelles Lernen“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2007/5: 70-71.

CASPARI, Daniela (2008): Didaktisches Lexikon „Sprachmittlung“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008/5: 60.

CASPARI, Daniela (2008a): Zu den interkulturellen Kompetenzen in den Bildungsstandards. In: Fäcke, Christiane et al. (Hg.): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*. Stuttgart: Ibidem: 19-35.

CASPARI, Daniela/ SCHINSCHKE, Andrea (2007): Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in einer Berliner Schule. In: Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (Hg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr: 78-100.

CASPARI, Daniela/ SCHINSCHKE, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen Im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Byram, Michael/ Hu, Adelheid (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr: 273-285.

CASPARI, Daniela/ SCHINSCHKE, Andrea (2010): Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 44/ 2010/108: 30-33.

CASPARI, Daniela/ SCHINSCHKE, Andrea (2012): Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 41/2012/1: 40-53.

DE FLORIO-HANSEN (2008): Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008/5: 3-8.

DECKE-CORNILL, Helene/ KÜSTER, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

ESPOSITO, Antonietta et al. (2010): *Kompetenzen trainieren. Italienisch. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler im ersten Lernjahr*. Berlin: Cornelsen.

EUROPARAT, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

GEBAUER, Stephanie/ Kieweg, Werner (2008): „Frag ihn mal bitte, ob...“. Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/2008/93: 20-27.

GIESE, Agnes (2010): „Que faire à Berlin le week-end ?“ Schriftliche Sprachmittlung vorbereiten und bewerten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 44/2010/108: 22-29.

GNUTZMANN, Claus/ KÖNIGS, Frank G. (2006): ‚A long and winding road...‘ – Von der Landeskunde zur interkulturellen Sprachdidaktik. Überlegungen zur Einführung in die Thematik und eine Einleitung zu einem Themenheft. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35/2006: 4-27.

GRAU, Maike (2006): Genau hinschauen...Übungen zum interkulturellen Lernen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2006/5: 46-50.

GROTJAHN, Rüdiger et al. (2010): Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21/2010/2: 143-189.

GRÜNEWALD, Andreas (2012): Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 41/2012/1: 54-71.

HALLET, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/2008/93: 2-7.

HALLET, Wolfgang (2008a): Die mehrsprachige Schule. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/2008/93: 40-42.

HU, Adelheid/ LEUPOLD, Eynar (2008): Kompetenzorientierung im Französischunterricht. In: Tesch, Bernd et al. (Hg.): *Bildungsstandards konkret. Sek I: Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor: 51- 84.

HU, Adelheid/ BYRAM, Michael (2008): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr.

HU, Adelheid (2010): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Hallet, Wolfgang et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett/ Kallmeyer: 75-79.

KIEWEG, Werner (2008): Sprachmittlungsstrategien anwenden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/2008/93: 8-10.

KIEWEG, Werner (2008a): Where Are In-Line Skates Allowed? Inhalte einer Infobroschüre ins Englische sprachmitteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/2008/93: 28-33.

KNAPP, Karlfried (2006): Dolmetschen im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. 4. Auflage. Frankfurt/ Main: Lang: 175-180.

KÖNIGS, Frank G. (2007): Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag: 315-317.

KÖNIGS, Frank G. (2010): Sprachmittlung. In: Ders./ Hallet, Wolfgang (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer: 96-100.

KOLB, Elisabeth (2008): „Se débrouiller avec des ressources limitées“. Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008/5 : 40-44.

KOLB, Elisabeth (2009) : Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. In: *Forum Fremdsprache* 1/2009/1: 69-86.

KOLB, Elisabeth (2010): Den kommunikativen Ernstfall proben: aufgabenorientierte Sprachmittlung. In: *Französisch heute* 41/2010/4: 177-183.

KOLB, Elisabeth (2011): Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22/2011/2: 180 -194.

KRAMER, Jürgen (2000): Landeskunde/ Kulturkunde. In: Byram, Michael (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge: 325-327.

KRAMSCH, Claire (1998): The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael/ Fleming, Mike (Hg.): *Foreign Language Learning in Intercultural perspective*. Cambridge: Cup: 16-31.

KRUMM, Hans-Jürgen (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag: 116-128.

KRUMM, Hans-Jürgen (2007): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag: 138- 144.

LEITZKE-UNGERER, Eva (2005): Interlinguale Unterrichtseinheiten Englisch – Französisch - Spanisch. Konzeption und Aufgaben für 'Kombi-Stunden'. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2005/2: 12-22.

LEUPOLD, Eynar (2007): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag: 127-133.

LEUPOLD, Eynar (2008): Veni, medi, vici,...Mit Lernaufgaben die Mediationskompetenz fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 42/2008/96: 16-19.

LEUPOLD, Eynar (2010): Interkulturelles Lernen aus Sicht deutscher Lehrpläne. In: Ders./ Krämer, Ulrich (Hg.): *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer: 14-21.

LEUPOLD, Eynar (2010a) *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze: Klett Kallmeyer.

LÜSENBRINK, Hans-Jürgen (2007): Kultur und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag: 60-65.

MICHEL, Andreas (2006): *Die Didaktik des Französischen, Spanischen und Italienischen in Deutschland einst und heute*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac: 209-235.

NIEWELER, Andreas (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

PHILIPP, Elke/ RAUCH, Kerstin (2010): Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 44/ 2010/108: 2-7.

PHILIPP, Elke/ RAUCH, Kerstin (2010a): Sprachmittlung mit Spiegeltexten. Themengleiche Texte als Wortschatzquelle nutzen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 44/ 2010/108: 34-40.

RÖSSLER, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2/2008/1: 53-77.

RÖSSLER, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 38/2009: 158-174.

RÖSSLER, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph/ Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett-Kallmeyer: 137-149.

SENKBEIL, KARSTEN/ ENGBERS, RAMONA (2011): Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung. In: *Forum Sprache* 6/2011: 41-56.

STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) (2007): *Time to talk! : Parlons! : Parliamo! : ¡Tiempo para hablar! : Pora pogovoriti! : Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen.

SCHNITTER, Tobias (2008): Welcome to Pirate Cove Hotel. In einer Prüfung schriftlich ins Deutsche Sprachmitteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/2008/93: 34-39.

VENCES, Ursula (2007): Interkulturelles Lernen – weit mehr als Landeskunde. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 5/2007/16: 12-17.

WESKAMP, Ralf (2008): Mediation- ein neuer Begriff in der Fremdsprachendidaktik. In: *At work* 1/2008: 6-7.

Sitographie

ASSOCIATION OF LANGUAGE AWARENESS (o. A.): Definition *Language Awareness*.
URL: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm
[letzter Zugriff 15.08.2012]

LANDESMINISTERIUM FÜR SCHULE UND MEDIEN (LISUM) (2006): *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch*.

URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/sek2/hr_sprachmittlung_02.pdf
[letzter Zugriff 8.08.2012]

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003).

URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>
[letzter Zugriff 7.08.2012]

SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (SenBJS) (2006): *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10 Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Italienisch 2./ 3.Fremdsprache*.

URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_italienisch.pdf?start&ts=1150101744&file=sek1_italienisch.pdf
[letzter Zugriff 19.6.12]

SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (SenBJS) (2006a): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Italienisch*.

URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_italienisch.pdf?start&ts=1283429498&file=sek2_italienisch.pdf
[letzter Zugriff 7.8.12]

9. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Der Sprachmittlungsprozess.....	21
Abb. 2 <i>Intercultural Communicative Competence</i>	38
Abb. 3 Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenz.....	44