

Christiane Fäcke, Walburga Hülk
und Franz-Josef Klein (edd.)

MULTIETHNIZITÄT, MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT

Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Dieser Titel ist als Printversion im Buchhandel
oder direkt bei *ibidem* (www.ibidem-verlag.de) zu beziehen unter der

ISBN 978-3-89821-848-1.

∞

ISSN: 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-5848-5

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Tabula Gratulatoria	9
Schriftenverzeichnis Adelheid Schumann	11

Fremdsprachendidaktische Perspektiven

Daniela Caspari	
Zu den „Interkulturellen Kompetenzen“ in den Bildungsstandards	19
Christiane Fäcke	
Zur Rezeption des Maghreb im Französischunterricht	37
Claudia Frevel	
Französischunterricht heute – Eine Lehrerrolle im Wandel?	55
Silvia Gruner-Menk	
Französischer Rap im interkulturellen Landeskundeunterricht	69
Lutz Küster	
Die aktuelle französische Pop-Musik – kulturwissenschaftliche und sprachdidaktische Annäherungen	83
Eva Leitzke-Ungerer	
Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachige Kommunikationssituationen in den neuen Lehrwerken für den Französisch- und Spanischunterricht	105

Christian Minuth	
<i>Approche explorative</i> . Projektbasierte und aufgabenorientierte Lernarrangements in der Landeskunde	125
Gérald Schlemminger	
Pour une éducation à l'image : l'image dans l'enseignement précoce des langues	139
Heide Schrader	
<i>L'esquive</i> oder Das Spiel von Liebe und Zufall. Film und Theater im Französischunterricht	153
Lieselotte Steinbrügge	
Das Uneigentliche verstehen. Tropen im Fremdsprachenunterricht, oder: Mehrsprachigkeit der anderen Art	163
Karen Struve	
Passagen schreiben in der <i>littérature beur</i> . Überlegungen zu transkulturellen Schreibweisen	179
Sigrid Vogel	
„Es geht ja um die Einstellungen...“ Überlegungen zu den Schwierigkeiten, interkulturelle Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht zu erwerben	195

Kulturwissenschaftliche Perspektiven

Werner Forner	
„Une et indivisible“? Funktionale Mehrsprachigkeit und Stilmischung im akademischen Unterricht	209

Sandra Herling	
Korsische Autoren im mehrsprachigen Spannungsfeld	231
Iris Hermann	
Himmel und Hölle: Paris als literarische Topographie in Julio Cortázers Roman <i>Rayuela</i>	249
Walburga Hülk	
<i>Rhythm is it!</i> und <i>L'Esquive</i> . Form, Bewegung, Spiel und ein Lob der Disziplin	263
Franz-Josef Klein	
Une sorte de 'pudding (ou de couscous) linguistique'. Linguistische und soziale Aspekte des <i>français pied-noir</i>	275
Annelie Knapp	
Kulturelle und sprachliche Aspekte der Beratung ausländischer Studierender	291
Renate Kroll	
„Palabras francesas“. Gefangene einer anderen Sprache: Victoria Ocampo.....	311
Hans-Jürgen Lüsebrink	
Literarische Darstellungsformen der audiovisuellen Globalisierung autobiographische Texte von J.-M. Le Clézio (Frankreich), Mehdi Charef (Frankreich/Algerien) und Michel Tremblay (Québec/Canada) in interkultureller Perspektive	325
Bettina Moll	
Auf dem Weg zu transkultureller Kompetenz und Europaidentität. Fremdverstehen durch die kulturwissenschaftliche Analyse postmo- derner Literatur	341

Volker Roloff

Migration der Formen und métissage. Anmerkungen zu Houellebecqs
Reisephantasien (*Lanzarote* und *Plateforme*) 359

Christian von Tschilschke

Der Roman als Gedächtnisort? Die Erinnerung an den Algerienkrieg
in Assia Djebars *La femme sans sépulture* (2002) 375

Vorwort

Am 24. Januar 2008 feierte Adelheid Schumann ihren 65. Geburtstag. Mit der Festschrift, die wir ihr aus diesem Anlass überreichen, möchten wir unserer Freundin, Kollegin und akademischen Lehrerin für die Förderung und vielfältigen Anregungen danken, die wir von ihr erhalten haben. Wir hoffen, dass wir diese auch unseren Schülerinnen und Schüler weitervermitteln konnten. Um dieser Intention Ausdruck zu geben, haben wir die Einladung zur Mitarbeit nicht nur an Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde gerichtet. Es wurden vielmehr auch Schülerinnen und Schüler von Adelheid Schumann einbezogen.

Multiethnizität, Migration, Mehrsprachigkeit – diese Themengebiete bilden, bezogen auf Frankreich, einen der Schwerpunkte im wissenschaftlichen Werk der Jubilarin. Sie stehen deshalb auch im Mittelpunkt dieser ihr gewidmeten Festschrift. Fachdidaktische, landeskundliche sowie kultur- und sprachwissenschaftliche Beiträge befassen sich mit unterschiedlichen Aspekten dieser Thematik. Wir haben die Fragestellung bewusst nicht auf Frankreich beschränkt – Multiethnizität, Migration, Mehrsprachigkeit sind keine spezifisch französischen Themen; und durch die Ausweitung der Perspektive wurde auch Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern Gelegenheit gegeben, mit einem Beitrag zu gratulieren.

Adelheid Schumann hat sich im Laufe ihrer schulischen und akademischen Tätigkeit hohe Wertschätzung erworben. Sie ist eine umfassend ausgewiesene Fachdidaktikerin und Kulturwissenschaftlerin, der die Disziplin viele Denkanstöße verdankt, und eine engagierte, eindruckliche akademische Lehrerin, die Freude an der Wissenschaft zu vermitteln versteht und immer ein offenes Ohr für die Sorgen und Nöte der Studierenden hat.

In ihrer Arbeit verbindet Adelheid Schumann sehr breite und unterschiedliche Felder: So hat sie fremdsprachendidaktische Diskurse der kritischen Landeskunde in den 1970er Jahren wesentlich mitgeprägt (z.B. Schumann 1978a) und an der Weiterentwicklung fremdsprachendidaktischer Konzepte zur Landeskunde und zu interkulturellem Lernen mitgewirkt (z.B. Schumann 1983, 1986, 1989, 2005, 2007). Ein Schwerpunkt gilt dabei der Verbindung von Landeskunde und

Kulturwissenschaft (Schumann 2005), der auch in ihrer differenzierten und umfangreichen Studie über die *Beurs*, die Kinder der maghrebinischen Immigration in Frankreich (Schumann 2002), zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus steht Adelheid Schumann für eine lebensnahe und nicht einseitig theoretisch orientierte Fachdidaktik, die stets die konkrete Umsetzung in Lehr- / Lernsituationen im Auge hat. Dies wird in etlichen alltagsnahen und unterrichtspraktischen Publikationen deutlich, die immer wieder interessante Inhalte thematisieren (z.B. Schumann 1982, 1988, 1996, 2000). Diese Verbindung von Theorie und Praxis zeigt sich auch in ihren beruflichen Wirkstätten, d.h. in ihrer langjährigen Tätigkeit am Oberstufenkolleg Bielefeld oder auch in ihrer Professur für Didaktik der französischen und spanischen Sprache und Kultur an der Universität Siegen.

Wir wünschen ihr für die kommenden Jahre weiterhin gute Gesundheit, viel Freude und ungebrochene Schaffenskraft.

Christiane Fäcke

Walburga Hülk

Franz-Josef Klein

Tabula gratulatoria

Dagmar Abendroth-Timmer (Bremen)
Hans Brügelmann (Siegen)
Daniela Caspari (Berlin)
Herbert Christ (Gießen)
Ingeborg Christ (Düsseldorf)
Ulrich Dausendschön-Gay (Bielefeld)
Werner Deuse (Siegen)
Marijana Erstić (Siegen)
Inez De Florio-Hansen (Kassel)
Christiane Fäcke (Augsburg)
Werner Forner (Siegen)
Claudia Frevel (Siegen)
Michael Frings (Trier)
Rainer Geißler (Siegen)
Silvia Gruner-Menk (Siegen)
Stephan Habscheid (Siegen)
Sandra Herling (Siegen)
Iris Hermann (Bielefeld / Siegen)
Hans Werner Heymann (Siegen)
Adelheid Hu (Hamburg)
Walburga Hülk (Siegen)
Franz-Josef Klein (Siegen)
Andre Klump (Mainz)
Annelie Knapp (Siegen)
Renate Kroll (Siegen)

Jürgen Kühnel (Siegen)
Lutz Küster (Berlin)
Eva Leitzke-Ungerer (Halle)
Einar Leupold (Freiburg)
Hans-Jürgen Lüsebrink (Saarbrücken)
Wilma Melde (Berlin)
Christian Minuth (Heidelberg)
Bettina Moll (Berlin)
Marcus Reinfried (Jena)
Volker Roloff (Siegen)
Gesa Siebert-Ott (Siegen)
Volker Scharf (Siegen)
Gérald Schlemminger (Karlsruhe)
Hans Jürgen Schlösser (Siegen)
Heide Schrader (Frankfurt)
Gregor Schuhen (Siegen)
Rolf Seubert (Siegen)
Lieselotte Steinbrügge (Bochum)
Karen Struve (Bremen)
Felicitas Tesch (Berlin)
Christian von Tschilschke (Siegen)
Sigrid Vogel (Göttingen)
Birgit Weber (Bielefeld)

Schriftenverzeichnis Adelheid Schumann

Monographien

2002. *Zwischen Eigenwahrnehmung und Fremdwahrnehmung: die Beurs, Kinder der maghrebinischen Immigration in Frankreich; Untersuchungen zur Darstellung interkultureller Konflikte in der Beur-Literatur und in den Medien*. Frankfurt a.M. [u.a.]: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Zugl., Habil.-Schrift Saarbrücken, 2001.
1997. *Leben mit zwei Kulturen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Deutschland und Frankreich*. Oberstufenkolleg Bielefeld, Graue Reihe 84/1997.
1996. *Mots de passe. Lese- und Übungsbuch für die Sekundarstufe II*, zusammen mit Helmut Schwartz & Sigrid Vogel. Vier Dossiers zur Jugendkultur: Copain, copine; Parler jeune; Génération Rock; Culture Banlieue; Schülerband und Lehrerband. Frankfurt: Diesterweg.
1995. *Avec l'Algérie. De la France et du Tiers Monde IV. Les rapports franco-algériens actuels. La deuxième génération d'origine nord-africaine*, zusammen mit Joseph Bessen. Bielefeld: AMBOS Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg.
1992. *Blaubarts verborgene Kammer: Die tabuisierte Weiblichkeit: Märchenanalyse zur Rolle der Frau in der Gesellschaft*. Unterrichtsmaterialien des Oberstufenkollegs Bielefeld, Graue Reihe 50/1990.
1992. *Blaubart im 20. Jahrhundert: Der Bart ist ab! Zur Entwicklung des Frauen- und Männerbildes im 20. Jahrhundert*. Bielefeld: Oberstufenkolleg. Graue Reihe 51/1992.
1991. *Frauenbild und Frauenwirklichkeit im 19. Jahrhundert in Frankreich: die Erziehung der Mädchen zur Ehe*. Bielefeld: Oberstufenkolleg, Graue Reihe 5/1991.
1990. *Frauenbild und Frauenwirklichkeit im 19. Jahrhundert: Femme fatale und Femme fragile*. Bielefeld: Oberstufenkolleg, Graue Reihe 2/1990.
1988. *Etre français - rester breton. Das Unterrichtskonzept „Etre français – rester breton“ als Beispiel für die Umsetzung des Lernziels „Transnationale Kommunikationsfähigkeit“*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
1986. *Etre français-rester breton. À la recherche de l'identité culturelle*. Landeskundliche Unterrichtskonzepte für den Französischunterricht. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
1984. *Bielefelds Städtepartnerschaften: zum Beispiel Concarneau*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
1983. *Enfance protégée - enfance programmée*. Lehrerhandbuch. Grund- und Leistungskurs Französisch. München: Hueber.
1969. *Untersuchungen zur Thematik und Struktur der Dramen von Max Frisch*, Diss. Universität Kiel, 1969. Göppingen: Kümmerle.

Herausgeberschaften

2005. *Sprache und Kultur. Interkulturelle Kompetenz als Lernziel des Französischunterrichts*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
2005. *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
1998. *Das Drama der Sängerin. Frauen in Jacques Offenbachs Oper "Hoffmanns Erzählungen". Spiegelungen und Brechungen*. Zusammen mit Anna-Christina Brade & Gertrud Effe-Stumpf & Gerlind Frink. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg. Reihe AM-BOS Band 44.
1984. *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*. Zusammen mit Klaus Vogel & Bernd Voss. Tübingen: Narr.
1982. *Au Micro: Jacques-Yves Cousteau. La protection de l'environnement*. Landeskundliche Materialien zum Hörverstehen. München: Langenscheidt-Hachette.
1979. *Au Micro: François Truffaut & Louis Malle. Cinéma et Télévision*. Landeskundliche Materialien zum Hörverstehen. München: Langenscheidt-Hachette.
1978. *Au Micro: Jérôme Monod – L'aménagement du territoire et la décentralisation de la France*. Landeskundliche Materialien zum Hörverstehen. München: Langenscheidt-Hachette.
1977. *Au Micro: Eugène Ionesco. Landeskundliche Materialien zum Hörverstehen*. München: Langenscheidt-Hachette.

Aufsätze

2007. Vortrag. „Interkulturelle Missverständnisse als Quelle interkulturellen Lernens. Eine empirische Studie“.
2007. In Druck. „Mythen im Dialog. Betrachtungen zur Salome-Darstellung des Werner Tübke“, in: Schuhen, Gregor & Erstić, Marijana & Schwan, Tanja. edd. *Grenzgänge. Romanistik als Kultur- und Medienwissenschaft*. Siegen 2007.
2007. „Eigen- und Fremdwahrnehmung des kolonialen Frankreichs. Bilder als Auslöser interkultureller Wahrnehmungsprozesse“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 41/86, 36-38.
2007. „Le Maghreb. Inhalte und Verfahren einer interkulturellen Landeskunde“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 41/86, 2-7.
2006. "Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Studium. Eine Studie zum Umgang mit unterschiedlichen Lern- und Kommunikationsstilen", in: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) Unter der Mitarbeit von Bär, Marcus: *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 181-190.
2006. „Interkulturelle Mediendidaktik. Zur Arbeit mit dem Spielfilm ‘L'Auberge Espagnole’ im Französischunterricht“, in: Felten, Uta & Lommel, Michael & Maurer-Queipo, Isabel. edd. „*Esta locura por los sueños.*“ *Traumdiskurs und Inter-*

- medialität in der romanischen Literatur- und Mediengeschichte. Festschrift für Volker Roloff.* Heidelberg: Winter, 363-375.
2006. „'Und Salome tanzt doch!' Carlos Sauras filmische Umsetzung des Salome-Mythos“, in: Hoffmann, Yasmin & Hülk, Walburga & Roloff, Volker. edd. *Alte Mythen – Neue Medien.* Heidelberg: Winter, 251-263.
2005. „Culture Banlieue: zur Protestkultur der Migrantenkinder in Frankreich“, in: Fendler, Ute & Gilzmer, Mechthild. edd. *Grenzenlos. Festschrift für Helmut Schwartz.* Aachen: Shaker, 125-135.
2005. „Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht“, in: Schumann, Adelheid. ed. *Kulturwissenschaften und Fremdsprachenunterricht im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts.* Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang, 113-123
2005. „Kollektive Mythen im Französischunterricht“, in: Egelhoff, Hans Günter & Fanio, Uwe-Michael & Pfromm, Rüdiger. edd. *Wertvorstellungen und Perspektiven – Erwachsenwerden und interkulturelles Lernen als Thema in Forschung und Fremdsprachenunterricht.* Korschbroich: third eye media, 41-53.
2005. „Lernbiographische Untersuchungen zur Studien- und Berufsmotivation von Lehramtsstudenten Französisch und Spanisch“, in: Pürschel, Heiner & Tinnefeld, Thomas. edd. *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis.* Bochum: AKS Verlag, 175-185.
2004. „Zur Entwicklung kulturvernetzender Prozesse im Fremdsprachenunterricht“, in: Barrera-Vidal, Albert. ed. *Aux Frontières de la Didactique du Français Langue étrangère.* Bonn: Romanistischer Verlag, 89-99.
2004. „Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung“, in: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. edd. *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr, 263-276.
2004. „Wörter vernetzen. Visuelle und sprachliche Strategien bei der Lektüre von ‚Terminus Nord‘“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 38/68, 28-33.
2004. „Medienkompetenz durch Medienvergleich. Französische und deutsche Fernsehnachrichten im Französischunterricht“, in: Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen. edd. *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen.* Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang, 165-176.
2004. „Der Beitrag der universitären Fachdidaktik zur Entwicklung von Qualifikationsprofilen für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen“, in: Fehrmann, Georg & Klein, Erwin. edd. *Standards im Fremdsprachenunterricht – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit.* Bonn: Romanistischer Verlag, 31-46.
2003. „Auf der Suche nach der Douce France: Die littérature beur im Französischunterricht“, in: *Fremdsprachenunterricht* 3/2003, 196-201.
2003. „Multikulturelle Farbspiele im Französischunterricht: Black-Blanc-Beur gegen Bleu-Blanc-Rouge“, in: *Fremdsprachenunterricht: Multi-Culti im Fremdsprachenunterricht, Sonderheft*, 62-67.

2003. „'Allons enfants de la patrie'. Die Marseillaise als Ort der Aushandlung von nationaler Identität und Zugehörigkeit zu Frankreich“, in: *Französisch heute* 3, 238-253.
2003. „L'Hexagone – Zur Funktion kollektiver Mythen in der interkulturellen Kommunikation“, in: Hülk, Walburga. ed. *Spektrum. Siegener Perspektiven einer romanischen Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaft. Reihe Siegen* Bd. 148. Siegen: UniverSi, 193-206.
2003. „Sprachenvielfalt und Sprachenmischungen in der littérature Beur als Ausdruck einer identité métisse“, in: De Florio-Hansen; Hu. ed. *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenberg, 125-136.
2002. „Mélange de langues et métissage culturel dans la littérature beur“, in: Dion, Robert & Lüsebrink, Hans-Jürgen & Riesz, János. edd. *Ecrire en langues étrangères. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. Quebec: Editions Nota Bene, 437-447.
2002. „'Les droits de l'homme dans la société multiculturelle'. Bericht über eine landeskundliche Unterrichtsreihe“, in: *Französisch heute* 3/2002, 388-397.
2001. „Spiegelungen und Brechungen: Algerische Blicke auf die Beurs in Frankreich in dem Film von Merzak Allouache ‚Salut, cousin!‘“, in: Fendler, Ute & Walter, Klaus Peter. edd. *Sprachwelten – Bilderwelten. Filmschaffen in West- und Nordafrika*. Mainz: Kinzelbach, 125-136.
2000. „Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht“, in: *Fremdsprachen und Hochschule* FuH 58/2000, 7-18.
2000. „Die Bearbeitung von Sachtexen“, in: Horst, Uwe & Ohly, Klaus Peter. *Lernbox – Lernmethoden - Arbeitstechniken*. Seelze: Velber, 70-72.
2000. „'Douce France': die Aneignung der mémoire collective Frankreichs durch die Immigranten der zweiten Generation“, in: *Frankreich-Jahrbuch 2000. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Geschichte, Kultur*. Opladen: Leske und Budrich, 179-186.
1999. „Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht“, in: *Fremdsprachen und Hochschule* FuH 58/1999, 7-18.
1998. „Frauenbilder in ‚Hoffmanns Erzählungen‘. Die Sängerin als Femme artificielle, Femme fragile und Femme fatale“, in: Brade, & Effe-Stumpf, & Frink, & Schumann. edd. *Das Drama der Sängerin. Frauen in Jacques Offenbachs Oper ‚Hoffmanns Erzählungen‘*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg. Reihe AMBOS Band 44, 58-75.
1997. „Leben mit zwei Kulturen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Deutschland und Frankreich“, in: Landesinstitut Soest. ed. *Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Lernen über Differenzen*. Soest, 241-243.
1997. „Textsorten analysieren - Textsorten produzieren. Eine Anleitung zum funktionalen Tempus- und Modusgebrauch im Französischen“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3/1997, 278-284.

1996. „Zur Produktion verschiedener Texttypen im Französischunterricht“, in: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. edd. *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS 17, 260-270.
1994. „Blaubarts verborgene Kammer: die tabuisierte Weiblichkeit. Zum Frauenbild in Kunst und Literatur“, in: Krause-Isermann, & Kupsch, & Schumacher. edd. *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene*. Ambos 38. Bielefeld: Oberstufenkolleg, 155-169.
1993. „Frauenbild und Frauenwirklichkeit im 19. Jahrhundert in Frankreich“, in: Landesinstitut Soest/Oberstufenkolleg Bielefeld. edd. *Mit unserer eigenen Stimme sprechen. Frauen und Mädchen in Schule und Bildung*. Soest, 251-262.
1993. Vom lexikalischen Reichtum literarischer Texte. Wortschatzarbeit im Literaturunterricht, zusammen mit Ida Hackenbroch-Krafft, in: Timm, Johannes Peter & Vollmer, Helmut Johannes. edd. *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 333-348.
1992. „Schreiben als Sicherung der Leseergebnisse. Zur Arbeit mit Texten der französischen Landeskunde“, in: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus: *Schreiben in der Fremdsprache*. AKS Bochum 10/1992, 269-282.
1989. „Übungen zum Hörverstehen“, in: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. edd. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr 201-204.
1989. „Landeskunde, ein Puppenspiel? Becassine, ein Souvenir aus der Bretagne als Schlüssel zur Sozialgeschichte des Landes“, in Kleinschmidt, Eberhard. ed. *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Tübingen: Narr, 241-248.
1986. „L’Afrique francophone. Bericht über die landeskundliche Progression einer Unterrichtsreihe“, in: *Französisch heute* 4/1986, 477-484.
1983. „Etre français - rester breton. Die Renaissance der bretonischen Sprache und Kultur“, in: Raasch, Albert & Hüllen, Werner & Zapp, Franz Josef. edd. *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Diesterweg, 169-177.
1979. „Probleme der Semantisierung bei der Rezeption fremdsprachlicher Hörtexte“, in: *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* 14/1979, 29-41.
1978. „Lernerzentrierte Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.“ Gutachten für den Gesprächskreis Landeskunde der Robert-Bosch-Stiftung.
1978. „Linguistische und lernpsychologische Grundlagen des Hörverstehens im Französischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 3/1978, 32-45.
1977. „Zur Differenzierung von Sprechstilen des gesprochenen Französisch“, in: Gutknecht, Christoph. ed. *Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 261-284.
1976. „Der Videofilm im Sprachunterricht“, in: *Lehrmittel aktuell* 1/1976, 46-50.
1974. „Zur landeskundlichen Ausrichtung von Hörverständnisübungen im Sprachlabor“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterricht* 21, 4/1974, 408-418.
1973. „Zur Entwicklung eines abgestuften Sprachlehrprogramms Französisch an der Universität.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 26, 3/1973, 161-67.

Medien

1985. „Ne me parlez pas d’amour.“ Bearbeitung des Videos für den Französischunterricht. Beiheft zur Videokassette. München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
1985. „Le Monde, un grand quotidien français.“ Bearbeitung des Videos für den Französischunterricht.“ Beiheft zur Videokassette. München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.

Fremdsprachendidaktische Perspektiven

Daniela Caspari

Zu den „Interkulturellen Kompetenzen“ in den Bildungsstandards

Die im Jahr 2003 erschienenen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (Sekretariat 2004) wurden binnen kurzem zum zentralen Dokument für die Konzeption und Weiterentwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts in den einzelnen Bundesländern. Zwar gelten sie bislang nur für die erste Fremdsprache, sie beeinflussen aufgrund der Festsetzung des gemeinsamen Kompetenzniveaus B1 nach Klasse 10, der kompetenzorientierten neuen Lehrpläne und der neuen Überprüfungsformen schon jetzt ebenfalls den Unterricht in der 2. und 3. Fremdsprache. Daher kann auch die Französisch- und Spanischdidaktik nicht umhin, sich intensiv mit diesem Dokument auseinander zu setzen.

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Mai 2002 in Auftrag gegebenen und von einer (bundes-)länderübergreifenden Arbeitsgruppe erstellten Bildungsstandards wurden und werden intensiv diskutiert und teilweise heftig kritisiert (vgl. Bausch et al. 2005, Hallet & Müller-Hartmann 2006, Küster 2006). Dies gilt auch für den Kompetenzbereich „Interkulturelle Kompetenzen“. Er stellt neben den „Funktionalen Kommunikativen Kompetenzen“, ihrerseits unterteilt in „Kommunikative Fertigkeiten“ und „Verfügung über die sprachlichen Mittel“, und den „Methodischen Kompetenzen“ einen der drei Kompetenzbereiche der Bildungsstandards dar. So wichtig und außerordentlich erfreulich es ist, dass die Bildungsstandards den interkulturellen Kompetenzen einen eigenen Kompetenzbereich zuweisen und somit der Bedeutung dieses Leitziels modernen Fremdsprachenunterrichts Rechnung tragen, so wenig kohärent und ausgereift erscheinen die konkreten Ausführungen.¹

Ich möchte in diesem Beitrag zeigen, dass viele Kritikpunkte nicht allein den Autoren der Bildungsstandards anzulasten sind, sondern auch mit der Geschich-

¹ Ich danke Frau Prof. Hu (Hamburg), Frau Dr. Mex (Berlin) und den Besuchern meines Workshops beim Giessener Fachforum Französisch im Juni 2007 für ihre Anregungen.

te und dem aktuellen Diskussionsstand des interkulturellen Lernens¹ in der Fremdsprachendidaktik zusammenhängen dürften. Dadurch, dass meine Kritik an den Bildungsstandards auf einige grundlegende Fragen und Probleme hinweist, versteht sie sich gleichzeitig als allgemeiner Diskussionsbeitrag zur Konzeption interkulturellen Lernens für den Fremdsprachenunterricht. Zu dieser hat die Jubilarin insbesondere in Bezug auf die Französischdidaktik entscheidend beigetragen, gibt sie doch seit mehr als einem Vierteljahrhundert regelmäßig zentrale Anstöße (insb. in den Stuttgarter Thesen, Robert Bosch Stiftung 1982), verfasst klärende Übersichtsarbeiten (zuletzt Schumann 2007) und stellt höchst anregende und wohl durchdachte unterrichtspraktische Anregungen vor (zuletzt Schumann 2008).

Interkulturelle Kompetenzen in den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards widmen den interkulturellen Kompetenzen insgesamt gut eineinhalb Seiten. Im einführenden Kapitel in die Bildungsstandards (Sekretariat 2004, 6) werden in einem Absatz allgemeine Zielsetzungen interkulturellen Lernens in der Schule sowie der spezifische Beitrag des Fremdsprachenunterrichts genannt. In den Standards selbst (S. 16 und 17) findet man zwei kurze Abschnitte zur Charakteristik interkultureller Kompetenzen, die anschließend in sieben Spiegelstrichen Kompetenzen für den Mittleren Schulabschluss ausdifferenziert werden. Abschließend werden vier Bereiche aus der eigenen und fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur aufgezählt, auf die sich die Kompetenzen beziehen sollen. Als die drei wichtigsten Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenzen werden in der tabellarischen Übersicht über die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards ausgewiesen: soziokulturelles Orientierungswissen, verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz und praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen (Sekretariat 2004: 8). Anders als für die funktionalen kommunikativen Kompetenzen gibt es für die interkulturellen wie auch für die methodischen Kompetenzen keine Aufgabenbeispiele zur Konkretisierung.

¹ Mit Röttger (1996) verwende ich den Begriff „interkulturelles Lernen“ als Weg und „interkulturelle Kompetenz“ als Ziel.

Interkulturelles Lernen als allgemeine und fächerspezifische schulische Aufgabe

Im einführenden Kapitel (Sekretariat 2004, 6) wird zu Beginn darauf hingewiesen, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenzen eine „übergreifende Aufgabe von Schule“ sei, zu der der Fremdsprachenunterricht „einen besonderen Beitrag“ leiste. Interkulturelles Lernen wird somit in den Bildungsstandards wie auch in den Lehrplänen der Bundesländer sowohl als allgemein pädagogische, fächerübergreifende Aufgabe betrachtet als auch als spezifische Aufgabe der einzelnen Unterrichtsfächer.

Diese im Prinzip sinnvolle doppelte Zuordnung wirft zahlreiche Probleme auf: Wie wird interkulturelles Lernen als übergreifende Aufgabe definiert? Ergibt es sich aus der Summe des interkulturellen Lernens in den einzelnen Fächern oder wird es unabhängig von den einzelnen Fächern konturiert? Falls man sich für eine fächerübergreifende Konzeption entscheidet: Auf welchem der vielen erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Konzepte sollte eine solche übergreifende Konzeption fußen? Wie allgemein gefasst müsste sie sein, damit sie als Leitkonzept und als ‚Andockstelle‘ für die fächerspezifischen Beiträge fungieren könnte? Wie konkret müsste sie andererseits gefasst werden, damit sie tatsächlich in schulisches Handeln umgesetzt wird und nicht nur als wohlklingende, aber zu abstrakte Absichtserklärung oder als beliebig zusammengestellte, möglicherweise sogar utopisch wirkende Auflistung einzelner Zielsetzungen wahrgenommen würde und somit folgenlos bliebe?

Auch für das den einzelnen Fächern zugrunde liegende Konzept interkulturellen Lernens ergeben sich durch die doppelte Zuordnung wichtige Fragen: Sollte die fächerübergreifende Konzeption übernommen und fächerspezifisch konkretisiert werden? Oder sollte aus der Tradition der Einzelfächer heraus der mögliche spezifische Beitrag zum interkulturellen Lernen herausgearbeitet werden und erst danach die Zuordnung zu einem übergreifenden Konzept vorgenommen werden? Welches der vielen Konzepte sollte man dabei zugrunde legen?

In der Praxis der Lehrplanerstellung wie auch in der Geschichte interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht scheinen alle diese Wege gleichzeitig begangen worden zu sein, was leider weder zu einer Klärung der Gesamtkonzeption noch der ‚Zuständigkeiten‘ beigetragen hat. Insbesondere fehlen Arbei-

ten, die die Unterschiede und Verbindungen zwischen den verschiedenen Forschungsdisziplinen, vor allem zwischen den Erziehungswissenschaften und der Fremdsprachendidaktik, darstellen (als Ausnahmen: Gogolin 2003, Röttger 2000). Die Fremdsprachendidaktik sieht sich heute weiter vor die Aufgabe gestellt, für ein Konzept interkulturellen Lernens für den Fremdsprachenunterricht die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen und Tendenzen heranzuziehen (vgl. Krumm 2003), insbesondere die sehr einflussreichen erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen, die vor allem auf den Bereich der Haltungen, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale abzielen, Erkenntnisse der linguistisch orientierten interkulturellen Kommunikationsforschung (z.B. Heringer 2004, Knapp & Knapp-Potthoff 1990), der Kulturkunde (z.B. Hansen 2003, Schumann 2000), der vor allem literaturwissenschaftlich ausgerichteten interkulturellen Hermeneutik (z.B. Bredella 2002), der Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik (z.B. Roche 2001, Gnutzmann & Königs & Zöfgen 2006), der Interkulturellen Psychologie (z.B. Thomas 2003) sowie der Literatur zu Interkulturellen Trainings (z.B. Thomas & Wagner 1999).

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht als additives Konzept

Eine Integration der Erkenntnisse der unterschiedlichen Bezugswissenschaften ist m.E. bis heute nicht in überzeugender Form geleistet worden. Die meisten fremdsprachendidaktischen Konzepte sind entweder stark ihrer jeweiligen Bezugsdisziplin verpflichtet (z.B. Bredella & Delanoy 1999, Küster 2003, Knapp-Potthoff 1997) oder sie beschränken sich auf ausgewählte zentrale Fragen (z.B. Bredella et al. 2000) oder sie bestehen aus der Zuordnung einzelner wichtiger Aspekte und Zielsetzungen zu bestimmten Bereichen interkultureller Kompetenz (z.B. Gehring 2002). Obwohl mit dem dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) zugrunde liegenden Konzept von Byram, Zarate und Neuner (1997) und dem Modell von Byram (1997) zwei Modelle vorliegen, die sich integrativ verstehen, scheint es außerordentlich schwierig zu sein, das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren in der Formulierung von Standards auszudrücken.

In den Bildungsstandards sind daher wie im GeR unverbundene Standards zu finden, die anders als im GeR jedoch nicht explizit verschiedenen Bereichen zu-

geordnet sind und daher als relativ beliebige Aufzählung einzelner Kompetenzen wirken. Ordnet man sie den Bereichen des GeR zu, so ergibt sich für die Standards zu interkulturellen Kompetenzen der Bildungsstandards folgendes Bild:

1. kommunikative Sprachkompetenzen

[Die Schülerinnen und Schüler] kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englisch- bzw. französischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können (Sekretariat 2004, 16).

2. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, insb. Einstellungen und Haltungen (*savoir-être*)

[Die Schülerinnen und Schüler] sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt (Sekretariat 2004, 16).

Die Schülerinnen und Schüler sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten (Sekretariat 2004, 16).

3. interkulturelle Fertigkeiten (*savoir-faire*)

[Die Schülerinnen und Schüler] sind in der Lage, unbewohnte Erfahrungen auszuhalten, mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht (Sekretariat 2004, 16).

[Die Schülerinnen und Schüler] können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen (Sekretariat 2004, 16).

[Die Schülerinnen und Schüler] können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln. (Sekretariat 2004, 16)

4. sozio-kulturelles Wissen (*savoir*)

[Die Schülerinnen und Schüler] kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander. (Sekretariat 2004, 16).

Die Zusammenstellung zeigt, dass in den Bildungsstandards bis auf den Bereich der Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*) alle Bereiche des GeR zu interkultureller Kompetenz vertreten sind. Da sie jedoch als bloße Aufzählung ohne Zuordnung zu den einzelnen Bereichen realisiert sind, wird der Eindruck eines additiven Konzepts interkultureller Kompetenzen verstärkt. Dass den Bildungsstandards ein additives Konzept zugrunde liegt, wird auch daran deutlich, dass interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, wie oben dargelegt, lediglich einen Beitrag zur Ausbildung der generellen interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler leisten soll und dass sich die beiden einleitenden Abschnitte zu interkulturellen Kompetenzen in den Bildungsstandards ausschließlich auf diese generellen Kompetenzen beziehen (S. 16).

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht als verkürztes Konzept

Der zentrale Nachteil eines additiven Konzepts interkultureller Kompetenzen liegt m.E. darin, dass die fremdsprachliche Dimension interkulturellen Lernens von untergeordneter Bedeutung ist und dass die spezifische Bedeutung der Fremdsprache für fremdsprachliche interkulturelle Situationen nicht deutlich wird. Die mangelnde Berücksichtigung der Fremdsprache zeigt sich in den Bildungsstandards nicht nur daran, dass lediglich einer der Standards auf allgemeine fremdsprachliche Kompetenzen fokussiert, sondern auch darin, dass die Fremdsprache in den einleitenden Sätzen und den anderen Standards gar nicht erwähnt wird. Auch wenn damit sicherlich nicht gemeint ist, dass sie auf Deutsch realisiert werden sollen, so fehlt doch die Angabe ihres konkreten Beitrags zur Realisierung der Standards: Welche Bedeutung spielt die Fremdsprache im Kontext der Haltungen und Einstellungen, der interkulturellen Fähigkeiten sowie beim Erwerb und der Anwendung soziokulturellen Wissens? Mit diesen Fragen beschäftigt sich vor allem die linguistische Kommunikationsforschung, die in der Fremdsprachendidaktik in erster Linie für den Bereich der Erwachsenenbildung rezipiert und didaktisch umgesetzt worden ist. Für die Konzeption schulischen Unterrichts sind die Erkenntnisse der Spracherwerbs- und der interkulturellen Kommunikationsforschung bislang nicht konsequent berücksichtigt worden, auch die Bildungsstandards sprechen lediglich vom „Aufbau von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation“ (Sekretariat 2004), ohne diese zu konkretisieren.

Andrea Schinschke und ich sind an anderer Stelle aufgrund der Analyse der Berliner Rahmenpläne in Bezug auf interkulturelle Kompetenz zum gleichen Fazit gelangt: „Interkulturelles Lernen wird nicht als integrativer Bestandteil fremdsprachlicher Kompetenzentwicklung verstanden. Dies führt dazu, dass die spezifisch fremdsprachliche Dimension des interkulturellen Lernens von untergeordneter Bedeutung ist.“ (Caspari & Schinschke 2007a, 81) Statt eines additiven Modells, das primär der erziehungswissenschaftlichen Diskussion verpflichtet zu sein scheint und dem einige Erkenntnisse der interkulturellen Kommunikationsforschung hinzugefügt sind, plädieren wir mit Gnutzmann und Königs (2006, 14-15) daher für ein integratives Modell. Das von uns skizzierte

Modell weist in allen Bereichen der interkulturellen Kompetenz (Wissen, Einstellungen und Können/Verhalten) explizit eine fremdsprachliche und strategische Dimension aus (Caspari & Schinschke 2007, 90-94).

Unseres Erachtens spielt die fremdsprachliche Dimension in allen Bereichen interkultureller Kompetenz eine herausragende Rolle: Im Bereich des Wissens z.B. in Form von Wissen über die kulturspezifische Prägung von Wortschatz, Diskursverhalten, para- und nonverbales Verhalten, über Probleme der Lerner-sprache und *lingua-franca*-Kommunikation. Für den Bereich der Einstellungen ist zu betonen, dass sich alle genannten Eigenschaften und Haltungen erst im kommunikativen und damit fremdsprachlichen Vollzug realisieren. Im Bereich des Könnens/Verhaltens sind neben allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenzen insbesondere Strategien zur Anbahnung, Aufrechterhaltung und Sicherung von Verständigung unter den besonderen Bedingungen interkultureller Kommunikation zu nennen. Die letztgenannte Fähigkeit wird im letzten Standard („Die Schülerinnen und Schüler können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln“ Sekretariat 2004, 16) thematisiert, allerdings nur in Bezug auf „Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen“. Welche Herausforderung es für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bereits bedeutet, in fremdsprachlichen Kommunikationssituationen Unverstandenes auszuhalten und mit ihrer Sprachnot produktiv umzugehen, wird dagegen nicht erwähnt, dabei zeigt sich u.E. auch und gerade in solchen ‚elementaren‘ Problemen interkulturelle Kompetenz (Caspari & Schinschke 2007, 96).

Für eine Überarbeitung der Bildungsstandards wäre es daher wünschenswert, den Beitrag der Fremdsprache für den Erwerb und die Konzeption interkultureller Kompetenzen deutlicher herauszuarbeiten und explizit Verbindungen zu den sprachlich-funktionalen und methodischen Kompetenzen herzustellen. Als Problem wird sich dabei die auch in der Fremdsprachendidaktik diskutierte Frage stellen, ob die Kompetenzen gezielt auf die zu erlernende Sprache ausgerichtet oder auch auf andere Fremdsprachen übertragbar sein sollen. Außerdem stellt sich die Frage, ob und wie in der unterrichtlichen Konkretisierung die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler sowie andere vorgelernte Fremd-

sprachen einbezogen werden sollen. Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach der ‚Reichweite‘ derartig spezifizierter interkultureller Kompetenzen: Sind sie ausschließlich auf die Bewältigung real und medial vermittelter Kontakte mit Ziel- bzw. Fremdsprachensprechern hin ausgerichtet oder sollen sie darüber hinaus auch Kompetenzen für nicht fremdsprachliche interkulturelle Begegnungssituationen im schulischen und privaten Umfeld vermitteln? Die Formulierung der Zielsetzung „praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“ (Sekretariat 2004, 8) der Bildungsstandards leistet in ihrer Allgemeinheit hier keine Entscheidungshilfe.

Interkulturelles Lernen und die Bedeutung kulturellen Wissens

Als spezifischer Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur „Mehrperspektivität der Persönlichkeitsentwicklung“ der Schülerinnen und Schüler wird neben dem „Aufbau von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation“ der Erwerb von „Orientierungswissen zu exemplarischen Themen und Inhalten“ angeführt (Sekretariat 2004, 6). Dass diesem Wissen in den Bildungsstandards eine große Bedeutung beigemessen wird, wird ferner daran deutlich, dass es einen von nur drei Unterpunkten der interkulturellen Kompetenzen in der Übersicht über die Kompetenzbereiche (S. 8) einnimmt.

Daher erstaunt, dass es keinen eigenen Standard gibt, der Umfang, Inhalte oder ‚Tiefe‘ dieses Wissens spezifiziert. Lediglich die oben bereits zitierten „gängigen Verhaltensweisen“ und Auto- und Heterostereotype werden in einem eigenen Standard aufgeführt. Dafür wird nach der Aufzählung der Standards angegeben, dass sich „die Kenntnisse und Fertigkeiten [...] insbesondere auf Charakteristika der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur 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.),
- zwischenmenschliche Beziehungen (Geschlechterbeziehungen, Familienstrukturen, Generationsbeziehungen, u.a.),
- Werte und Normen, Überzeugungen, Einstellungen (in Bezug auf regionale Kulturen, Traditionen, Geschichte, Minderheiten, Kunst, u.a.; Sekretariat 2004, 16-17).

Diese Formulierung der Bildungsstandards wirft viele Fragen auf, die auch in der Fremdsprachendidaktik intensiv diskutiert wurden. Zunächst die Frage nach dem Verhältnis von landeskundlichem Wissen und interkultureller Kompetenz. Viele Didaktiker halten landeskundliches Wissen nach wie vor für die ‚Basis‘ für ‚Interkulturelles Lernen‘ (Gnutzmann & Königs 2006, 10) bzw. für die ‚Voraussetzung für kompetentes interkulturelles Handeln‘ (Leupold 2003, 131). Andere (vgl. Krumm 2003, 140, Knapp-Potthoff 1997, 184-193) weisen darauf hin, dass das Wissen über eine bestimmte Zielkultur für gelingende interkulturelle Kommunikation sogar problematisch sein kann. Dass sich Bildungsstandards eher auf die erste als auf die zweite Position beziehen, kann aus der Auflistung der vier Bereiche geschlossen werden.

Wie sie jedoch das Verhältnis von Wissen aus diesen Bereichen und den aufgeführten interkulturellen Kompetenzen verstehen, bleibt vage. Die Formulierung lautet, dass sich die interkulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten auf die Charakteristika der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur ‚beziehen‘ sollen (Sekretariat 2004, 16). Dass die Autoren der Bildungsstandards hier nicht eindeutiger Position bezogen haben, ist ausgesprochen bedauerlich, denn so besteht die Gefahr, landeskundliches Wissen nicht nur als in konkreten interkulturellen Situationen wichtiges Erklärungs- bzw. ‚Orientierungswissen‘ (Sekretariat 2004, 6, d.h. zehn Seiten vor der Auflistung der vier Bereiche) zu verstehen, sondern als eigenen Wissensbereich, der systematisch aufgebaut und überprüft werden kann. Gerade angesichts der Tatsache, dass das Verhältnis von traditioneller Landeskunde und interkulturellem Lernen noch immer nicht endgültig geklärt ist und angesichts der ungelösten Schwierigkeiten, die anderen Bereiche interkultureller Kompetenz objektiv, valide und reliabel zu messen, könnte die Aufzählung der vier Bereiche einen ‚Rückfall‘ in die Tradition landeskundlichen Wissenserwerbs bewirken.

Des Weiteren ergibt sich die Frage, warum für die Bildungsstandards die Formulierung ‚Charakteristika der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur‘ (Sekretariat 2004, 16) gewählt wurde. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre werden auch in der Fremdsprachendidaktik Kulturen nicht mehr als homogen und deutlich voneinander abgrenzbar verstanden. Stattdessen werden der transkulturelle Charakter postmoderner Gesellschaften, ihre gegenseitige

Beeinflussung und Durchdringung betont (u.a. Fäcke 1999, Hu 1996, Küster 2003). Zusätzlich stellt sich gerade in Bezug auf die Weltsprachen Englisch und Französisch die Frage, warum die „fremdsprachliche Gesellschaft und Kultur“ im Singular steht.

Die Wahl des Singulars und die Auswahl der vier Bereiche, die weitgehend aus dem GeR übernommen wurden, werfen die Frage nach dem den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kulturbegriff auf. In Geschichte und Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts sind zahlreiche unterschiedliche Konzepte zu erkennen, deutlich wird jedoch, dass sich die Auffassung von „Kultur“ in den letzten beiden Jahrzehnten verlagert hat: Von der Auffassung einer objektiven, repräsentativen, geschlossenen Darstellung kultureller Phänomene hin zu einem offenen, mehrdimensionalen Kulturbegriff, von einer ‚Kultur der Fakten, des unmittelbar Sicht- und Darstellbaren‘ hin zu einer ‚Kultur der unsichtbaren Werte‘. Adelheid Schumann hat in vielen Publikationen den Beitrag der Kulturwissenschaften für das interkulturelle Lernen herausgehoben: Insbesondere die „Vorstellung von Kultur als einem sozialen Orientierungssystem, das sich in Alltagsritualen und Verhaltensmustern niederschlägt, spezifische menschliche Beziehungsstrukturen hervorbringt und sich in Sprache und Medien manifestiert, hat den Fremdsprachenunterricht deutlich verändert“ (Schumann 2007, 3). Dass die Bildungsstandards diesem neuen Kulturbegriff Rechnung tragen, wird an der Auswahl der vier Bereiche erkennbar. Die in Klammern gesetzten Aufzählungen möglicher Themen geben für die unterrichtliche Planung jedoch nur grobe Hinweise, denn erst auf der Ebene der konkreten Inhalte, besser noch an einzelnen Materialien und Aufgaben, kann der jeweilige Beitrag für interkulturelle Lehr- und Lernprozesse analysiert und diskutiert werden.¹ Die mangelnde Konkretisierung in den Bildungsstandards und im GeR hat jedoch erfreulicherweise dazu beigetragen, in der Fremdsprachendidaktik eine neue, fruchtbare Debatte um den Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts anzustoßen (z.B. Bausch et al. 2003).

Positiv hervorzuheben ist ebenfalls, dass die Bildungsstandards der Bedeutung des „Eigenen“ für interkulturelle Lernprozesse Rechnung tragen und die

¹ Auch deswegen ist bedauerlich, dass es in den Bildungsstandards keine Aufgabenbeispiele zu den interkulturellen Kompetenzen gibt.

Betrachtung sowohl der eigenen als auch der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur vorsehen. Allerdings wird weder darauf hingewiesen, dass sich aus dem darin implizierten Vergleich schwerwiegende methodische Probleme ergeben können (vgl. Schumann 2007, 4), noch die grundsätzliche Problematik einer Gegenüberstellung von „eigen“ und „fremd“ thematisiert, durch die andere Menschen, Verhaltensweisen und Umstände möglicherweise erst „fremd“ gemacht werden.

Zur Überprüfbarkeit interkultureller Kompetenzen

An einigen Stellen dieses Beitrags wurde bereits das Problem der Überprüfung interkultureller Kompetenzen angesprochen. Diese Frage stellt sich im Kontext der Bildungsstandards mit besonderer Dringlichkeit, bilden sie doch die Grundlage für die in den meisten Bundesländern bereits eingeführten landesweiten Prüfungen zum Mittleren Schulabschluss. Sie sollen 2009 außerdem in einer bundesweiten Erhebung überprüft werden. Bislang konzentriert sich die externe Überprüfung auf die sprachlich-funktionalen Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen sind von der Überprüfung (noch) ausgenommen.

Dies entspricht einem Konsens in der Fremdsprachendidaktik, in der die Überprüfung schwer messbarer Kompetenzen in Form von standardisierten Tests sowohl aus grundsätzlichen Erwägungen als auch aus testtheoretischen Gründen heraus zumeist abgelehnt wird (z.B. Burwitz-Melzer 2005, Gnutzmann 2005, Hu in Vorb.). Dagegen werden in jüngster Zeit verstärkt Überlegungen angestellt, wie interkulturelle Kompetenzen in- und außerhalb des Klassenzimmers überprüft werden können (vgl. Vogt 2007, Sektion 2 des DGFF-Kongresses 2007).

Ein zentrales Problem der Überprüfung besteht darin, dass die Kompetenzen in den Bildungsstandards sehr allgemein und abstrakt formuliert sind. Dies hat angesichts des unübersichtlichen Forschungsstandes auf der einen und der stark divergierenden schulischen Kontexte auf der anderen Seite durchaus Vorteile. Insbesondere lädt es dazu ein, die Vorgaben auf dem Hintergrund der jeweiligen Schule bzw. Lerngruppe zu konkretisieren: „Was bedeutet es für meine Klasse ‚ungewohnte Erfahrungen auszuhalten‘ oder ‚kulturelle Vielfalt zu akzeptieren‘?“ Für eine lerngruppenübergreifende Überprüfung oder eine Testung inter-

kultureller Kompetenzen sind die Formulierungen jedoch viel zu unpräzise. Welch umfangreiche Überlegungen für eine Konkretisierung angestellt werden müssten, zeigen die Vorüberlegungen zu den Testaufgaben in DESI (Hesse & Göbel 2007).

Ein weiteres Problem hängt eng hiermit zusammen: Die Standards geben weder Indikatoren für das Erreichen der gesetzten Standards an noch eine Skalierung, mit der das Maß der Erfüllung angegeben werden könnte. Woran soll aber die einzelne Lehrkraft erkennen können, in welchem Maße ihre Schüler „bereit sind, sich auf fremde Situationen einzustellen“? Und woran können die Schülerinnen und Schüler ihre subjektiv empfundenen Kompetenzen ‚abgleichen‘, auch um sich ggf. gezielt zu verbessern?

Dieser Mangel deutet auf ein anderes Problem hin: Bislang formulieren die Standards zwar die Ergebnisse, die am Ende von Klasse 10 erreicht werden sollen, sie geben aber keine Hinweise auf die dafür notwendigen Prozesse. Insbesondere fehlen Angaben zu Entwicklungsschritten oder einzelnen Stufen. Ob es überhaupt möglich ist, solche Entwicklungsschritte zu definieren, ist angesichts der extrem unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie der turbulenten Entwicklungsprozesse während der Pubertät fraglich. Trotzdem wäre es für die Lehrer und Schüler eine Hilfe und Ermutigung, wenn zumindest zu einzelnen Standards Skalierungen diskutiert und empirisch überprüft würden. Der Hinweis, dass die Entwicklung interkulturellen Lernens nicht kontinuierlich verläuft, sondern zyklisch und generell unabgeschlossen ist, stellt m.E. keinen grundsätzlichen Einwand hiergegen dar. So weit wir wissen, gilt Analoges für andere Teilbereiche fremdsprachlicher Kompetenzentwicklung, für die sehr wohl Skalen vorliegen.

Dass bislang weder Indikatoren noch Skalen für interkulturelle Kompetenzen entwickelt wurden, dürfte nicht nur auf das Fehlen eines Kompetenzmodells für interkulturelle Kompetenz, sondern auch auf das Fehlen empirischer Studien zurückzuführen sein. Dies hatte zur Folge, dass die Standards für interkulturelle Kompetenzen in den Bildungsstandards ohne empirische Grundlage gesetzt werden mussten. Es ist daher fraglich, ob sie tatsächlich für die Mehrheit der Jugendlichen erreichbar oder speziell auf monokulturell sozialisierte Schülerinnen

und Schüler¹ aus bildungsinteressierten und kulturell aufgeschlossenen Mittelschichtfamilien ausgerichtet sind.²

Ein weiteres, grundsätzliches Problem der Überprüfbarkeit interkultureller Kompetenzen besteht darin, dass sie der Komplexität interkultureller Kompetenzen derzeit nicht oder nur schwer gerecht werden können. Wie oben bereits angedeutet könnte dies dazu führen, dass man sich, um diesen Kompetenzbereich überhaupt zu berücksichtigen, auf die Überprüfung auf leichter überprüfbare Teilkompetenzen, insbesondere das soziokulturelle Wissen und die sprachliche Bewältigung interkultureller Situationen beschränkt. Eine solche ‚Lösung‘ ist m.E. inakzeptabel, bedeutete dies jedoch, lediglich die landeskundliche Tradition fortzuführen und das Konzept interkulturellen Lernens um zentrale Bereiche zu reduzieren. Im Gegenteil: Um interkulturelle Kompetenzen in ihrer Komplexität zu erfassen, müssten weitere Kompetenzbereiche hinzukommen, insbesondere die in den Bildungsstandards bislang noch nicht erwähnten Dimensionen Sprachbewusstheit/*language awareness*, Selbstreflexivität und Selbstkompetenz (*savoir-être*) (vgl. Hu & Leupold 2008.)

Nicht zuletzt ergibt sich für die Überprüfung interkultureller Kompetenzen das Problem, dass sie auf lebensweltlichen Vollzug angelegt sind und daher eigentlich erst im „Ernstfall“, d.h. in interkulturellen Begegnungssituationen außerhalb der Schule in vollem Umfang zum Tragen kommen. Eine Überprüfung innerhalb des Klassenzimmers muss sich daher entweder auf die Überprüfung von Teilkompetenzen beschränken (z.B. die Anwendung soziokulturellen Wissens zur Interpretation von in Texten dargestellten Personen, Situationen und Umständen oder die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Befindlichkeiten und Denkweisen von literarischen Figuren hineinzusetzen) oder interkulturelle Begegnungssituationen simulieren (z.B. durch Rollenspiele zu „critical incidents“ oder mündlicher Sprachmittlung) (Caspari & Schinschke 2007b).

¹ Thomas (2003, 143) setzt in seinem Lernkonzept interkultureller Kompetenz voraus, dass die Lerner „bereits eine mehr oder weniger ‚geschlossene‘ monokulturelle Sozialisation erfolgreich durchlaufen haben.

² Dieser Umstand zeigt das Dilemma: Einerseits ist die externe Testung interkultureller Kompetenzen aus den in diesem Abschnitt genannten Gründen hoch problematisch, andererseits ist sehr unbefriedigend, lediglich auf Augenscheinbefunde und Einzelfallbeobachtungen angewiesen zu sein.

Fazit und Ausblick

Aus diesen Überlegungen wird ersichtlich, dass in den Bildungsstandards sowohl bezüglich der Konzeption interkultureller Kompetenzen als auch bezüglich der Möglichkeiten zu ihrer Überprüfung deutlicher ‚Nachbesserungsbedarf‘ besteht. Auch wenn die Bildungspolitik und die von ihr beauftragten Einrichtungen für die Dokumente und Verfahrensweisen verantwortlich sind, ist bei dieser Aufgabe m.E. ebenfalls die Fremdsprachendidaktik gefordert. Denn wie die Ausführungen gezeigt haben, können offizielle Vorgaben bestenfalls so ‚gut‘ und ‚fortschrittlich‘ sein wie der Stand der wissenschaftlichen Diskussion.

Zwar hat sich die Fremdsprachendidaktik schon immer mit offiziellen Vorgaben wie Lehrplänen, Abiturprüfungsordnungen und Modellaufgaben beschäftigt, zwar waren schon immer einzelne Wissenschaftler/innen Mitglied in den entsprechenden Arbeits- und Beratergruppen. Jedoch stellte dieses Arbeitsfeld keinen Schwerpunkt fremdsprachendidaktischer Diskussion dar, vielleicht auch deswegen, weil es vor allem lokale oder bestenfalls regionale Auswirkungen hatte. Dadurch, dass die Bildungsstandards nun für alle Bundesländer verbindlich sind und zentral überprüft werden und in jüngster Zeit in den Medien sogar erste Überlegungen zu einem bundesweiten Zentralabitur angestellt wurden, wächst jedoch die Bedeutung solch offizieller Dokumente und Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht in ganz Deutschland – und damit die Aufgabe der Fremdsprachendidaktiker/innen als Politikberater/innen (vgl. Christ 1996).

Literaturverzeichnis

- BAUSCH, Karl-Richard & BURWITZ-MELZER, Eva & KÖNIGS, Frank G. & KRUMM, Hans-Jürgen. edd. 2005. *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- BREDELLA, Lothar. 2002. *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- BREDELLA, Lothar & DELANOY, Werner. 1999. „Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“ in: Dies. edd. 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-31.
- BREDELLA, Lothar & MEIßNER, Franz-Joseph & NÜNNING, Ansgar & RÖSLER, Dietmar. 2000. „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in: Dies. edd: *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr, IX-LII.

- BURWITZ-MELZER, Eva. 2005. „Bildungsstandards auf dem Prüfstand“, in: BAUSCH, Karl-Richard & BURWITZ-MELZER, Eva & KÖNIGS, Frank G. & KRUMM, Hans-Jürgen. edd. *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 57-66.
- BYRAM, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael & ZARATE, Geneviève & NEUNER, Gerhard. 1997. *Sociocultural competences in a foreign language teaching and learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2007a. „Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule“, in: Bredella, Lothar & Christ, Herbert edd. *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 78-100.
- CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2007b. „Aufgaben zur Überprüfung interkultureller Kompetenz“, Vortragsskript für die Sektion 2 des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung vom 3. – 6. 10. 2007 in Gießen.
- CHRIST, Herbert. 1996. „Politikberatung als Aufgabe der Wissenschaft“. in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 43/2, 115-124.
- Fäcke, Christine. 1999. *Egalität, Differenz, Dekonstruktion: eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke*. Hamburg: Kovac.
- GEHRING, Wolfgang. 2002. „Kulturelle Kontexte in Sprachlehrgängen an Haupt- und Realschule“, in: Volkmann, Laurenz & Stierstorfer, Klaus & Gehring, Wolfgang. edd. *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr, 69-97.
- GNUTZMANN, Claus. 2005. „Bildungsstandards. Eine neue Perspektive für das Lehren und Lernen fremder Sprachen?“, in: Bausch, Karl-Richard & Burwitz-Melzer, Eva & Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen. edd. *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 105-112.
- GNUTZMANN, Claus & KÖNIGS, Frank G. 2006. „’A long and windig road ...’ – Von der ‚Landeskunde zur interkulturellen Sprachdidaktik. Überlegungen zur Einführung der Thematik und eine Einleitung zu einem Themenheft“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 4-27.
- GNUTZMANN, Claus & KÖNIGS, Frank G. & Zöfgen, Ekkehard. edd. 2006. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*. Themenschwerpunkt: Sprachdidaktik – interkulturell. 35. Jg. Tübingen: Narr.
- GOGOLIN, Ingrid. 2003. „Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen edd. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte Auflage. Tübingen: Francke, 96-102.
- HANSEN, Klaus P. 2003. *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- HALLET, Wolfgang & Müller-Hartmann, Andreas. 2006. „For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40/81, 2-9.
- HERINGER, Hans-Jürgen. 2004. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, Basel: Francke.
- HESSE, Hermann-Günter & GÖBEL, Kerstin. 2007. „Interkulturelle Kompetenz“, in: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard. edd. *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim, Basel: Beltz, 256-272.

- HU, Adelheid. 1996. *Lernen als ‚kulturelles Symbol‘. Eine empirisch-qualitative Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum: Brockmeyer.
- HU, Adelheid. in Vorb. „Interkulturelle Kompetenz. Zum Problem der Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens“, in: Frederking, Volker. ed. *Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik*. Schneider Hohengehren [in Vorb.].
- HU, Adelheid & LEUPOLD, Eynar. 2008. „Kompetenzorientierung im Französischunterricht“, in: Tesch, Bernd & Leupold, Eynar & Köller, Olaf. edd. *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor [in Druck].
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie. 1997. „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“, in: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina. edd. *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 181-205.
- KNAPP, Karlfried & KNAPP-Potthoff, Annelie. 1990. Interkulturelle Kommunikation. in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1/1, 62-93.
- KRUMM, Hans Jürgen. 2003. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. in: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen edd. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte Auflage. Tübingen: Francke, 138-144.
- KÜSTER, Lutz. 2003. *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt/M.: Lang.
- KÜSTER, Lutz. 2006. „Auf dem Verordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40/81, 18-21.
- LEUPOLD, Eynar. 2003. „Landeskundliches Curriculum“, in: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen edd. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte Auflage. Tübingen: Francke, 127-133.
- ROBERT Bosch Stiftung & DEUTSCH FRANZÖSISCHES INSTITUT EDD. 1982. *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher.
- ROCHE, Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- RÖTTGER, Evelyn. 1996. „Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik“. in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7/2, 155-170.
- RÖTTGER, Evelyn. 2000. „Verbindungslinien zwischen fremdsprachendidaktischer und migrationsbezogener interkultureller Forschung. Lehrwerkanalyse - interkulturelle Kommunikationsforschung – Mehrsprachigkeitsmodelle – Fremdsprachenunterricht“, in: Fery, Renate & Raddatz, Volker. edd. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt/M.: Lang, 46-56.
- SCHUMANN, Adelheid. 2008. „Interkulturelles Lernen mit Werbung im Französischunterricht. Überlegungen zum Einsatz von Werbung im Fremdsprachenunterricht“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/1 [in Druck].
- SCHUMANN, Adelheid. 2000. „Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht“, in: *Fremdsprachen und Hochschule* 2000/ 58, 7-18.

- SCHUMANN, Adelheid. 2007. „Le Maghreb. Inhalte und Verfahren einer Interkulturellen Landeskunde“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 41/86, 2-7.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2004. *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). München: Wolters Kluwer.
- THOMAS, Alexander. 2003. „Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme Konzepte“, in: *Erwägen, Wissen und Ethik* 14/1, 137-150.
- THOMAS, Alexander & WAGNER Karl-Heinz. 1999. „Von der Fremdheitserfahrung zum interkulturellen Verstehen. Kulturpsychologische Grundlagen für den Einsatz interkultureller Trainingsprogramme“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46/3, 227-236.
- VOGT, Karin. 2007. „Bewertung interkultureller Kompetenzen: die Quadratur des Kreises?“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/5 [in Druck].

Christiane Fäcke

Zur Rezeption des Maghreb im Französischunterricht

Welche Rolle spielt der Maghreb als Gegenstand des Französischunterrichts? Welche Inhalte und Schwerpunkte werden dabei gesetzt? Diesen und anderen Fragen geht der folgende Beitrag zur Rezeption des Maghreb im Französischunterricht nach. Ausgehend von einem kurzen Überblick über Entwicklungen im fremdsprachendidaktischen Diskurs zu Landeskunde und interkulturellem Lernen werden curriculare Vorgaben im Blick auf die Frankophonie und den Maghreb zum Gegenstand gemacht.

Anschließend erfolgt eine Analyse zur Aufnahme und Darstellung des Maghreb im Anfangsunterricht Französisch sowie im weiter führenden Französischunterricht am Beispiel von Lehrwerken, literarischen Texten und Unterrichtsmaterialien. Dies führt zu einer Analyse der gesetzten Schwerpunkte in verschiedenen Jahrzehnten des Französischunterrichts.

1. Der Maghreb als Gegenstand des Französischunterrichts?

Wo liegt eigentlich der Maghreb? Was bedeutet der Begriff? Welche Länder gehören dazu? Diese und ähnliche Fragestellungen wurden vor kurzem in meinem fachdidaktischen Seminar zum Thema "Der Maghreb im Französischunterricht" von Studierenden formuliert. Das sich daraus ergebende Gespräch machte deutlich, dass die genannten Studierenden praktisch keinerlei Kenntnisse über den Maghreb vorweisen konnten. Selbst grobe historische, kulturelle, sprachliche oder religiöse Kenntnisse waren nicht vorhanden. In aller Offenheit und Naivität wurden Fragen gestellt nach politischen Informationen, wie z.B. zu Namen der jeweiligen Regierungschefs Marokkos oder Algeriens, zur Regierungsform Tunesiens oder auch zu Alltagskultur und Sprache.

Diese Erfahrungen können überraschend wirken, zumal der Maghreb, maghrebische Literatur oder auch die *beurs* in Frankreich immer wieder als aktuelles Thema des Französischunterrichts benannt werden (z.B. Weller 2000). Die erwähnte Gruppe an Studierenden konnte jedoch offensichtlich auf keine derartigen Erfahrungen zurückgreifen.

Umfassende statistische Erhebungen über tatsächlich durchgeführte Inhalte werden derzeit nicht unternommen, so dass eher indirekte Informationen über die Verbreitung des Maghreb als Thema des Französischunterrichts weiterführen können. So lassen sich Schlussfolgerungen über die tatsächliche Bearbeitung des Themas z.B. aus der fremdsprachendidaktischen Theoriebildung, aus Publikationen der Schulverlage, aus curricularen Vorgaben oder auch aus Themen von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen ziehen.

1.1 Landeskunde und interkulturelles Lernen im Französischunterricht

In der Fremdsprachendidaktik bilden Landeskunde und interkulturelles Lernen seit Jahren bzw. Jahrzehnten einen Schwerpunkt der Diskussion.

Nach den Ursprüngen der Realienkunde und der Kulturkunde in den 1920-er Jahren über die Volkslebenslehre in der Zeit des Nationalsozialismus sowie einer Landeskunde im Sinne der Völkerverständigung nach dem 2. Weltkrieg (vgl. Christ 2000) entfaltete sich in den 1970-er Jahren ein neues Verständnis einer Frankreichkunde in Deutschland, in dem es primär um *civilisation*, d.h. Kultur und Gesellschaft, ging. Daraus entstanden in der Fremdsprachendidaktik Überlegungen für einen Französischunterricht, in dem französische Alltagswirklichkeiten oder auch Stereotypen und Klischees zum Gegenstand gemacht wurden. Dies wurde u. a. in Lehrwerkkritiken (z.B. Schüle 1973, 1983) mit einem gesellschaftspolitischen und herrschaftskritischen Fokus deutlich.

Diskurse zu interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz sind seit den 1980-er / 1990-er Jahren Gegenstand der Französischdidaktik. Die Weiterentwicklung aus der Landeskunde hin zu einer doppelten Blickrichtung von der Eigen- zur Fremdkultur und umgekehrt (vgl. Christ 2000) verlief in mehreren Schritten. Exemplarisch seien die Stuttgarter Thesen zur Landeskunde (Robert-Bosch-Stiftung u.a. 1982) mit ihrer Ausrichtung auf transnationale Kommunikationsfähigkeit als Lernziel für den Französischunterricht, das Gießener Graduiertenkolleg zur Didaktik des Fremdverstehens mit kulturalistischen und hermeneutischen Zugangsweisen (Bredella / Christ 1996) oder auch bildungs- und sprachenpolitische Positionen genannt, die eine „Verbindung von migrationsbezogenen und fremdsprachenunterrichtlichen Bemühungen um interkulturelles Lernen“ (Krumm 1995, 160) anvisieren. Die Diskussion der 1990-er Jahre ist dabei

von verschiedenen Positionen geprägt (vgl. exemplarisch die Argumentationen in Bausch u. a. 1994). Interkulturelles Lernen beinhaltet zusammengefasst universalistische, partikularistische bzw. kulturalistische und dekonstruktivistische Positionen (Fäcke 1999a).

Neuere Entwicklungen führen zu einer Erweiterung dieser Ansätze, was z.B. in der Weiterführung von inter- zu transkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht deutlich wird (vgl. Eckert & Wendt 2003). Die zunehmende Rezeption postmoderner Positionen (z.B. Derrida 1972, Bronfen & Marius & Steffen 1997) führt zu einer Öffnung von Denkweisen, die Querbewegungen, Ambivalenzen und Brüche konstruktiv aufnimmt und weiterdenkt (vgl. Bhabha 1997, Welsch 1994). Sie bildet damit einen notwendigen Gegenpol zu der in den 1990er Jahren herrschenden Didaktik des Fremdverstehens (Bredella 2002).

Durch landeskundliche Inhalte wird die Zielkultur der Fremdsprache anvisiert, wobei im 20. Jahrhundert vor allem der Blick auf Frankreich vorherrscht. Dies beinhaltet französische Besonderheiten z.B. im Bereich der Gastronomie und der Alltagskultur oder auch Sachinformationen zu historischen, politischen und wirtschaftlichen Fragen. Seit dem Beginn der Infragestellung der Landeskunde aus Sicht des interkulturellen Lernens erweitert sich der Fokus hin auf zahlreiche Nationen innerhalb der Frankophonie, wobei insbesondere der Maghreb, Kanada oder die Antillen thematisiert werden (Fäcke. 2002. Overmann & Wagner o. J., Müller. 1999). Auch der Kulturbegriff als solcher wird infragegestellt, unbewusste und ungewollte Stereotypisierungen werden kritisiert. Stattdessen kommt Perspektivenwechsel zwischen den Kulturen stärker in den Blick (Küster 2005).

1.2 Curriculare Vorgaben

Lehr- und Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer können ebenfalls indirekt Aufschluss über den Stellenwert bestimmter landeskundlicher Inhalte wie z.B. des Maghreb bieten. Das Bundesland Hessen definiert Aufgaben und Ziele des Französischunterrichts am Gymnasium folgendermaßen:

Durch die immer weiter fortschreitende Erweiterung der Europäischen Union und der Internationalisierung des Lebens in allen Bereichen wird die Mehrsprachigkeit der Bürger der Europäischen Union unerlässlich für die Freizügigkeit im beruflichen und priva-

ten Bereich. In diesem Rahmen kommt der französischen Sprache eine besondere Bedeutung zu. Frankreich hat nicht nur eine gemeinsame Grenze mit Deutschland, es ist auch eines der beliebtesten Reiseländer und vor allem der wichtigste Handelspartner Deutschlands. Französisch ist darüber hinaus in einem großen Teil des Fernen und Nahen Ostens, im afrikanischen Raum, in Teilen Kanadas und Lateinamerikas u.a. Verkehrssprache mit z.T. erheblicher kultureller, soziokultureller Prägung. Neben immer wichtiger werdenden guten landeskundlichen Kenntnissen und hoher interkultureller Kompetenz - eine enge deutsch-französische Zusammenarbeit in vielen Bereichen der Kultur und Wirtschaft ist heute eine nicht mehr wegzudenkende Realität - wird von unseren Schülerinnen und Schülern eine hohe Kompetenz in der französischen Sprache erwartet.

(<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/lehrplaene/gymnasium/franzoesisch>).

Die weltweite Bedeutung des Französischen als Verkehrssprache sowie als kultureller Faktor wird dabei besonders hervorgehoben. Als Thema für die Jahrgangsstufe 12 sind 36 Stunden für die Begegnung unterschiedlicher Welten vorgesehen:

GK 12.2 *A la rencontre de mondes différents* (Begegnung unterschiedlicher Welten)

Std.: 36

Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben

Thematische Kernbereiche

au carrefour des cultures

Schnittstelle der Kulturen

Voyage et exotisme Utopies et rêves

Evasion poétique

Francophonie

les sciences – hier et aujourd'hui

Wissenschaften gestern und heute

Le siècle des Lumières

Découvertes, chances et risques

Mondialisation

(<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/lehrplaene/gymnasium/franzoesisch>).

In diesem Rahmen findet die Frankophonie explizite Erwähnung. Ähnliches gilt bereits auch für die Klasse 10, in der neben kommunikativen Fertigkeiten unter landeskundlichen Inhalten die Frankophonie aufgenommen ist. Für die Jahrgangsstufe 10 mit Französisch als erster Fremdsprache werden im Bereich Landeskunde drei inhaltliche Schwerpunkte aufgeführt:

Landeskunde

La France sous l'occupation

La France et l'Union européenne

La Francophonie

(<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/lehrplaene/gymnasium/franzoesisch>).