

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse

Stephan Mühr

Department of Modern European Languages

HSB 14 – 18

University of Pretoria

0002 Pretoria

Südafrika

Tel.: +27(0)12-420 2419

Email: stephan.muehr@up.ac.za

Abstract. Wie können die komplexen Ebenen interkultureller Kompetenz konkret zu interkulturellem Lernen operationalisiert werden? Besteht nicht die Gefahr, dass dabei gerade die Metaebenen kultureller Werte und emotional verankerter Deutungsmuster ausgeblendet werden? Und wie soll empirische Forschung interkulturelle Kompetenz messen können? – In diesem Beitrag werden einige Überlegungen zur Beantwortung dieser Fragen angestellt. Dazu wird der bereits recht konkretisierte Begriff der *cultural intelligence*, wie er sich im Kontext der *global business management studies* ausgebildet hat, analysiert, um daraus Lernziele zu extrapolieren. Das Ergebnis mündet in ein didaktisch als auch hermeneutisch anschlussfähiges Konzept zur empirischen Erforschung, wie interkulturelles Lernen funktioniert.

How is it possible to operationalize the complex levels of intercultural competence for a practical teaching-learning methodology? Would not such an approach reduce the cultural values and emotional aspects of cultural identity? And how can intercultural competence be measured? – In this paper, I intend to make a contribution to suggesting such an approach by basing my analysis on the term “cultural intelligence” as it is being used in global management studies. I will show that the derivation of concrete learning outcomes from this discourse not only correlates with neurological findings on learning processes, but also coincides with hermeneutical concepts of interculturality. This approach, therefore, lends itself to empirical research in intercultural learning processes.

Schlagwörter: Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen, interkulturelle Lernziele, kulturelle Intelligenz, Umlernen, Fremdverstehen, Fremderfahrung, Inter-Esse, Originarität.

1. Einleitung: Problemstellung

Wenn die traditionelle Landeskunde im Kontext der Deutsch als Fremdsprache-Didaktik den *cultural turn* vollziehen soll, um den gesamten Zugang zum Fremdsprachenlernen und -lehren aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu berücksichtigen, so müssen ihre Lernziele bzw. angestrebten Schlüsselkompetenzen konkret bestimmt werden. Mit anderen Worten, wenn moderner DaF-Unterricht mehr sein soll als die Vermittlung eines sprachlichen Codes, so muss dieses 'kulturelle Mehr' als ein empirisch überprüfbares Lernziel ausgewiesen werden.

Dafür ist verschiedentlich der Begriff der interkulturellen Kompetenz operationalisiert worden.¹ Neben seiner Herleitung aus der kommunikativen Kompetenz, wie sie von Michael Byram verschiedentlich vorgenommen wurde (vgl. Byram, Gribkova & Starkey 2002), existiert in der angloamerikanischen Forschung eine Herleitung aus

der Diskussion um den Begriff der kulturellen Intelligenz, die insofern geeigneter erscheint, als sie frei von den strukturalistischen Vereinseitigungen ist, die sich um den Diskurs der kommunikativen Kompetenz manifestiert haben.²

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie ein Begriff von interkulturellem Lernen aussehen kann, der für empirische Forschungszwecke operationalisiert ist, und wie dementsprechend ein empirisches Forschungsdesign für eine Überprüfung effizienter Didaktisierungen zum interkulturellen Lernen aussehen müsste. Dafür werden im zweiten Abschnitt interkulturelle Kompetenz als landeskundliche Qualifikation aus dem Begriff der kulturellen Intelligenz abgeleitet und konkrete Lernziele dafür bestimmt. Im dritten Abschnitt werden daraus die Konsequenzen gezogen, wie interkulturelles Lehren und Lernen im DaF-Unterricht aussehen müsste. Dies mündet in zwei Hypothesen, die als Ausgang für das Forschungsdesign dienen:

- Interkulturelles Lernen funktioniert ähnlich wie anderes Lernen.
- In Ergänzung zu anderem Lernen erfordert interkulturelles Lernen einen Umbau von Wissens- und Verhaltenspotentialen auf höherer Komplexitätsstufe (Umlernen).

Diese Hypothesen werden mit Erkenntnissen der Neurodidaktik und dem Diskurs der interkulturellen Hermeneutik abgeglichen, um sie in ein Forschungsfeld der Deutsch als Fremdsprachenphilologie einzubetten.

Wenn interkulturelles Lernen immer auch Umlernen ist, dann hat dies weitreichende Konsequenzen für die Didaktik des Fremdsprachenunterricht (FSU) im Allgemeinen. Im Ausblick (Abschnitt 4) wird dazu ein Forschungsprojekt einer empirischen Vergleichsanalyse skizziert.

2. Was ist interkulturelle Kompetenz?

Ohne die gesamte diskursive Breite um diesen Begriff auszuloten, geht der folgende Ansatz von den angloamerikanischen *global business management studies* aus, weil sich dort Konzepte von interkultureller Kompetenz etabliert haben, die sich für eine didaktische Operationalisierung besonders eignen.³ Dieser pragmatische, auf messbare Ergebnisse ausgerichtete Zugriff ist durchaus an die kontinentaleuropäische Diskussion um grundsätzliche Fragen der Interkulturalität anschlussfähig, wie noch auszuführen sein wird.

Im Rahmen der zunehmenden Globalisierung erkennen gerade supranationale Firmen oder Organisationen die Notwendigkeit von interkultureller Kompetenz. Was anfangs recht vage als Befangenheit in eigenen Kulturmustern erfahrbar war oder in einem zweiten Schritt zu Verhaltenskursen für Manager, die ins Ausland gehen, führte, hat inzwischen um den Begriff *cultural intelligence* eine diskursive Form angenommen, die für weitere Operationalisierungen und Didaktisierungen tauglich ist.

Christopher P. Earley beschreibt den Begriff *cultural intelligence* noch weitgehend als unveränderliche und individuell einzigartige Intelligenz: "CQ is a characteristic unique to each person, that is, each individual can be thought of as having a unique CQ, and this ability is based upon unique experiences" (Earley 2006: 5). Damit sollen jene Fähigkeiten erfasst werden, die letztlich einen Manager im kulturellen Fremdland erfolgreich Geschäfte machen lässt. Jedoch gesteht Earley bereits zu, dass *cultural intelligence* weit mehr impliziert als die Fähigkeit, sich kulturell soweit zu adaptieren, dass es den Geschäftsbeziehungen zuträglich ist:

We define cultural intelligence as a person's capability for successful adaptation to new cultural settings, that is, for unfamiliar settings attributed to cultural context.

Cultural intelligence consists of three key parts, including what you think and how you solve problems (cultural strategic thinking); whether or not you are energized and persistent in actions (motivation); and whether you can act in certain ways (behavior) (ebd.).

Stephan Mühr (2010), Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 113-126. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.

Die Beschreibung im Anschluss an diese Definition weist drei Kompetenzbereiche aus, einen strategischen oder rationalen, einen motivationalen und einen verhaltensorientierten. Dabei spielt der letzte Aspekt die entscheidende Rolle⁴, denn nur an (verändertem) Verhalten kann letztlich überprüft werden, ob interkulturell kompetent gehandelt wurde oder nicht. Dies deckt sich interessanterweise mit den gängigen Lerntheorien, weil diese immer nur an verändertem Verhalten oder Verhaltenspotential überhaupt feststellen können, ob etwas gelernt wurde. (Ich komme darauf in der Beschreibung, was interkulturelles Lernen ist, zurück.)

Das jüngst erschienene Werk aus dem Umfeld der kulturellen Intelligenz, David Livermores *Leading with Cultural Intelligence. The New Secret to Success* (2010), berücksichtigt explizit die neueren Forschungen um Intelligenztypologien, ebenso setzt es die Operationalisierung des Begriffs bis zu einer konkreten Strategie des Erlernens von *cultural intelligence* fort. Zur Definition zitiert Livermore aus dem *Handbook of Cultural Intelligence* von Soong Ang und Linn Van Dyne (2008): "Cultural Intelligence, or CQ, is your 'capability to function effectively across national, ethnic, and organizational cultures'" (Livermore 2010: xiii).

Wiederum sieht man in der Formulierung das hochoperationalisierte, utilitaristische Ziel: effektives Funktionieren im Hinblick auf den Zweck des Aufenthaltes in der kulturellen Fremde. Es geht darum, ob ein Manager den Geschäftsauftrag erhält, ob die Abwicklung reibungslos bzw. kostengünstig (effektiv) verläuft usw. Für Konfliktmanager oder Mediatoren kann aber die Konfliktlösung oder Deeskalation durchaus auch eine solche 'effektive Funktion' sein. Also, dieses 'effektive Funktionieren' ist genau das entscheidende Bestimmungsmerkmal, welches zu Lernerfolgskontrollen führen kann.

Livermore teilt den kulturellen Intelligenzbegriff ebenfalls in verschiedene Kompetenzbereiche auf. Denn die aktuelle Intelligenzforschung nimmt an, dass sich alle Intelligenztypen immer aus motivationalen, kognitiven, metakognitiven und schließlich verhaltensorientierten Aspekten zusammensetzen (vgl. ebd.: 19). Ebenfalls aus der Intelligenzforschung geht hervor, dass diese Aspekte zumindest zu einem gewissen Teil durch Training beeinflussbar sind: "CQ is not fixed; rather it can develop and grow" (ebd.: 20). Livermore geht so weit zu behaupten, sein Buch gäbe "[...] a four-step cycle that can be applied to any cross-cultural situation. [...] By learning and applying these four steps, you can improve the way you lead and relate across numerous national, ethnic, and organizational cultures" (ebd.: xiii).

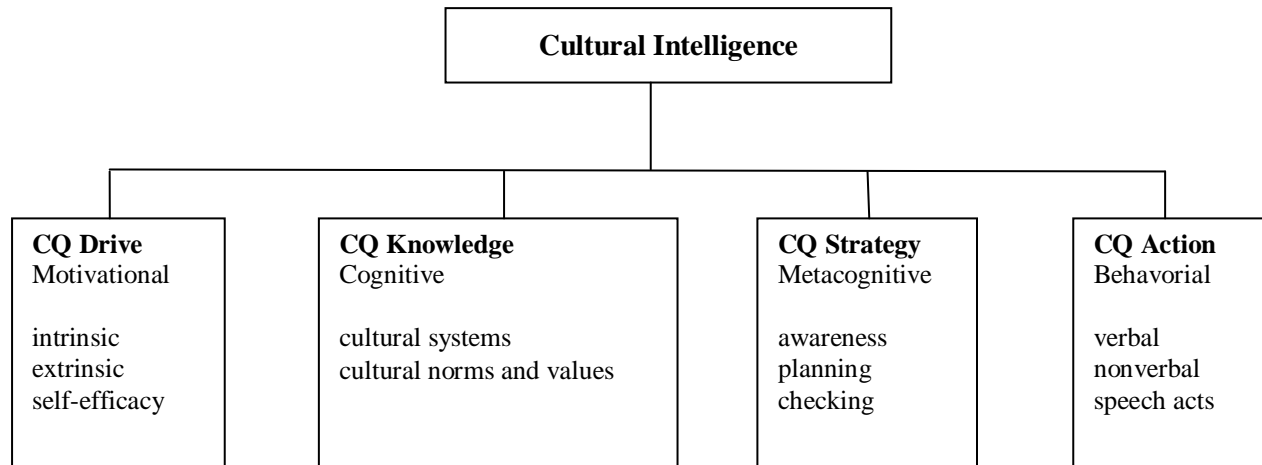
Damit ist der Begriff der kulturellen Intelligenz für eine kulturelle Lernerkompetenz erschlossen. Nur vor dem Hintergrund der Entwicklungs- oder Beeinflussungsmöglichkeit der kulturellen Intelligenz ergibt Livermores Buch als Ratgeber für Manager einen Sinn. Und nur deswegen ist es vor diesem Hintergrund lohnenswert, seine Darstellung der Kompetenzbereiche von *CQ* im Hinblick auf die Frage zu analysieren, ob sie für didaktische Zwecke operationalisierbare Kategorien enthalten.

Livermore ergänzt das dreiteilige Intelligenzkonzept von Earley (2006) (strategisch, motivational, verhaltensorientiert) um einen wissensbezogenen Kompetenzbereich:

1. CQ Drive. What is your motivation for this assignment?
2. CQ Knowledge: What cultural information is needed to fulfill this task?
3. CQ Strategy: What is your plan for this initiative?
4. CQ Action: What behaviors do you need to do this effectively? (Livermore 2010: 4)

Das Modell basiert vor allem auf dem von Van Dyne & Ang (vgl. ebd.: 25), welches Livermore in folgendem Schaubild zusammenfasst:

Stephan Mühr (2010), Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 113-126. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.



Die vier Grundaspekte der *cultural intelligence* werden als operationalisierbare Kompetenzbereiche ausgewiesen, die einzeln erwerbbar und entwickelbar sind. Jedem der vier Kompetenzbereiche widmet Livermore ein gesonder-tes Kapitel, welches er jeweils mit einer Kann-Formulierung einleitet. Ich zitiere diese Kann-Formulierungen pro Kompetenzbereich und folgere aus ihnen interkulturelle Lernziele.

i) *CQ Drive*

Leaders with high CQ Drive are motivated to learn and adapt to new and diverse cultural settings. Their confidence in their adaptive abilities is likely to influence the way they perform in multicultural situations (ebd.: 41).

Daraus folgere ich Lernziele für eine motivationale interkulturelle Kompetenz:

- Der Lernende zeigt Selbstsicherheit in interkulturellen Situationen.
- Der Lernende sucht interkulturelle Situationen und genießt diese Erfahrung.

ii) *CQ Knowledge*

Leaders with high CQ Knowledge have a rich, well-organized understanding of culture and how it affects the way people think and behave. They possess a repertoire of knowledge in how cultures are alike and different. They understand how culture shapes behavior (ebd.: 63).

Daraus folgere ich Lernziele für eine interkulturelle Wissenskompetenz:

- Wissensbereiche der traditionellen Landeskunde.
- Der Lernende kann benennen, was kulturell, was allgemeinlogisch (universal) und was persönlich beeinflusst ist.
- Wissen um sog. kulturelle Werte wie etwa kontextarm oder -reich usw.⁵
- Der Lernende kann die wesentlichen kulturellen Systeme und ihre Beziehung zur eigenen kulturellen Disposition setzen (vergleichen, nachvollziehen, ansatzweise auch erklären und herleiten).⁶

Stephan Mühr (2010), Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 113-126. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.

iii) *CQ Strategy*

Leaders with high CQ Strategy develop ways to use cultural understanding to develop a plan for new cross-cultural situations. These leaders are better able to monitor, analyze, and adjust their behaviors in different cultural settings. They are conscious of what they need to know about an unfamiliar culture (ebd.: 113).

Daraus folgere ich Lernziele für eine interkulturell strategische Kompetenz:

- Der Lernende kann sein Verhalten in Bezug auf sein Interaktionsziel benennen, verfolgen, analysieren und anpassen.
- Der Lernende kann sein Interaktionsverhalten hinsichtlich der kulturellen Faktoren planen, erfolgsorientiert beobachten und gegebenenfalls korrigieren.

iv) *CQ Action*

Leaders with high CQ Action can draw on the other three dimensions of CQ to translate their enhanced motivation, understanding, and planning into action. They possess a broad repertoire of behaviors, which they can use depending on the context (ebd.: 133).

Daraus folgere ich Lernziele für eine interkulturelle Handlungskompetenz:

- Der Lernende kann sich in Bezug auf sein Interaktionsziel interkulturell kompetent (effektiv) verhalten.
- Er erreicht sein Interaktionsziel.

3. Was ist interkulturelles Lernen?

Fassen wir die bisherigen Ergebnisse zusammen: Nach dem Modell von Livermore lässt sich interkulturelle Intelligenz (CQ) in vier Kompetenzbereiche untergliedern, aus denen ich präzise Lernziele folgern konnte. Es sind die motivationale CQ, die Wissens-CQ, die strategische CQ und die handlungsorientierte CQ. Diese Aufteilung in vier Kompetenzbereiche mit der Formulierung je eigener Lernziele geschieht nur zu heuristischen Zwecken; es nützt beispielweise nichts, über reine Wissensinhalte über eine spezifische Zielkultur zu verfügen, wenn diese nicht motivational verankert sind und der Lernende nicht in der Lage ist, diese Wissensinhalte situationsbezogen abzurufen, um sie bei der Planung, Überprüfung und Anpassung seines Verhaltens in einer spezifischen interkulturellen Situation zugrunde zu legen.

Im Folgenden wird der soweit operationalisierte Begriff der interkulturellen Kompetenz als konkrete Lernkategorie aufgefasst. Dafür wird er mit neurodidaktischen Überlegungen und mit Kategorien der interkulturellen Hermeneutik abgeglichen.

Eine weitverbreitete Definition besagt, Lernen sei "die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht" (Bower/Hildgard 1981, zit. in Gudjons 2003: 213). Zwei Aspekte sind hierbei hervorzuheben. Zunächst drückt diese Definition von Lernen wieder die Vorrangstellung der Verhaltensänderung, also des vierten Kompetenzbereichs aus. Für interkulturelles Lernen lässt sich demnach der Lernerfolg dadurch messen, dass das beste (d.h. auf das Interaktionsziel hin effektivste) kulturelle Verhaltenspotential realisiert wird und der Lernende dies in einer Reflexionsphase auch erklären kann. Obwohl letztlich der Lernerfolg an dieser Verhaltensänderung ausgerichtet sein muss, erlauben die Formulierungen von Teilernzielen zu den vorangehenden drei Kompetenzbereichen (motivational, kognitiv [Wissen] und metakognitiv [strategisch]) eine bessere didaktische Ausrichtung im interkulturellen Lehr-Lernprozess.

Stephan Mühr (2010), Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 113-126. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.

Aus dem Modell von Livermore ergibt sich, dass interkulturelles Lernen ein Prozess ist, der weit über reine Wissensvermittlung hinausgeht. Ebenso beschreibt Mitchell Hammer, dass letztlich interkulturelle Kompetenz identisch ist mit der Fähigkeit, kulturelles Verhalten kontextspezifisch und strategisch anzupassen: Interkulturelle Kompetenz ist "the capability of shifting perspective and behavior according to cultural context" (Hammer 2009: 209).

Der zweite Aspekt, den es in der o.g. Definition in Bezug auf interkulturelles Lernen hervorzuheben gilt, ist die Betonung der Lernsituation. Lernen ist situationsabhängig und nur situativ beobachtbar. Das heißt für interkulturelles Lernen, dass es nur in interkulturellen Kontexten möglich und messbar ist. Zwar kann man sich zu einem gewissen Grad eine interkulturelle Situation im Unterricht vorstellen oder etwa mit Fallstudien arbeiten (ein Großteil der Beispiele zur Erklärung von interkultureller Kompetenz in dem Sammelband von Moodian (2009) arbeitet mit Fallbeispielen); dies sind jedoch immer Trockenübungen und ersetzen nicht die tatsächliche interkulturelle Erfahrung⁷, nicht zuletzt weil gerade die motivationalen und emotionalen Aspekte eine wesentliche Rolle bei der Generierung eines interkulturellen Verhaltens spielen. (Die Bedeutung der authentischen Situation wird unter hermeneutischen Gesichtspunkten weiter unten konkretisiert).

Da nun Verhaltensänderung die einzig messbare, operationalisierbare Weise von Lernerfolg ist (s.o.), kann aus dieser Kompetenzbeschreibung interkulturelles Lernen wie folgt definiert werden:

- Interkulturelles Lernen funktioniert ähnlich wie anderes Lernen.
- In Ergänzung zu anderem Lernen bedarf interkulturelles Lernen eines Umbaus von Wissens- und Verhaltenspotentialen auf höherer Komplexitätsstufe (Umlernen).

Die erste Beschreibung stellt die Zusammenfassung des bisher Entwickelten dar. Interkulturelle Kompetenz ist demystifiziert und in operationalisierte Lernzielbeschreibungen überführt worden, welches mit den gängigen Definitionen von 'Lernen' übereinstimmt. Die zweite Beschreibung bezieht sich auf die komplexeren Ebenen interkultureller Kompetenz, die gerade nicht mittels strukturalistischer oder kommunikationstheoretischer Kategorien erfassbar sind. Hammer hat sie beschrieben als die Entwicklung von neuen Realitätserfahrungen. Eine monokulturelle Person etwa besitzt eine Weltsicht, in der die eigene Kultur ausschließlich für die Generierung von 'Realität' verantwortlich ist (vgl. Hammer 2009: 207); Widersprüche werden gar nicht oder nur als Störungen wahrgenommen. Dagegen verfügt eine interkulturell kompetente Person über eine Sichtweise (bzw. mehrere), welche die eigenen kulturellen Deutungsmuster (*cultural patterns*) kennt und anerkennt, dass diese zur 'Wirklichkeit' nicht wesentlicher beitragen als irgendwelche anderen kulturellen Deutungsmuster und dass Widersprüche relativ zueinander verstanden werden müssen.⁸ Damit ist der Wirklichkeitsbegriff kulturell relativiert und nur mehr kontextuell bestimmbar. Nur in einer spezifischen interkulturellen Situation (s.o.) kann ein Komplex von Phänomenen und Handlungen für ein Individuum als 'Wirklichkeit' angenommen⁹ werden.

Die kontextuelle Anpassungsfähigkeit als letzte Konsequenz interkultureller Kompetenz ist also nicht ein bloßes Assimilieren¹⁰, sondern eine hochreflexive Fähigkeit, die alle vier Kompetenzbereiche einbezieht. Dieser Prozess lässt sich als Umlernen beschreiben:

3.1 Neurodidaktische Überlegungen zum interkulturellen Lernen

Neuere Forschungen der Neurowissenschaften betonen, dass einerseits der Grad der neuronalen Selbstorganisation höher ist als man bisher annahm, d.h. dass das Gehirn in einem höheren Maße von sich selbst lernt, als man dachte.¹¹ Dieser Prozess ist natürlich abhängig von den bereits bestehenden Verarbeitungs- und Verhaltensmustern. Dies deutet auf eine höhere (kulturelle) Determination unserer Denkprozesse hin. Andererseits wird die sog. Plastizität des Gehirns betont; damit ist die Adaptionfähigkeit der Wahrnehmungsweisen und Intake-Prozesse auf synaptischer wie auf kortikaler Ebene gemeint. Diese Neuroplastizität (Spitzer 2003: 105ff.) ergänzt jedoch eher den Befund der Selbstorganisation und verstärkt den Hinweis darauf, dass Umlernen, also die Änderung bestehender neuronaler Ablaufmuster, besonders schwierig ist.

Stephan Mühr (2010), Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 113-126. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.

Eine zentrale Reglerinstanz für die Prozesse der Sinngenerierung ist der Hippokampus, der die einlaufenden Wahrnehmungen (Inputs) nach Ebenen der Wirklichkeit oder Sinnhaftigkeit verteilt. Das folgende Gedankenspiel wendet das Kontinuum zur Entfaltung interkultureller Kompetenz nach Bennett (2009) und Hammer (2009)¹² auf die Funktion des Hippokampus an: In einem monokulturell habitualisierten Gehirn wird vermutlich kulturelle Differenz gar nicht wahrgenommen, der Hippokampus selektiert sie aus; in einem kulturell polarisierten Gehirn, wird Differenz als Widerspruch zu Bestehendem prozessiert (und das Limbische System belegt es emotional mit Ablehnung, Angst, Neugier oder Bewunderung); in einem interkulturell adaptierenden Gehirn verfügt der Hippokampus über die Möglichkeit, kulturelle Differenz als potentiellen Hinweis auf neue, andere Weltansichten oder Wirklichkeiten zu beurteilen und zu schätzen.¹³

Außerdem belegt die neurowissenschaftliche Forschung die hohe Bedeutung, die Emotionen für das (kognitive) Lernen spielen (vgl. Spitzer 2003: 157-174). Das Limbische System funktioniert dabei nach den drei Leitprinzipien: Erstellung von Balance oder Sicherheit, Dominanzerweiterung und Suche nach Stimulanz (Schirp 2008: 10). Dabei reagiert das System besonders kontextbezogen. Daraus kann man ableiten, dass interkulturelle Umbauprozesse (Umlernen) in sozial angenehmen Umgebungen eingebettet sein müssen, was angesichts des Schwierigkeitsgrades von Umlernprozessen besonders wichtig ist. Lies Serçu (2008: 2) weist darauf hin, welchen psychologischen Widerstand kulturelle Differenz erfahrung erzeugen kann; Bennet (2009) erklärt zu ihrem interkulturellen Entwicklungskontinuum (IDMS), dass beispielsweise ein monokulturelles Bewußtsein mit einer Aufforderung zur kulturellen Adaption schlichtweg überfordert ist.

Aus der Neurodidaktik erfahren wir also didaktische Konsequenzen, die sich mehr auf die Inputgestaltung (Lehre) als auf die Outputorientierung (Lernerfolgskontrolle) richten. Schirp (2009: 15) argumentiert sogar, dass entgegen der diskursiven Tendenz der Messungsvoraussetzung aller Kompetenzen letztlich die Inputorientierung das eigentliche Lernen bestimmt. (Allerdings bleibt er die Antwort schuldig, wie wir uns dieser Hypothese versichern können.)

Ich fasse zusammen: Interkulturelles Lernen ist die Fähigkeit (inkl. der inneren Bereitschaft, der kognitiven Einsicht und der metakognitiven, strategischen Planungsfähigkeit), bestehende Wirklichkeitsvorstellungen und die daran gekoppelten Handlungsmuster in spezifischen Kontexten gezielt abzuwandeln. Interkulturelles Lernen bedeutet, dass Erfahrungswerte umgebaut oder relativiert werden. Aus den Erkenntnissen der Neurodidaktik ergeben sich für das interkulturelle Lernen als Umlernen folgende Konsequenzen:

- Interkulturelles Lernen als Umlernen ist ein schwieriger Prozess auf unterschiedlichen neuronalen Ebenen.
- Emotionen (z.B. positive emotionale Rückkoppelung bei negativer kognitiver Rückkoppelung) spielen eine besondere Rolle.
- Situationsspezifität und Metakognition können als Hilfestellungen dienen. Reflexionseinheiten nach einer authentischen interkulturellen Lernsituation helfen etwa dabei, die Situation (nachträglich) zu verstehen und dem Lernprozess motivational neue Energien zuzuführen.¹⁴

3.2 Hermeneutische Überlegungen zum interkulturellen Lernen

Die didaktischen Überlegungen zum interkulturellen Lernen als Umlernen sind auch mit hermeneutischen und epistemologischen Überlegungen zur Interkulturalität kompatibel. Statt rein ergänzendem Wissenserwerb muss bei interkulturellem Lernen Veränderung, Umbau von kulturellen Deutungsmustern¹⁵ und ihrer epistemologischen Verankerung als 'Wirklichkeit' erfolgen: Neben 'ein' Weltbild tritt ein zweites, welches einer Rechtfertigung bedarf, die auf Relativität und Pluralität als epistemologische Prinzipien hinausläuft. Darüber hinaus geht dieser Umbau "symbolischer Sinnwelten" (Berger & Luckmann 1966) mit emotionalen Prozessen einher; das Selbst ist zumindest kurzfristig der Selbst- und Weltsicherheit beraubt, es erfährt einen Konflikt seiner Weltordnung, die letztlich auch das Selbst infrage stellt, bis sich – idealiter – ein Weltenplural etabliert hat: Fremdverstehen setzt Fremderfahrung voraus (vgl. Mühr 2001: 298ff.). Dies impliziert also den motivationalen Aspekt der interkulturellen Kompetenz: Nur wer bereit ist, sich von der kulturellen Fremde etwas sagen zu lassen, kann etwas verstehen

Stephan Mühr (2010), Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 113-126. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.

lernen. Lies Serçu hat dies im Kontext der Einstellung von Lehrern gegenüber interkultureller Kompetenz wie folgt beschrieben:

[I]ntercultural experience tends to be described as an uncomfortable one, requiring the revision of beliefs, concepts and attitudes that one has hitherto taken for granted. [...] The range of feelings experienced varies from anger and anxiety to excitement and relief (Serçu 2005: 2).

Dies entspricht exakt der hermeneutischen Vorbedingung der Verstehensbereitschaft: In dem Kapitel "Grundzüge einer Theorie der hermeneutischen Erfahrung" seines Zentralwerks *Wahrheit und Methode* entwickelt Hans-Georg Gadamer (1990: 273) aus Heideggers ontologischer Vorstruktur des Verstehens die Maxime: "Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen." Diese banal klingende Voraussetzung bestimmt er im Folgenden näher als eine "Empfänglichkeit", die gerade der eigenen Begrenztheit als Voreingenommenheit eingedenk ist und deswegen nie neutral (im Sinne moderner Objektivität) sein kann. Und einen solchen Verstehensakt erfasst Gadamer als "Seinsweise" (ebd.). Damit ist eine relativistische Einschätzung jeglicher Form von Rezeption oder Wahrnehmung gemeint und gleichzeitig die Einsicht, nur darin sich als seiend, als lebendig (im Gegensatz zu tötender Gewissheit) zu erfahren.

Dieses epistemologisch relativistische Konzept ist in den Diskursen der Aufklärungskritik bis in die Postmoderne verschüttet. Es ist zwar richtig, dass der (moderne) Mensch die Welt mittels Sprache sich aneignet und auch damit zerstört; es ist aber genauso richtig, dass alle menschlichen Äußerungen neuronale Reaktionen auf rezeptive Außeninflüssen sind und auf entsprechende Repräsentationen beruhen.

Auch der metakognitive Aspekt der interkulturellen Kompetenz, die strategische Fähigkeit, lässt sich mit hermeneutischen Kategorien nachvollziehen. Gadamer (1990) hat dieses Metabewusstsein auf geschichtsphilosophische Weise als "historisches Bewußtsein" beschrieben.¹⁶ Mühr (2001) hat nachgewiesen, dass jegliches erlebte Fremderfahren auf eine allgemeinere existenzielle Weise ein Bewusstsein auslöst, welches metakognitiv ist: Ein Phänomen, das ich nicht verstehe, nehme ich wahr und zugleich nehme ich zwangsläufig wahr, dass ich es nicht verstehe. Damit ist eine Disposition erreicht, die einerseits als Voraussetzung zu interkulturellem Lernen dient, andererseits das Selbst der Wahrnehmung relativiert; es entsteht – parallel zu Gadamers "historischem Bewusstsein" – ein "Inter-Esse-Bewusstsein" (Mühr 2001: 300), d.h. die bewusste Erfahrung 'in der Welt' – *inter esse* – zu sein. Das wahrnehmende Ich nimmt sich als Wahrnehmendes wahr und daran versichert es sich seiner Existenz.¹⁷

Schaetti et al. (2009: 131ff.) haben diese Seinsweise im Kontext der interkulturellen Kompetenz umschrieben als interkulturelle Praxis:

To 'practice' something is to do it with the deliberate aim of learning and improving one's competence. It requires a commitment to self-awareness, self-reflection, and self-monitoring [...], as well as a commitment to engage the process of developing competence with intention (Schaetti et al. 2009: 129).

Im Grunde beschreiben Schaetti et al. interkulturelle Praxis als Lebenseinstellung. Die Übersetzung von engl. *practice* zu dt. 'Praxis' kann nicht die Bedeutungselemente des Übens, des *life-long learning* als Wirklichkeitsrelativierung transportieren. Wo ihre zwei Prinzipien interkultureller *practice* zusammentreffen, *mindfulness* und *creativity*, schreiben sie, "we find presence: the state of being 'here now'" (ebd.: 131). Dabei rekapitulieren Schaetti et al. sogar das ebenfalls relativistische Prinzip des hermeneutischen Zirkels:

At the core of all these mandates to develop 'cultural intelligence' is an emphasis on practice as process: as an 'experiential, iterative way in which each repetition of the [intelligence] cycle builds on the previous one' (Thomas and Inkson 2004, p. 184). (Schaetti et al. 2009: 130)

Interkulturelle Kompetenz bildet sich als eine Einstellung zur Entwurfs Offenheit gegenüber Wirklichkeitsmöglichkeiten aus. Dieser metakognitive Aspekt interkultureller Kompetenz setzt voraus, dass ich mir meiner nur relativen Wahrnehmung als Wahr-Nehmung bewusst bleibe und dabei mich meines So-Seins nur relativ, d.h. in Relation

Stephan Mühr (2010), Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 113-126. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.

zur jeweiligen kulturellen Situation ('im Situs' eines jeweils kulturellen Kontextes) versichern kann. In der interkulturellen Hermeneutik ist dafür der Begriff der Ambiguitätstoleranz gebräuchlich. Und damit wird auch die didaktische Betonung der Lernsituation wieder eingeholt. Interkulturell kompetentes Verhalten ist derart komplex, dass es nicht mittels Trockenübungen erlernt werden kann.

Das effizienteste Verhalten ergibt sich nicht aus der Theorie und nicht aus den Wissensbereichen, die der interkulturellen Interaktion zugrunde liegen mögen; es ergibt sich letztlich aus der Gesamtsituation und nur aus ihr. Für empirische Forschungen zu interkultureller Kompetenz hieße dies, solche Situationen derart zu standardisieren, dass faktorielle Schwankungen auf ein Minimum reduziert werden. Das ist schwierig, denn wenn die Lernsituation so sein soll, dass sie diese Formen von interkultureller Relativität transportiert, so muss sie im weiteren Sinne authentisch sein. Zwar kann man im Fremdsprachenunterricht auf kulturelle Differenzen zwischen Ausgangs- und Zielkultur hinweisen und auch darüber diskutieren, welche Ambiguitäten sich durch den Kulturkontakt ergeben können; dies ist hinlänglich bekannt. Doch nur in der tatsächlich erlebten Realität zeigt sich, ob der Lernende in der Lage ist, daraus Konsequenzen für sein Verhalten zu ziehen. Deswegen betonen ja Schaetti et al. (2009) die Notwendigkeit authentischer Situationen als *practice*. Wie auch andere Forschung zeigt¹⁸, sind nicht zuletzt deshalb Aufenthalte im kulturellen Zielland die besten Lernsituationen für interkulturelle Kompetenz. Solche Aufenthalte brauchen aber nicht die einzigen Möglichkeiten zur Beförderung von interkulturellem Lernen zu sein. Nicht zuletzt mithilfe von Online-Technologie kann es gelingen, interkulturell authentische Lernsituationen auch in konkrete, gelenkte Lernstrukturen zu überführen.¹⁹ Authentische interkulturelle Situationen können auch mittels Tandem- oder Kontaktprogrammen erreicht werden. Voraussetzung ist die Erfahrung der originären kulturellen Situation und Reflexionseinheiten zu den Dynamiken, die diese Situationen auslösen.

Aufbauend auf Peeters' (2008) Verständnis von Sprache als 'Originarität' (afrikaans: *originariteit*) hat Mühr (2009) daraus Prinzipien interkulturell originären Fremdsprachenlernens entwickelt und in einem Kollaborationsprojekt zwischen südafrikanischen und US-amerikanischen Studenten mittels Internetportalen und Videokonferenzen erfolgreich praktiziert. Mit dem Begriff 'Originarität', den Peeters (2008) bis zu Aristoteles zurückverfolgt, wird das In-die-Welt-Kommen eines Sprachakts betont, wobei gleichzeitig der sprechende Mensch als Sprachtragender, wie auch die Welt in ihrer sich durch den Menschen Aussprechende in die Welt kommt. Sprache ist eine Seinsweise des Menschen.

Dies ist inhaltlich nahe verwandt mit einem der zwei Prinzipien interkultureller Praxis nach Schaetti et al: Kreativität: "Creativity is about bringing forth what's right for the particular moment and cultivating a connection to our deepest sources of joy and inspiration" (Schaetti et al. 2009: 131). Der Hinweis auf diese emphatische, vage Gefühlsebene stellt eine Umschreibung dessen dar, was dem psychischen Prozess des Nach-Worten-Suchens und seinem ontologischen Status immer voranzugehen scheint und uns darin mit der Welt verbindet.

4. Ausblick: Entwurf eines empirischen Forschungsprogramms zum interkulturellen Lernen

Aus Livermores vier Kompetenzbereichen zur interkulturellen Intelligenz sind konkrete Lernziele für interkulturelles Lernen extrapoliert worden. Das Konzept deckt sich mit den aktuellen neurodidaktischen Erkenntnissen und ist auch mit den kontinentaleuropäischen Diskussionen über Interkulturalität anschlussfähig. Die gesellschaftliche Relevanz für Lernprogramme zur interkulturellen Kompetenz ist offensichtlich, und die Fremdsprachendidaktik hat hier ein weites Feld zu bestellen.²⁰ – Wie könnte nun ein Forschungsprojekt aussehen, welches die oben entwickelten Überlegungen berücksichtigt?

In einem ersten Forschungsschritt muss es darum gehen, die oben genannten didaktischen Konsequenzen aus den Lernzielen empirisch zu verifizieren und gegebenenfalls zu quantifizieren:

- Wie „originär“ (Mühr 2009) muss Fremdsprachenunterricht ausgerichtet sein, um interkulturelle Kompetenz auszubilden?
- Welche Möglichkeiten zur Herstellung von originären Lernsituationen gibt es in welchen Lernumfeldern?

Stephan Mühr (2010), Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 113-126. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.

- Welche kulturalanthropologischen Wissensinhalte (und kritischen Reflexionen darüber) müssen in welcher Form Teil des Curriculums bilden?

Vorstellbar wäre dazu ein empirisches Forschungsprojekt, welches aus zwei Probe- und zwei Kontrollgruppen bestünde. Jedes Set sollte an unterschiedlichen kulturellen Standorten (Kontexten) stattfinden, um kulturelle Universalität der Ergebnisse zu gewährleisten. Dabei sollte ein Standort kulturell heterogene Lernergruppen im Zielsprachenland enthalten (etwa zwei DaF-Kurse in Deutschland) und der andere Standort kulturell homogene Lernergruppen in einem nichtdeutschsprachigen Umfeld (etwa zwei DaF-Kurse an einer ausländischen Institution).

Gemäß den o.g. Überlegungen zur authentischen Situation hätten die Lernenden im Zielsprachenland zwar einen Vorteil; dies ist längst empirisch belegt. Hier spielt dies aber keine Rolle:

- Durch die Parallelgruppen könnte man den relativen Zuwachs an interkultureller Kompetenz über einen kurzen Zeitraum vergleichen; die unterschiedlichen Ergebnisse ließen sich statistisch triangulieren, um dennoch zu Aussagen über den Lernerfolg zu kommen.
- Durch die unterschiedlichen (Probe- und Test-) Gruppen auch am zielsprachlichen Standort könnte der Grad der Alienation (vgl. Hammer 2009: 210ff.) oder Abschottung ebenfalls gemessen werden. Damit ist die Hypothese gemeint, dass gerade kulturelles Wissen über die Zielkultur, welches nicht originär und emotional verankert ist, zur Stereotypisierung und entsprechenden Polarisierung neigt, die ein kulturell kompetentes Verhalten gerade nicht befördert.

In allen Gruppen würde eine festgelegte fremdsprachliche Lerneinheit durchgeführt. In den Kontrollgruppen würde die Vermittlung von kultureller Kompetenz nicht spezifisch ausgewiesen, sondern nur implizit im Sinne der traditionellen Landeskunde thematisiert werden; wohingegen der FSU in den Probegruppen originäre Fremderfahrungssituationen mit Reflexionseinheiten einbaut, wie sie beispielsweise Schneider und Von der Emde (2003; 2006) beschreiben (vgl. dazu auch Mühr 2009).

Idealer würde man entsprechende Lehrkräfte für die Probegruppen finden, die der Einführung eines Curriculums zur interkulturellen Kompetenz skeptisch gegenüber stehen. Wie der Forschungsbericht von Serçu (2005) über Lehrereinstellung gegenüber der Einführung von interkultureller Kompetenz in den FSU nachweist, sollte dies nicht so schwierig sein. Eine positive Voreingenommenheit gegenüber den Forschungsfragen wäre somit relativiert.

Wenn interkulturelles Lernen nun situativ-individuell erfolgt, wird der Lernende zwangsläufig zunächst überfordert und muss neu lernen, wie die interkulturelle Situation zu interpretieren ist. Wie gehen Fremdsprachenlerner mit diesen Nichtverstehenssituationen um? Welche Marker der Wahrnehmung von kulturellem Nichtverstehen entwickeln sie? Wie lernen sie umzulernen? Wie tritt die Erfahrung des kulturell Anderen als *Inter-Esse* ins Bewusstsein?

Interkulturelle Kompetenz ist das effizienteste Verhalten eines Kandidaten in einer spezifischen interkulturellen Situation (vgl. Livermore 2010: xiii). Dies lässt sich nun an den Verhaltensreaktionen messen und mittels der vier Kompetenzbereiche auch spezifischer bestimmen, korrigieren und in eine qualifizierte Rückmeldung an die Kandidaten überführen. Zur Verifikation könnten den Probe- wie den Kontrollgruppen Situationen mit hoher kultureller Komplexität unter relativ festgelegten, gleichen Bedingungen angeboten werden und das individuelle Verhalten (Interaktion) als auch die entsprechenden Reflexionen in einem *Debriefing* mittels audiovisueller Aufnahmen und evtl. eines qualitativen Fragebogens fixiert werden. Die Bewertung kann problemlos anhand der hier entwickelten Lernziele zu den vier Kompetenzbereichen von interkulturellem Lernen erfolgen. Aus der experimentellen Anordnung ist damit zu rechnen, dass die Kontrollgruppen das interkulturell weniger effiziente Reaktionsverhalten (Lernerfolg), also weniger interkulturelle Kompetenz zeigen.

Literatur

- Altmayer, Claus (2008), Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Martinson, Steven D. & Schulz, Renate A. (Hrsg.), *Trans-cultural German Studies / Deutsch als Fremdsprache* (Jahrbuch für Internationale Germanistik Reihe A – Bd. 94), Bern: Peter Lang, 25-37.
- Bennett, Janet M. (2009), Transformative training. Designing programs for culture learning. In: Moodian (2009), 95-110.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Earley, Christopher P.; Ang, Soon & Tan, Joo-Seng (2006), *CQ. Developing Cultural Intelligence at Work*. Stanford: Stanford University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1990), *Wahrheit und Methode* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Gudjons, Herbert (2003), *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammer, Mitchell R. (2009), The Intercultural Development Inventory: An approach for assessing and building intercultural competence. In: Moodian (Hrsg.) (2009), 203-218.
- Hall, Edward T. & Hall, Mildred Reed (1989), *Understanding Cultural Differences*. Maine: Intercultural Press.
- Hiller, Gundula G. (2010), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofstede, Geert (1991), *Interkulturelle Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Gabler.
- Horstmann, Axel (1999), Interkulturelle Hermeneutik. Eine neue Theorie des Verstehens? *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 47: 427-448.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism, Assessment*. Tübingen: Narr.
- Kramsch, Claire (2001), Intercultural communication. In: Carter, Ronald & Nunan, David (Hrsg.) (2001), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 201-206.
- Livermore, David A. (2010), *Leading with Cultural Intelligence. The New Secret to Success*. New York: AMACOM.
- Moodian, Michael (Hrsg.) (2009), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence. Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington: SAGE.
- Mühr, Stephan (2001), *Naturwahrnehmung – Fremderfahrung. Entwurf zum Textverständnis europäischer Natural-Fremderfahrung aus der Transformationsgeschichte ihrer Denkfiguren*. Bern: Peter Lang.

- Mühr, Stephan (2009), Authenticity and originarity in foreign language learning in the diaspora. *SPIL Plus* 38: 215-231.
- Peeters, Leopold (2008), Taalvermoë en originariteit. *Acta Academica* 40 (2): 28-52.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (Hrsg.) (2007), *Language and related studies*. Mansfield, 12. [Online: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/languages07.pdf>. 31. Mai 2010].
- Schaetti, Barbara F.; Ramsey, Sheila J. & Watanabe, Gordon C. (2009), From intercultural knowledge to intercultural competence. Developing an intercultural practice. In: Moodian (Hrsg.) (2009), 125-138.
- Schirp, Heinz (2009), *Wie "lernt" unser Gehirn? Fünf neurobiologische Modellvorstellungen zur Arbeitsweise unseres Gehirns*. Vortrag Bonn (Manuskript).
- Schmidt, Imke (2008), *Auslands-Check für Mitarbeiter: Zur Diagnostik interkultureller Kompetenz*. Passau: Institut für interkulturelle Kommunikation.
- Schneider, Jeffrey & Von der Emde, Silke (2006), Conflicts in cyberspace: From communication breakdown to intercultural dialogue in online collaborations. In: Belz, Julie A. & Thorne, Steven L. (Hrsg.) (2006), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson & Heinle, 178-206.
- Serçu, Lies (2005), Teaching Foreign languages in an Intercultural World. In: Serçu, Lies (Hrsg.) (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon/Tonawanda/Ontario: Multilingual Matters, 1-18.
- Spitzer, Manfred (2003), *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum.
- Von der Emde, Silke & Schneider, Jeffrey (2003), Experiential learning and collaborative reading: literacy in the space of virtual encounters. In: Patrikis, Peter C. (Hrsg.) (2003), *Between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy*. New Haven: Yale University Press, 118-143.
- Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; & Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript.

Anmerkungen

¹ Für den Arbeitsmarkt vgl. v.a. Schmidt (2008); vgl. auch Hiller (2010), Hu/Byram (2009), Weidemann/Straub/Nothnagel (2010).

² Eine Einführung in die unterschiedlichen europäischen und amerikanischen Diskurse bietet Kramersch (2001). Der Europäische Referenzrahmen betont beispielsweise kommunikative Kompetenzen, etwa die Angemessenheit von *Turntaking* usw. Dass aber *Turntaking* eine kulturelle Kompetenz ist, bleibt im Referenzrahmen unberücksichtigt. Entsprechend 'blind' bleiben die kommunikativ ausgerichteten Beschreibungen von interkultureller Kompetenz, die sich aus kommunikativen Kompetenzen herleiten, beispielsweise Lies Serçu (2005), die auf Byram & Gribovka (2002) aufbaut. Zum verschütteten Zugang vorstrukturalistischer Denkfiguren im Kontext der Linguistik und des Fremdsprachenlernens vgl. Peeters (2008) und Mühr (2009).

³ Im Rahmen der Globalisierung ist es ausgerechnet die global agierende Geschäftswelt, die kulturelle Differenz als Forschungsgegenstand entdeckt und entwickelt: "It is not an accident that three recent business books are titled *Cultural Intelligence* [...]" (Bennett 2009: 95). Fremdsprachenforscher sollten dies als eine ausgesprochene Chance ansehen, hier einen Anschluss zu leisten.

- ⁴ "To us, cultural intelligence isn't meaningful unless it means that actions are completed" (Earley 2006: 8).
- ⁵ Livermore (2010: 91) rekapituliert hier Halls und Hofstedes anthropologische Charakterisierungen unterschiedlicher Kulturspezifika (high/low context, individualism, power distance, uncertainty avoidance). Natürlich ist es problematisch, diese v.a. bei Hofstede (1991) national entwickelten Kriterien auf interkulturelle Felder überzustülpen. Vgl. dazu die Kritik an kulturellspezifischen wie auch allgemeinkulturellen Wertkonzeptionen bei Schaetti et al 2009: 128.
- ⁶ Livermore (2010: 91) listet dazu auf: "economic, family and marriage, education, legal and political, religious, artistic". In dieser Liste fehlt ganz symptomatischerweise die Sprachkompetenz; das ist der Nachteil der fehlenden Anbindung an die Diskussion um kommunikative Kompetenz. Dasselbe Problem ergibt sich bei Schaetti et al (2009), die in einer heuristischen Beispielsituation für interkulturelle Kompetenz eine Person über ein interkulturelles Missverständnis reflektieren lassen, die auch erkennt, dass es ein Sprachproblem gibt; aber die eigentlich logische Folgerung daraus, sprachliche Kompetenz als eine interkulturelle Kompetenz anzuerkennen, wird nicht gezogen.
- ⁷ Deswegen betonen Schaetti et al (2009: 132), dass ihre Liste von sechs interkulturellen Praktiken nicht eigentlich verstanden werden können, wenn man sie nur liest: "You have to live these practices, not just think about them, if you want to get their full value."
- ⁸ Hammers *Intercultural Development Inventory* (IDI) basiert auf Bennetts *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) (Hammer 2009: 215, Anm. 3). Beide verorten Grade der interkulturellen Kompetenz auf einem interkulturellen Entwicklungskontinuum von monokulturellen hin zu interkulturellen Realitätsvorstellungen. Dieses Kontinuum durchläuft dabei die logisch aufeinanderfolgende Bewusstseinsstufen *Denial – Polarization – Minimization – Acceptance – Adaptation*. Ein Überspringen ist nicht möglich, da beispielsweise ein Zuviel an kultureller Differenz zu emotionalen Abwehrreaktionen führt; vgl. Hammer 2009; Bennet 2009.
- ⁹ Der Begriff des Annehmens ist doppeldeutig; beide Bedeutungen treffen hier aber zu. Etwas als Wirklichkeit annehmen, heißt zum einen es als mögliche Wirklichkeit hypothetisch und vorläufig durchzuspielen und diesem Etwas gerade nicht die völlige Wirklichkeit zu erteilen. Zum anderen bedeutet es, dieses Etwas anzunehmen, zu akzeptieren, im Wissen, dass es nur modal-dialektisch (als nur eine mögliche Wirklichkeit) als Wirklichkeit angenommen werden kann.
- ¹⁰ Vgl. Hammer 2009: 213.
- ¹¹ Beispielsweise schreibt Spitzer, dass den etwa 4 Millionen ein- und ausgehenden neuronalen Fasern etwa 10¹⁴ Verbindungen innerhalb des Gehirns gegenüberstehen. "Die Zahl der internen Verbindungen [...] ist 10 Millionen Mal so groß wie die Zahl der Eingänge und Ausgänge zusammen" (Spitzer 2003: 52).
- ¹² Siehe Anm. 8.
- ¹³ Zu einer hermeneutischen Anbindung dieser wahrnehmungspsychologischen Einsicht vgl. Mühr 2001: 298-307.
- ¹⁴ Schneider & Von der Emde (2006) haben die Rolle von metakognitiven Aspekten im FSU, vor allem die didaktischen Notwendigkeiten reflexiven *Debriefings* analysiert.
- ¹⁵ Zum Begriff 'kulturelles Deutungsmuster' vgl. Altmayer 2008.
- ¹⁶ Trotz aller Distanzierungen von Gadamer, die sich im Diskurs der interkulturellen Hermeneutik artikulieren, zeigt Horstmann (1999) auf, dass ihr einziger und auch legitimer theoretischer Bezug weiterhin Gadamer bleibt.
- ¹⁷ Aus diesem Grunde ist es angemessen, solche Bewusstseinsstufen als 'originär' zu beschreiben; vgl. dazu Peeters 2008 und Mühr 2009.
- ¹⁸ Die britische *Quality Assurance Agency for Higher Education* (2007: 12) schreibt beispielsweise, ein Studienaufenthalt im Zielland "makes a significant contribution to the development and enhancement of knowledge, understanding and skills in language and related studies. It also encourages intercultural awareness and capability,

qualities of self-reliance and other transferable skills".

- ¹⁹ So endet der Absatz über Studienauslandsaufenthalte des britischen *Quality Assurance Agency for Higher Education* (2007) mit dem Satz, "where students are not required or are unable to spend an extended period of residence abroad, these objectives should be achieved by a variety of methods, including directed intensive language study during vacations, and providing contact with the target language environment through ICT" (ebd.). Vgl. auch Schneider & Von der Emde (2006).
- ²⁰ Im Zuge der zunehmenden Konzentrierung von Forschungsmitteln auf begrenzte, meist nationale Erkenntnisinteressen lässt sich die Entwicklung interkultureller Kompetenzen sehr sinnvoll unter Rubriken wie soziale Dynamiken, Konfliktforschung usw. einbringen. Wie Bennet (2009: 95) schreibt, geht es gerade darum, dieses Feld nicht rein wirtschaftlichen Überlegungen zu überlassen, sondern die globale Wirtschaft erkennt selbst die kulturellen Grenzen ihrer Effizienz.