

Interkulturelle Kompetenz als integrierter Bestandteil der
germanistischen Ausbildung in Moldau
Eine empirische Analyse von Einflussfaktoren

Dissertation
zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades an der Philosophischen
Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von

Svetlana Papiniu, geb. Miron
aus Criuleni, Republik Moldau

Göttingen 2016

1. Gutachterin: Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne
2. Gutachterin: Prof. Dr. Andrea Bogner

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	4
1 INTERKULTURELLE KOMPETENZ: THEORIEN, KONZEPTE, EINFLUSSFAKTOREN	14
1.1 DIE DEBATTE UM INTERKULTURELLE KOMPETENZ.....	14
1.2 KULTURBEGRIFF	17
1.3 INTERKULTURELLE INTERAKTION	24
1.4 ZIEL INTERKULTURELLER KOMPETENZ.....	28
1.5 EINFLUSSFAKTOREN INTERKULTURELLER KOMPETENZ	31
1.5.1 Persönlich-kulturelle Ebene.....	33
1.5.1.1 Kognition	35
1.5.1.2 Wahrnehmung	41
1.5.1.3 Einstellungen und Emotionen	43
1.5.1.4 Verhaltensdispositionen	47
1.5.2 Situativ-interaktive Ebene	51
1.5.2.1 Kulturell-kontextuelle Rahmenbedingungen	51
1.5.2.2 Interaktionsbedingte Faktoren	52
1.6 ZUSAMMENFASSUNG	55
2 GERMANISTIK/DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. KONZEPTUELLE ANSÄTZE EINER INTERKULTURELLEN PERSPEKTIVE	58
2.1 AUSRICHTUNGEN DES FACHGEBIETS GERMANISTIK/DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	59
2.1.1 Germanistik/Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum	59
2.1.1.1 Die sprachwissenschaftliche Ausrichtung.....	59
2.1.1.2 Die methodisch-didaktische Ausrichtung	60
2.1.1.3 Die (fremd-)kulturwissenschaftliche Ausrichtung. Interkulturelle Germanistik.....	60
2.1.2 Germanistik/Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums.....	63
2.2 DIE LINGUISTISCHE KOMPONENTE: INTERKULTURELLE LINGUISTIK	65
2.3 DIE FREMDSPRACHENDIDAKTISCHE KOMPONENTE: INTERKULTURELLE FREMDSPRACHENDIDAKTIK	68
2.3.1 Sprache und Kultur.....	72
2.3.2 Interkulturelles Lernen	74
2.3.3 Curriculare Aspekte der interkulturellen Fremdsprachendidaktik.....	76
2.3.4 Die Umsetzung interkulturell ausgerichteter Ziele	78
2.3.5 Feldarbeit und autonomes Lernen	80
2.4 DIE LANDESKUNDLICHE KOMPONENTE: INTERKULTURELLE LANDESKUNDE	81
2.4.1 Landeskunde als integrierter Bestandteil des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.....	82
2.4.2 Landeskunde als Teildisziplin des fremdsprachlichen germanistischen Studiums.....	83
2.4.3 Landeskunde als Forschungsgegenstand des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache.....	86
2.5 DIE LITERATUR-KOMPONENTE: INTERKULTURELLE LITERATURWISSENSCHAFT UND LITERATURDIDAKTIK	86
2.5.1 Interkulturelle Literaturwissenschaft	87
2.5.2 Interkulturelle Literaturdidaktik	88
2.6 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ IM KONTEXT GERMANISTISCHER AUSBILDUNG	91
2.6.1 Lehr-/Lernkontext und institutionelle Faktoren.....	91
2.6.2 Akteursbedingte Faktoren.....	93
2.6.2.1 Hochschulakteure mit Leitungsfunktionen	93
2.6.2.2 Lehrende	94
2.6.2.3 Studierende	98
2.7 ZUSAMMENFASSUNG	101

3	REPUBLIK MOLDAU. GESELLSCHAFTLICHE UND BILDUNGSPOLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN.....	104
3.1	GESELLSCHAFTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	104
3.1.1	Ethnisch-kulturelle Zusammensetzung und Identitätspolitik	104
3.1.2	Wirtschaftliche Situation und Arbeitsmigration	112
3.1.3	Außenpolitik und internationale Beziehungen	113
3.2	BILDUNGSPOLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	115
3.2.1	Das Bildungswesen.....	115
3.2.2	Hochschulbildung.....	118
3.2.3	Germanistik in Moldau	122
3.3	ZUSAMMENFASSUNG	125
4	METHODISCHES VORGEHEN	127
4.1	DAS ZIEL DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	128
4.2	DOKUMENTENANALYSE	128
4.2.1	Dokumente des moldauischen Hochschulwesens.....	129
4.2.2	Universitäre Bildungsdokumente	130
4.3	LEITFADENINTERVIEW	130
4.3.1	Struktur der Leitfäden für die Interviews	132
4.3.2	Durchführung der Interviews.....	136
4.4	DATENAUSWERTUNG	138
4.4.1	Hermeneutische Inhaltsanalyse von Bildungsdokumenten	138
4.4.2	Inhaltsanalyse von Leitfadeninterviews	139
4.5	ANMERKUNGEN ZUR DARSTELLUNG VON ERGEBNISSEN DER DATENAUSWERTUNG	141
5	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION VON ERGEBNISSEN. KONTEXTUELL- INSTITUTIONELLE FAKTOREN	143
5.1	EINFLUSS DES MOLDAUISCHEN HOCHSCHULKONZEPTS AUF DIE ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ.....	143
5.1.1	Die Strategie des moldauischen Hochschulwesens im Kontext des Bologna-Prozesses	143
5.1.2	Die Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015	151
5.2	EINFLUSS DES BILDUNGSKONZEPTS DES LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE PHILOLOGIE AUF DIE ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ	155
5.3	DER STELLENWERT INTERKULTURELLER KOMPETENZ IN DEN CURRICULA GERMANISTISCHER STUDIENGÄNGE.....	160
5.3.1	Das Konzept des universitären Curriculums	160
5.3.2	Studienpläne germanistischer Studiengänge.....	162
5.3.3	Fachcurricula des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“	164
5.3.3.1	Sprachpraxis Deutsch.....	165
5.3.3.2	Sprachwissenschaft	174
5.3.3.3	Literatur	175
5.3.3.4	Landeskunde	177
5.4	ZUSAMMENFASSUNG	181
6	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION VON ERGEBNISSEN. AKTEURSBEDINGTE FAKTOREN: LEHRENDE.....	184
6.1	BESCHREIBUNG DER LEHRENDEN	184
6.2	DER WISSENSSTAND DER LEHRENDEN IN BEZUG AUF INTERKULTURELLE BEGRIFFE	186
6.2.1	Verständnis des Kulturbegriffs	187
6.2.2	Verständnis interkultureller Kompetenz	189
6.3	DIE LEHRENDEN IN INTERKULTURELLEN INTERAKTIONEN.....	192
6.3.1	Interkulturelle Interaktionen in Deutschland	193
6.3.2	Interkulturelle Interaktionen in Moldau.....	196
6.4	LEHRBEZOGENE ASPEKTE	202
6.4.1	Bildungsziele in der germanistischen Ausbildung aus der Perspektive von Lehrenden.	202
6.4.2	Methoden und Sozialformen	210

6.4.3	Beziehungen zu den Studierenden	215
6.5	ZUSAMMENFASSUNG	222
7	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION VON ERGEBNISSEN.	
	AKTEURSBEDINGTE FAKTOREN: STUDIERENDE	225
7.1	BESCHREIBUNG DER STUDIERENDEN	225
7.2	DER WISSENSSTAND DER STUDIERENDEN IN BEZUG AUF INTERKULTURELLE BEGRIFFE.....	228
7.2.1	Verständnis des Kulturbegriffs	228
7.2.2	Verständnis interkultureller Kompetenz	232
7.2.2.1	Reaktion der Studierenden auf die Frage zur interkulturellen Kompetenz.....	232
7.2.2.2	Inhaltliche Aspekte der Definitionen	234
7.3	DIE STUDIERENDEN IN INDIREKTEN INTERKULTURELLEN INTERAKTIONEN.....	238
7.3.1	Indirekte Interaktion mit Kulturen des deutschsprachigen Raums	239
7.3.2	Indirekte Interaktion mit anderen Kulturen	245
7.4	DIE STUDIERENDEN IN DIREKTEN INTERKULTURELLEN INTERAKTIONEN	248
7.4.1	Inländische interkulturelle Interaktionen	248
7.4.1.1	Perzeptive und affektive Aspekte der interethnischen Interaktionen	248
7.4.1.2	Interethnische Kommunikationssprache	249
7.4.1.3	Interethnische Konflikte.....	250
7.4.2	Grenzüberschreitende interkulturelle Interaktionen	252
7.4.2.1	Perzeptive und affektive Aspekte interkultureller Erfahrung im Ausland	253
7.4.2.2	Verhaltensweisen in interkulturellen Interaktionen im Ausland	260
7.4.2.3	Reflexion über die Auswirkung der Auslandserfahrung auf die eigene Person.....	263
7.5	STRATEGIEN DER STUDIERENDEN ZUR GESTALTUNG INTERKULTURELLER INTERAKTIONEN.	265
7.5.1	Strategien zur Vorbereitung auf einen Deutschlandaufenthalt.....	265
7.5.1.1	Studierende ohne Deutschlanderfahrung	266
7.5.1.2	Studierende mit Deutschlanderfahrung.....	268
7.5.2	Strategien zur Gestaltung interkultureller Interaktionen in Moldau	270
7.6	STUDIENBEZOGENE ASPEKTE.....	277
7.6.1	Ziele und Motive der Studierenden in Bezug auf das Studium	277
7.6.1.1	Motive für die Auswahl des Studienfaches.....	278
7.6.1.2	Mit dem Studium verbundene berufliche Ziele	279
7.6.2	Wahrnehmung und Beschreibung von Lehrveranstaltungen	285
7.6.3	Änderungsvorstellungen in Bezug auf die germanistische Unterrichtspraxis	292
7.6.4	Interaktion mit den Lehrenden.....	298
7.7	ZUSAMMENFASSUNG	302
8	SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	306
8.1	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	306
8.2	EMPFEHLUNGEN FÜR DIE INTEGRATION INTERKULTURELLER KOMPETENZ IN DIE GERMANISTISCHE AUSBILDUNG IN MOLDAU.....	311
8.2.1	Empfehlungen auf der kontextuell-institutionellen Ebene	311
8.2.2	Empfehlungen für den Lehr-/Lernprozess	314
8.3	GRENZEN DER UNTERSUCHUNG UND WEITERE FORSCHUNGSMÖGLICHKEITEN	317
8.4	RELEVANZ FÜR DIE PRAXIS	318
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	320
	ANHANG	342

Einleitung

Das moldauische Hochschulwesen ist seit der durch den Zerfall der Sowjetunion bedingten Unabhängigkeitserklärung der Republik Moldau 1991 von mehreren Rekonzeptualisierungs- und Reformierungsmaßnahmen geprägt, deren Ursache in sich ständig ändernden gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen liegt. Die neue Bildungspolitik hatte unmittelbare Folgen für die Fremdsprachensituation des Landes und somit auch für die germanistischen Studiengänge. Die Abschaffung des Russischen als obligatorische Fremdsprache in den Bildungseinrichtungen führte zur Steigerung des Interesses an anderen Fremdsprachen, einschließlich Deutsch. Die Schaffung von mehr Studienplätzen an den moldauischen Hochschulen, die Eröffnung privater Universitäten und die Vergrößerung der Kapazitäten der Fremdsprachenfakultäten haben zur Erhöhung der Zahl der Studierenden, die ein Fremdsprachenstudium aufnehmen, beigetragen. Die wachsende Popularität der fremdsprachlichen Studiengänge ist auch durch die Öffnung der Grenzen der Republik Moldau zu den westlichen Ländern, durch den Abschluss internationaler politischer und wirtschaftlicher Partnerschaften und durch gesteigerte internationale Investitionen in Moldau bedingt. Als wichtige internationale Partner Moldaus gelten auch die deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz. Diese Partnerschaften fördern das Interesse der moldauischen Abiturienten an der deutschen Sprache, wodurch einerseits die Nachfrage nach und andererseits die Anforderungen an germanistische Studiengänge steigen.

Eine besondere Rolle bei der Entwicklung germanistischer Studienangebote in Moldau spielen die bilateralen moldauisch-deutschen Beziehungen, die auf einer freundschaftlichen und harmonischen Zusammenarbeit basieren¹. Deutschland ist einer der wichtigsten westlichen Handelspartner der Republik Moldau. Es unterstützt die Republik Moldau bei der Umsetzung von Reformen und bei der Integration des Landes in die europäischen Institutionen. Von großer Bedeutung sind hierbei die moldauisch-deutschen Kontakte im Bereich von Wissenschaft und Bildung. Diese sind dank der guten Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium Moldaus und dem „Deutschen Akademischen Austauschdienst“ (DAAD) sowie zwischen dem Hochschulrektorenrat der Republik Moldau und der

¹Botschaft der Republik Moldau in der Bundesrepublik Deutschland (<http://www.germania.mfa.md>, abgerufen am 10.03.2015). Auswärtiges Amt der Republik Moldau. (<http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01>- abgerufen am 10.03.2015).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Deutschlands möglich². Die germanistischen Lehrstühle in Moldau werden von DAAD-Lektoren unterstützt und Studierende und Wissenschaftler³ profitieren von zahlreichen Studien- und Forschungsstipendien in den deutschen Bildungsinstitutionen. Einen bedeutenden Beitrag zur Verbesserung der Qualität der germanistischen Studienangebote leistete 1998 die Eröffnung des „Deutschen Lesesaals“ mit der Unterstützung des Goethe-Instituts⁴ in Chişinău. Zu erwähnen ist außerdem die Eröffnung des „Moldova-Instituts“ 2006 in Leipzig, dessen Hauptziele darin bestehen, kulturelle Kontakte mit Institutionen aus der Republik Moldau zu fördern, wissenschaftliche Konferenzen zu organisieren und verschiedene Projekte in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur durchzuführen⁵.

Ein entscheidender Wendepunkt in der Entwicklung der germanistischen Studiengänge war der Anschluss des moldauischen Hochschulwesens an den Bologna-Prozess. Zu den wichtigsten Zielen des Bologna-Prozesses gehören die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse, eine höhere Mobilität der Studierenden und der Lehrenden, eine entsprechende Qualifikation für den Arbeitsmarkt und nicht zuletzt eine europaweite Kooperation im Hochschulbereich (vgl. Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010). Die interkulturelle Kompetenz hat in Lehre und Forschung des europäischen Hochschulraums im Kontext des Bologna-Prozesses große Bedeutung erlangt (vgl. Hiller 2010a: 19). Ihre Notwendigkeit wird mit der Bewältigung der zunehmenden Internationalisierungsprozesse in Studium, Wissenschaft und Lehre, die neue Anforderungen an Studierende wie auch an Hochschulmitarbeiter stellen, in Verbindung gebracht (vgl. Hiller 2010a: 19).

Für die germanistischen Studiengänge in Moldau bedeutet die Integration in den einheitlichen europäischen Hochschulraum wichtige Veränderungen auf konzeptueller und curricularer Ebene, eine wesentliche Erneuerung und Ergänzung der Lehr- und Lernziele sowie eine Revision von Methoden der Fremdsprachenvermittlung. Um den Anforderungen des Bologna-Prozesses gerecht zu werden und die Studierenden für den immer globaler werdenden Arbeitsmarkt zu qualifizieren, ist es wichtig, dass im Rahmen des germanistischen Studiums nicht nur fachliche Kompetenzen entwickelt werden, sondern auch eine Sensibilisierung für Interkulturalität und Entwicklung interkultureller Kompetenz vorangetrieben wird. Darüber hinaus ist interkulturelle Kompetenz für die Bewältigung von zahlreichen durch das germanistische Studium generierten indirekten und direkten interkulturellen Interaktionen

²Auswärtiges Amt der Bundesrepublik Deutschland (<http://www.auswaertiges-amt.de>, abgerufen am 10.03.2015).

³Der besseren Lesbarkeit halber wird im Lauftext für die einzelnen Personenkategorien nur die männliche Form verwendet. Wenn nicht anders vermerkt, ist jeweils auch die weibliche Form gemeint.

⁴<http://www.hasdeu.md> (abgerufen am 10.03.2015).

⁵<http://www.uni-leipzig.de/~mil/> (abgerufen am 11.03.2015).

notwendig.

Die Bedeutung der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext germanistischer Studiengänge in Moldau lässt sich aber auch aus der kulturellen Heterogenität der Studentengruppen⁶ an den moldauischen Universitäten ableiten. Die Republik Moldau ist ein multiethnisches Land. Die ethnischen Gruppen, die auf dem Territorium der Republik zusammenleben, sind: Moldauer (76,1 %), Ukrainer (8,4 %), Russen (5,9 %), Gagausen⁷ (4,4 %), Rumänen (2,2 %), Bulgaren (1,9 %)⁸. Die historischen, politischen und ideologischen Ereignisse auf dem Territorium der Republik Moldau haben die Beziehungen zwischen diesen ethnischen Gruppen stark beeinflusst. Das Problem der interethnischen Beziehungen stellte eines der schwierigsten dar, mit denen sich die Republik Moldau in den ersten Jahren nach 1990 konfrontiert sah. Zum Zeitpunkt der Unabhängigkeitserklärung existierten auf dem Territorium der Republik bereits zwei Regionen mit interethnischem Konfliktpotential, was dringend einer Lösung bedurfte (Boțan 2002: 3). In den darauf folgenden Jahren waren die interethnischen Beziehungen von der Sprachpolitik, von dem Identitätskampf, dem Kampf um Überlegenheit und nicht zuletzt von gegenseitigen Vorurteilen und Stereotypen geprägt (s. Kap. 3.1 und Kap. 3.2).

Im Gegensatz zu den Schulen, in denen aufgrund des moldauischen Minderheitsgesetzes⁹ und der regionalen Verteilung der ethnischen Gruppen¹⁰ interethnische Kontakte nicht sehr häufig sind, gehören die interethnischen Kontakte an Universitäten – an denen Studierende unterschiedlicher ethnischer Herkunft aus allen Regionen Moldaus gemeinsam studieren – zum Alltag. Um der Entstehung interethnischer Konflikte vorzubeugen, die bereits existierenden Konflikte zu bekämpfen, die interethnischen Interaktionen im Rahmen des Studiums sowohl unter den Studierenden als auch zwischen Studierenden und Lehrenden zu erleichtern und die Studierenden auf die Ausübung beruflicher Tätigkeiten in einem interkulturellen Umfeld vorzubereiten, sind Strategien im Umgang mit Andersartigkeit und Entwicklung interkultureller Kompetenz bei allen Bildungsakteuren von großer Bedeutung. Die Förderung konfliktfreier interethnischer Interaktionen und die Förderung interkultureller

⁶An den moldauischen Universitäten gehören die Studierenden für die Dauer des ganzen Studiums einer festen Studentengruppe an. Die Studentengruppen an den Fremdsprachenfakultäten bestehen durchschnittlich aus 15 bis 20 Studierenden.

⁷Die Gagausen sind ein christianisiertes Turkvolk.

⁸Ergebnisse der Volkszählung der Republik Moldau (2004).

⁹Laut dem Art. 6 des moldauischen „Gesetzes über die Rechte der Zugehörigen nationaler Minderheiten und über den rechtlichen Status ihrer Organisationen“ (im Folgenden: Minderheitsgesetz) kann die Bildung in Moldau in rumänischer und in russischer Sprache gewährleistet werden. Dementsprechend gibt es rumänisch- und russischsprachige Schulen.

¹⁰In der Republik Moldau leben die ethnischen Gruppen aufgrund der historischen Ereignisse teilweise in getrennten Orten oder Regionen. So sind beispielsweise die meisten Einwohner gagausischer und bulgarischer Herkunft im Süden des Landes wohnhaft, während die Einwohner russischer oder ukrainischer Herkunft größtenteils in den Städten, aber auch in einigen Orten im Norden und Osten des Landes leben.

Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung sollen in einem engen Zusammenhang erfolgen. Einerseits sind die Heterogenität und die Mehrsprachigkeit der Studierenden Vorteile bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. Hu 2004) im Kontext des germanistischen Studiums, andererseits trägt die dadurch geförderte interkulturelle Kompetenz zur Verbesserung der interethnischen Beziehungen bei.

Im Zuge der tendenziellen Steigerung des Stellenwerts interkultureller Kompetenz im moldauischen gesellschaftlichen und vor allem bildungspolitischen Diskurs besteht die Tendenz, die interkulturelle Perspektive in die Bildungsdokumente einzuführen und interkulturelle gesellschaftliche und pädagogische Projekte in Moldau zu fördern. Auch im Kontext der germanistischen Studiengänge an moldauischen Universitäten gibt es Versuche der Integration interkultureller Kompetenz in das Ausbildungsprofil der Studierenden. Doch aufgrund der Tatsache, dass es sich dabei um relativ neue und im moldauischen wissenschaftlichen Diskurs wenig erforschte Begriffe handelt, ist ihre Umsetzung in die Praxis noch nicht erfolgt. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz werden theoretisch fundierte und an die moldauischen gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen und auch an die universitären Lehr- und Lernvoraussetzungen sowie an die Spezifik der fremdsprachlichen Germanistik angepasste Konzepte benötigt. Aus diesem Forschungsbedarf ergibt sich das Ziel der vorliegenden Arbeit: die Untersuchung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil der germanistischen Ausbildung in Moldau.

Theoretische Grundlagen

Im wissenschaftlichen Diskurs ist interkulturelle Kompetenz ein kontrovers diskutierter Begriff (vgl. Rathje 2006; Otten/Scheitza/Cnyrim 2009; Mecheril 2010). Bei der Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz gibt es mehrere Schwierigkeitsbereiche. Die Bestimmung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzepts interkultureller Kompetenz basiert auf der Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten aus folgenden Bereichen: Bestimmung des der interkulturellen Kompetenz zugrunde liegenden Kulturbegriffs (z. B. Knapp-Pothhoff 1997; Appadurai 1996; Roth 2004; Bolten 2010; Rathje 2010; Casper-Hehne 2009), Definition von Interkulturalität und interkultureller Interaktion (Gudykunst 1992; Ting-Toomey 1999; Casper-Hehne 2009; Barmeyer 2011a; Müller-Jacquier 2011), Formulierung des Ziels interkultureller Kompetenz (Chen/Starosta 1996; Straub 2007; Rathje 2006; Mecheril 2010; Barmeyer 2011a) und Feststellung der mit dem Konzept „interkulturelle Kompetenz“ zusammenhängenden Einflussfaktoren (z.B. Hall 1988; Gertsen 1990; Müller-Jacquier 2004; Auernheimer 2005; Chen/Starosta 1996; McDaniel/Samovar/Porter 2011).

Die Auseinandersetzung mit mehreren Forschungsbeiträgen zum Thema „interkulturelle

Kompetenz“ lässt den Schluss zu, dass in der interkulturellen Forschung eine weitgehende Einigkeit darüber festzustellen ist, dass sich kein allgemeines, tragfähiges Konzept interkultureller Kompetenz ausmachen lässt (vgl. Straub 2007: 36), da die Bestimmung „interkultureller Kompetenz“ von mehreren Faktoren abhängig ist. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass die interkulturelle Kompetenz nicht als ein Konzept aufgefasst werden kann, das in allen interkulturellen Interaktionen für alle Interaktionspartner gültig ist und erfolgreiches Handeln in interkulturellen Situationen verspricht, sondern sie muss von den interkulturell Agierenden unter Berücksichtigung des offenen und prozesshaften Charakters von Kulturen und der Wechselwirkung kultureller, persönlicher und situativer Faktoren immer neu definiert werden.

Auch das Fachgebiet der Germanistik als Fremdsprachenphilologie zeichnet sich durch kontroverse Diskussionen aus. Diese sind größtenteils von den Unterschieden in der Schwerpunktsetzung des Faches bedingt. So können sprachwissenschaftliche (Weinrich 1980; Glück 1989; Götze/Suchsland 1996), fremdsprachendidaktische (Hernig 2005: 65), (fremd)kulturwissenschaftliche Ausrichtungen (Wierlacher 2003a; Müller-Jacquier 2010) des Faches unterschieden werden. Die unterschiedlichen Ausrichtungen haben unterschiedliche Bezeichnungen des Fachgebiets zur Folge. So finden im deutschsprachigen Fachdiskurs, abhängig von der Ausrichtung, Bezeichnungen wie Auslandsgermanistik, Deutsch als Fremdsprache als akademisches Fach, Fremdsprachengermanistik, fremdkulturelle Germanistik, internationale Germanistik, interkulturelle Germanistik und transnationale Germanistik Verwendung, während in unterschiedlichen Regionen der Welt die Fachausrichtungen unter den Namen Deutsch, Deutsche Philologie, Germanistik, *German Studies*, interkulturelle Germanistik usw. firmieren. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden in Bezug auf den moldauischen Kontext die Bezeichnungen „Germanistik“, „germanistische Ausbildung“, „germanistisches Studium“ oder „germanistische Studiengänge“ benutzt. Gemeint ist hierbei die Germanistik als Fremdsprachenphilologie.

Als theoretische Grundlage für die Untersuchung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil der germanistischen Ausbildung dienen in dieser Arbeit die konzeptuellen Ausrichtungen und Theorien der interkulturellen Germanistik. Dafür werden folgende disziplinäre Komponenten der interkulturellen Germanistik näher untersucht: interkulturelle Linguistik (Hermanns 2003; Földes 2003), interkulturelle Fremdsprachendidaktik (Neuner 2003; Kramsch 1993; Christ 1994; Byram 1997; Krumm 2007; Müller-Jacquier 2013), interkulturelle Landeskunde (Wierlacher 2003c; Koreik 2009, 2011; Müller-Jacquier 2001; Altmayer 2007; Koreik/Pietztuch 2010; Rösler 2012), interkulturelle Literaturwissenschaft (Mecklenburg 2003; Hoffman 2006; Ewert 2010; Esselborn 2012) und interkulturelle

Literaturdidaktik (Esselborn 2003; Biechele 2007; Hallet/Königs 2010; Ehlers 2001).

Es lässt sich festhalten, dass für die Untersuchung interkultureller Kompetenz die Bestimmung des Konzepts im konkreten Rahmen mit Bezug auf eine Zielgruppe notwendig ist. Davon ausgehend, konzentriert sich diese Untersuchung auf die Identifikation von Faktoren, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil der germanistischen Ausbildung in Moldau beeinflussen. Zwei Ebenen werden dabei betrachtet: die kontextuell-institutionelle Ebene und die akteursbedingte Ebene.

Forschungsstand

Im deutschen wissenschaftlichen Diskurs sind mehrere Untersuchungen zum Bereich der Förderung interkultureller Kompetenz, interkulturellen Lernens oder interkultureller Kommunikation im Bereich der Hochschulbildung oder der germanistischen Ausbildung zu finden. Als Beispiel werden hier drei Dissertationsprojekte vorgestellt, in deren Mittelpunkt ein interkulturell ausgerichtetes Thema in Bezug auf die (fremdsprachliche) Germanistik oder auf Deutsch als Fremdsprache steht.

Die Dissertation von Hunold (2001), „Probleme des interkulturellen Lernens bei tschechischen Studenten der Germanistik und Anglistik – aufgezeigt am Beispiel der Pädagogischen Universität Hradec“ – beschreibt die Situation des Deutsch- und Englischunterrichts in Tschechien unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens. Im ersten Teil der Arbeit wird viel Raum den Vergleichen Tschechen – Engländer und Tschechen – Deutsche sowie dem Deutschland- und Englandbild in Tschechien gewidmet. Als Korpus dienen die persönlichen Erfahrungen der Germanistikstudenten der Pädagogischen Universität Hradec mit Deutschen und Umfragen zum interkulturellen Lernen unter Anglistikstudenten derselben Universität.

Die Dissertation von Jung (2005), „Interkulturelle Konzeption eines Deutschlehrwerks für koreanische Lerner. Eine Fallstudie zur Entwicklung kulturell und regional adaptierter Lehrwerke anhand der Anredeformen“, zeigt die Notwendigkeit einer interkulturellen Konzeption bei der Erstellung eines Deutschlehrwerks für Korea. Die empirische Untersuchung zur Feststellung der Effektivität eines Unterrichtskonzepts für koreanische Deutschlerner im Bereich der Anredeformen wurde mittels Interviews, Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Als Ergebnis der Untersuchung stellt der Autor fest, dass durch das neuentwickelte Konzept die Kommunikationsfähigkeit der Lerner in der deutschen Sprache entscheidend verbessert werden kann.

Die Dissertation von Pan (2008), „Interkulturelle Kompetenz als Prozess. Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung“, erforscht – wie der Titel schon zeigt – empirisch die interkulturelle Kompetenz im Kontext des

germanistischen Studiums in China. Auf der Basis der Ergebnisse der empirischen Untersuchung, die mittels Leitfadeninterviews mit chinesischen und deutschen Führungskräften erfolgt, werden Empfehlungen zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den Germanistikstudenten formuliert.

Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs gibt es nur wenige Untersuchungen, die die Republik Moldau in den Fokus stellen. Die vorhandenen Forschungsarbeiten betrachten politische (Blezinger 2010; Gabanyi 2004; Neukirch 1996; Dumbrava 2005), historische (Neukirch 1996; Bochmann 2006) oder sprach- und identitätspolitische Aspekte (Zeller 2005; Bochmann/Dumbrava 2007). Nach eigener Recherche liegen zurzeit jedoch noch keine Untersuchungen vor, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz oder die germanistische Ausbildung im moldauischen Kontext analysieren würden.

Im moldauischen wissenschaftlichen Diskurs sind die Begriffe „interkulturelle Kompetenz“, „Interkulturalität“, „interkultureller Dialog“ oder „interkulturelle Kommunikation“ relativ neu. Ihre Einführung in die moldauische Bildungspolitik wurde zum großen Teil durch die Entscheidung der Republik Moldau bedingt, einen Kurs in Richtung Europäische Integration einzuschlagen und die moldauische Hochschulbildung an den Bologna-Prozess anzuschließen. Allmählich werden die genannten Begriffe auch in den öffentlichen Diskurs übernommen und in Bildungsdokumente eingeführt. Doch um die zugehörigen Konzepte in die Praxis umzusetzen, ist eine einfache Übernahme der westeuropäischen interkulturellen Konzepte nicht ausreichend, sondern es werden theoretische, an die moldauischen Rahmenbedingungen angepasste Konzepte benötigt. Es besteht dementsprechend ein hoher Bedarf an wissenschaftlichen Untersuchungen dieser Konzepte in Bezug auf die Republik Moldau. Es sind in den letzten Jahren einige interkulturell ausgerichtete Studien im Bereich der interkulturellen Bildung erschienen, meistens bezogen auf die schulische Bildung. So ist hier beispielsweise die Veröffentlichung „Lasst uns einander besser kennenlernen. Interkulturelle Bildung zum Verständnis der Andersartigkeit durch die Literatur der in der Republik Moldau zusammenlebenden Ethnien“¹¹ zu nennen. Durch ausgewählte literarische Texte werden die Vielfältigkeit, also auch die Unterschiede sowie die gemeinsamen Werte, aber daneben auch die kulturellen Merkmale der ethnischen Gruppen erfasst. In der Arbeit werden einige Empfehlungen gegeben, die dazu dienen, einander besser zu verstehen und so ein erfolgreiches Zusammenleben innerhalb der multikulturellen Gesellschaft zu ermöglichen. Auch die pädagogische Zeitschrift „Didactica Pro...“¹² hat mehrere Artikel zu interkulturellen

¹¹Să ne cunoaștem mai bine. Educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în Republica Moldova (romană, ucrainescă, rusă, găgăuză) (Cartaleanu et al. 2005).

¹²Z. B. „Didactica Pro ...” Nr. 4 (26) 2004; Nr. 2 (48) 2008; Nr. 4–5 (62–63) 2010.

Themen sowohl mit Bezug auf die Allgemeinbildung als auch auf die Hochschulbildung veröffentlicht. Außerdem wurde ein Projekt zur Förderung der interkulturellen Toleranz in den moldauischen Bildungseinrichtungen durchgeführt: „Bildung für Toleranz“¹³. Zum Zeitpunkt der Formulierung des Ziels dieser Untersuchung gab es im Bereich der Hochschulbildung eine einzige Dissertation, in deren Mittelpunkt Interkulturalität stand. Die Dissertation von Budnic (2006) konzentriert sich auf die Untersuchung interkultureller Kommunikationskompetenz bei Englischlehrern. Im Jahr 2012 ist eine weitere Untersuchung erschienen. Die Dissertation von Chiriac (2012) befasst sich mit der Untersuchung interkultureller Bildung an Hochschulen. Einflussfaktoren interkultureller Kompetenz im moldauischen Kontext sind bis jetzt jedoch nicht erforscht worden, auch fehlt die Erforschung interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung. Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, einen Beitrag dazu zu leisten, diese Forschungslücke zu schließen.

Methodisches Vorgehen

Um die gesetzten Ziele dieser Arbeit zu erreichen, wurde eine Kombination von zwei Methoden aus der Qualitativen Sozialforschung gewählt: Dokumentenanalyse und Leitfadeninterviews. Die Dokumentenanalyse wird für die Untersuchung institutioneller Faktoren eingesetzt. Dazu werden Bildungsdokumente analysiert, die nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion in der Republik Moldau verabschiedet wurden und die die Hauptreformen des moldauischen Hochschulsystems und der germanistischen Ausbildung darlegen. Hierbei werden zwei Kategorien von Bildungsdokumenten untersucht: Dokumente des Hochschulwesens und universitäre Bildungsdokumente (Berichte, Studienpläne, Curricula germanistischer Studiengänge) an der Pädagogischen Staatlichen Universität „Ion Creangă“. Mittels sequenzieller Hermeneutik sollen bei der Analyse der Bildungsdokumente folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Prinzipien, Werte und Ziele werden der moldauischen Hochschulbildung bzw. der germanistischen Ausbildung zugrunde gelegt, und wie können diese die Entwicklung interkultureller Kompetenz beeinflussen?
- Welchen Stellenwert haben interkulturelle Themen in den Bildungsdokumenten?
- Welche Aspekte aus den Bildungsdokumenten beeinflussen indirekt die Entwicklung interkultureller Kompetenz?

Die Untersuchung der akteursbedingten Faktoren erfolgt auf der Grundlage von Leitfadeninterviews mit Lehrenden und Studierenden. Mit den Leitfadeninterviews werden Daten und Informationen gesammelt, auf deren Grundlage Hypothesen hinsichtlich der

¹³Educație pentru toleranță (Cristea 2004).

Einflussfaktoren auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung in Moldau formuliert werden sollen. Die Analyse der Leitfadenterviews erfolgt mit dem Einsatz der Qualitativen Inhaltsanalyse der Leitfadenterviews nach Schmidt (2010). Mittels der Forschungsergebnisse aus den Leitfadenterviews sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Welchen Stellenwert hat der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ im Kontext der germanistischen Ausbildung in Moldau aus der Perspektive der Bildungsakteure?
- Welche kognitiven, perceptiven, affektiven und verhaltensbezogenen Dispositionen weist der Umgang der Lehrenden bzw. der Studierenden mit interkulturellen Interaktionssituationen auf und wie können diese die Entwicklung interkultureller Kompetenz beeinflussen?
- Welche lehr- und studienbezogenen Einflussfaktoren auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz lassen sich im Kontext der germanistischen Ausbildung in Moldau identifizieren?

Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel befasst sich mit der Bestimmung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Konzepts „interkulturelle Kompetenz“. Zunächst wird die Debatte um die Relevanz und die Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz aufgegriffen. Nach einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturkonzepten werden Schlussfolgerungen zum Kulturbegriff interkultureller Kompetenz formuliert. Im Anschluss daran wird der Begriff „interkulturelle Interaktion“ diskutiert. Die darauffolgenden Abschnitte des Kapitels setzen sich zum Ziel, Einflussfaktoren interkultureller Kompetenz zu erläutern. Die Arbeit geht von der Annahme aus, dass interkulturelle Kompetenz von einer Wechselwirkung kultureller, persönlicher und situativer Faktoren beeinflusst wird. Aufgrund der Trennungsschwierigkeit dieser Faktoren werden sie zum analytischen Zweck auf zwei Ebenen dargestellt: kulturell-persönliche Ebene und situativ-interaktive Ebene.

Das zweite Kapitel behandelt das Themengebiet der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Kontext des fremdsprachlichen germanistischen Studiums. Dafür wird zunächst ein kurzer Überblick zu den wichtigsten Richtlinien und Orientierungen des akademischen Faches Germanistik/Deutsch als Fremdsprache innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums gegeben. Im Anschluss daran werden die für diese Arbeit als relevant angesehenen Komponenten des Faches – Linguistik, Fremdsprachendidaktik, Landeskunde und Literatur – aus interkultureller Perspektive dargestellt. Der letzte Abschnitt widmet sich der Darstellung von Einflussfaktoren, die den Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz im Rahmen

der fremdsprachlichen germanistischen Ausbildung beeinflussen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass dieser Prozess dem Einfluss von kontextuell-institutionellen und akteursbedingten Faktoren unterliegt.

Im dritten Kapitel werden die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Moldau skizziert. Der erste Teil gibt Einblicke in die wichtigsten historischen Ereignisse der Republik Moldau, die ihre ethnisch-kulturelle Zusammensetzung und ihre Entwicklung als Nation geprägt haben. Sodann wird die aktuelle Situation des Landes dargestellt. Dabei werden folgende Themen behandelt: die wirtschaftliche Situation, Hintergründe der Arbeitsmigration und Auswanderung eines großen Teils der Bevölkerung sowie die moldauische Außenpolitik und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des Landes. Der zweite Teil des Kapitels stellt die allgemeinen bildungspolitischen Rahmenbedingungen Moldaus, die Grundlagen des moldauischen Hochschulwesens und der germanistischen Ausbildung in Moldau vor.

Das vierte Kapitel widmet sich der Darstellung des methodischen Vorgehens in Bezug auf die empirische Untersuchung der Einflussfaktoren interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil des germanistischen Studiums in Moldau. Zunächst wird die Wahl der qualitativen Methoden begründet. Danach folgen die Darstellung der Bildungsdokumente, auf deren Grundlage die Dokumentenanalyse erfolgen soll, und die Erläuterung der Interviewleitfäden. Anschließend werden die Auswertungsmethoden „sequenzielle Hermeneutik“ und „qualitative Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews“ dargelegt. Abschließend werden die Auswertungskategorien skizziert und die Darstellungsweise der Ergebnisse erläutert.

Im fünften Kapitel erfolgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Dokumentenanalyse und es werden daraus Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung abgeleitet.

Im sechsten und siebten Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrerinterviews und der Studenteninterviews dargelegt und interpretiert. Im Anschluss daran werden Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz skizziert.

Das achte Kapitel fasst die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen. Abschließend werden aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse Empfehlungen für die Integration des Bildungsziels „interkulturelle Kompetenz“ in die germanistischen Studiengänge in Moldau formuliert. Außerdem werden die Grenzen der Untersuchung skizziert und ein Ausblick auf die künftige Forschung gegeben. Zum Schluss wird die Relevanz der Arbeit aufgezeigt.

1 Interkulturelle Kompetenz: Theorien, Konzepte, Einflussfaktoren

Das Ziel dieses Kapitels ist es, das dieser Arbeit zugrunde liegende Konzept „interkulturelle Kompetenz“ zu bestimmen. Zunächst wird die Debatte um die Relevanz und Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz aufgegriffen. Im Anschluss daran werden – nach einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturkonzepten – Schlussfolgerungen zu dem Kulturbegriff interkultureller Kompetenz formuliert und der Begriff „interkulturelle Interaktion“ definiert. Die darauffolgenden Kapitel befassen sich mit der Bestimmung des Ziels und der Einflussfaktoren interkultureller Kompetenz.

1.1 Die Debatte um interkulturelle Kompetenz

„Interkulturelle Kompetenz“ ist seit den 1990er-Jahren zu einem Modebegriff sowohl im gesellschaftlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs geworden. Die wachsende Bedeutung dieses Begriffes wird in den meisten Fällen (z. B. Bernhard 2002: 193; Moosmüller 2007: 41; Kim/Hoppe-Graff 2003: 180; Thomas 2003a: 137) mit der zunehmenden wirtschaftlichen, technischen, medialen und kulturellen Globalisierung begründet. Besonderer Stellenwert wird dabei der Steigerung der internationalen Mobilität sowie der Vernetzung der Menschen beigemessen, in deren Folge sie fast „gezwungen“ seien, interkulturell zu interagieren. In diesen interkulturellen Situationen, in die sie geraten, sei es wichtig, Verhaltensstrategien zu finden, die auf Verstehen und Kooperation setzen und dafür sei interkulturelle Kompetenz gefordert.

Ferner steht die Relevanz interkultureller Kompetenz im engen Zusammenhang mit der in den letzten Jahrzehnten gestiegenen Bedeutsamkeit der Begriffe Demokratie, Menschenrechte, Gleichberechtigung, Toleranz usw., die Schlüsselbegriffe nationaler und internationaler politischer Kampagnen sowie wissenschaftlicher, sozialer und kultureller Projekte geworden sind. In diesem Kontext wird die Rolle der erfolgreichen interkulturellen Kommunikation, der Vermeidung interkultureller Missverständnisse sowie der Strategiefindung für die erfolgreiche Lösung der entstandenen interkulturellen Konflikte und der dafür nötigen interkulturellen Kompetenz hervorgehoben.

Auch im Hochschulkontext gewinnt interkulturelle Kompetenz zunehmend an Bedeutung. Ihre Notwendigkeit wird mit der Bewältigung der zunehmenden Internationalisierungsprozesse in Studium, Wissenschaft und Lehre, die neue Anforderungen an Studierende wie auch an Hochschulmitarbeiter stellen, in Verbindung gebracht (vgl. Hiller 2010a: 19). Außerdem stellt die Hochschulreform im Zuge des Bologna-Prozesses den Erwerb interkultureller Kompetenz

als Schlüsselkompetenz in den Vordergrund. „Interkulturelle Kompetenz“ ist folglich ein Thema, welches in der Lehre, aber auch in der Forschung sowie im Rahmen der Selbstverwaltung und Vermarktung der Hochschulen große Bedeutung hat (Straub/Nothnagel/Weidemann 2010: 15).

Gleichzeitig stößt aber „interkulturelle Kompetenz“ auch auf viel Skepsis und Kritik. Viele Autoren bemängeln in den einleitenden Abschnitten ihrer Beiträge den inflationären Gebrauch dieses Begriffes (Rathje 2006; Auernheimer 2002; Scheitza 2009; Straub 2010). Skeptisch wird in einigen Fällen sogar die Notwendigkeit der Untersuchung interkultureller Kompetenz als einer eigenständigen Kompetenz aufgrund ihrer Gleichsetzung mit persönlicher und sozialer Kompetenz betrachtet (z.B. Gudykunst 2005; Bolten 2006; Várhegyi/Nann 2009). Der zentrale Gegenstand der Kritik gegenüber interkultureller Kompetenz ist jedoch die konzeptuelle Ebene. Ein häufig herangezogenes Beispiel (Rathje 2006) in diesem Zusammenhang stellen die in der Zeitschrift „Erwägen, Wissen, Ethik“ veröffentlichten kritischen Stellungnahmen von mehr als dreißig Wissenschaftlern zum Überblicksartikel von Alexander Thomas (2003a) zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ dar (Erwägen, Wissen Ethik, 14 (1)). Rathje (2006) fasst diese Stellungnahmen zusammen und stellt fest, dass die Meinungen der Wissenschaftler bei der Bestimmung interkultureller Kompetenz bei vier kritischen Aspekten auseinander gehen: (1) Ziel interkultureller Kompetenz; (2) Spezifik interkultureller Kompetenz; (3) Generik interkultureller Kompetenz; (4) Kulturbegriff. Die Untersuchung anderer Beiträge aus der interkulturellen Forschung (z.B. Mecheril 2010; Otten/Scheitza/Cnyrim 2009) verdeutlicht, dass die Debatte um interkulturelle Kompetenz weit über die Artikel dieser Zeitschrift hinausgeht.

Kritisiert werden vor allem die zahlreichen Definitionsversuche interkultureller Kompetenz¹⁴ (vgl. z. B. Mecheril 2010). Die Palette der in der interkulturellen Forschung bestehenden

¹⁴Auch für den Begriff „Kompetenz“ gibt es im wissenschaftlichen Diskurs keine einheitliche Definition. In dieser Arbeit wird „Kompetenz“ mit Weinert (2001) als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ definiert (Weinert 2001: 27–28). Nach Weinert (2001) lassen sich folgende Konzeptionen des Begriffes „Kompetenz“ unterscheiden:

- Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.
- Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.
- Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
- Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten zwei genannten Kompetenzkonzepte umschließt und sich jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.
- Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern (Weinert 2001: 27–28).

Definitionen reicht von kurzen und allgemeinen Definitionen, die interkulturelle Kompetenz beispielsweise „als Fähigkeit, in interkulturellen Situationen angemessen zu interagieren“ (Deardorf 2004; Chen/Starosta 1996), zu verstehen bis zu erweiterten ausführlichen Konzepten, die Bestandteile interkultureller Kompetenz auflisten, wie dies in der häufig zitierten Definition von Thomas (2003a:) zu finden ist:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung. (Thomas 2003a: 143)

Die meisten Versuche, interkulturelle Kompetenz zu definieren, werden zum Gegenstand der Kritik, indem sie entweder als vage, zu allgemein, offen oder als höchst voraussetzungsvoll und entsprechend erläuterungsbedürftig betrachtet werden (vgl. Straub 2010: 20).

Des Weiteren dreht sich die Debatte mit besonderer Intensität rund um die Konstruktion interkultureller Kompetenz. Obwohl in der interkulturellen Forschung eine weitgehende Einigkeit über die Komplexität und Mehrdimensionalität des Konzepts zu beobachten ist, gehen die Meinungen der Wissenschaftler bei der genaueren Bestimmung seiner Bestandteile auseinander. Den bestehenden Listen-, Struktur- oder Prozessmodellen interkultureller Kompetenz wird oft unzureichende empirische Absicherung, Unvollständigkeit, mangelnde begriffliche Erläuterung oder Idealisierung bis hin zu Exotisierung vorgeworfen (vgl. Mecheril 2010; Otten/Scheitza/Cnyrim 2009; Straub 2007; Bolten 2007).

Unstimmigkeit besteht auch bei der Benennung des Konzepts. So wird interkulturelle Kompetenz unter unterschiedlichen Begriffen untersucht und erforscht, wie z. B. im deutschsprachigen Raum: interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikationskompetenz, interkulturelle Handlungskompetenz, im angloamerikanischen Raum: *cross-cultural competence*, *intercultural effectiveness*, *intercultural competence* (vgl. Straub 2007: 35). Hinter diesen Begriffen sind grundsätzlich ähnliche Variablen und Ziele zu finden und obwohl sie zum Teil unterschiedliche Aspekte hervorheben, können sie nicht deutlich voneinander getrennt werden. Diese Tatsache erschwert die Vermittlung eines einheitlichen Bildes interkultureller Kompetenz.

In einer Hinsicht sind sich die Forscher jedoch einig und zwar in der Tatsache, dass ein allgemeiner, tragfähiger Konsens sich nicht ausmachen lässt (vgl. Straub 2007: 36). Die Gründe dafür sind sehr vielschichtig. Einer davon stellt die Multidisziplinarität dar (Bolten

2006), denn im Rahmen vieler Disziplinen wie z. B. Kulturanthropologie, Ethnologie, Psychologie, Sozialpsychologie, Kommunikationswissenschaft, Linguistik, Politologie, Geschichtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaft, Philosophie und Pädagogik wird interkulturelle Kompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet (Maletzke 1996; Bolten 2007; Scheitza 2007). Dementsprechend werden unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Ziel und Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz gegeben. Andere Gründe liegen in den Auseinandersetzungen um das Konstrukt „interkulturelle Kompetenz“ innerhalb einzelner Disziplinen. Je nach Zielgruppe und Ziel der Untersuchung werden dem Konzept unterschiedliche Kulturbegriffe zugrunde gelegt. Demnach setzen sich die Modelle aus unterschiedlichen Elementen zusammen. Darüber hinaus haben einige Studien die Untersuchung interkultureller Kompetenz auf persönlicher, da als entscheidend eingeschätzte Ebene zum Schwerpunkt (Chen/Starosta 1996), während andere die Bedeutung der Situation (Spitzberg/Cupach 1984) in einer interkulturellen Interaktion oder gar die Interdependenz zwischen Person und Situation (vgl. Scheitza 2009; Müller-Jacquier 2004) hervorheben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die Untersuchung interkultureller Kompetenz die Bestimmung eines Konzepts im konkreten Rahmen mit Bezug auf eine Zielgruppe notwendig ist. Darüber hinaus ist eine genauere Analyse der problematischen Aspekte bei der Definition interkultureller Kompetenz wichtig. In den nächsten Abschnitten wird folgenden Fragen nachgegangen: Welcher Kulturbegriff soll dem Konzept interkultureller Kompetenz zugrunde liegen? Wie lässt sich eine interkulturelle Interaktion definieren? Was ist das Ziel interkultureller Kompetenz? Unter dem Einfluss welcher Faktoren steht interkulturelle Kompetenz?

1.2 Kulturbegriff

Die Bestimmung des Kulturbegriffs, der dem Konzept „interkulturelle Kompetenz“ zugrunde liegen soll, stellt einen umstrittenen Aspekt in der Interkulturalitätsforschung dar. Im Folgenden werden die meistdiskutierten Theorien zum Kulturbegriff im interkulturellen wissenschaftlichen Diskurs skizziert. Anschließend werden daraus Schlussfolgerungen für die Bestimmung des Konzepts interkultureller Kompetenz, der dieser Arbeit zugrunde liegen soll, formuliert.

1976 stellt Williams fest, „culture“ sei eines der zwei oder drei kompliziertesten Wörter in der englischen Sprache. Ein Grund dafür sei die komplexe historische Entwicklung des Kulturbegriffs in den europäischen Sprachen, die er in seinem Buch *Cultural Keywords* (1983) zusammenträgt. So wurde das deutsche Wort „Kultur“, Williams (1983) zufolge, aus dem Französischen entlehnt. Seine wichtigste Bedeutung im Deutschen war die der „civilization“:

erstens im abstrakten Sinne eines allgemeinen Prozesses, „zivilisiert“ oder „kultiviert“ zu werden, zweitens die von den Historikern der Aufklärung festgelegte Bedeutung der „civilization“ als eine Beschreibung eines langjährigen Prozesses der menschlichen Entwicklung. Eine Änderung der Bedeutung brachte Herder mit seinem Werk „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784-1791): „Nichts ist so unbestimmt wie dieses Wort und nichts ist trügerischer als seine Anwendung auf alle Nationen und Zeitperioden“¹⁵.

Ein anderer Grund für die Schwierigkeit, eine allgemein geltende Definition für „Kultur“ zu finden, liegt nach Williams (1976) in der Verschiedenheit der disziplinären Perspektiven, die auf „Kultur“ gerichtet werden. Jedes Forschungsgebiet verfolgt unterschiedliche Zwecke und Ziele der Analyse und gelangt somit zu verschiedenen Konzepten. Allerdings können sich auch Vertreter der gleichen Wissenschaftsdisziplinen auf keine gemeinsame und allgemein akzeptierte Definition von Kultur einigen. Auch in Bezug auf Interkulturalität sind differierende, manchmal gegensätzliche Kulturkonzepte zu finden. „Den“ allgemeingültigen Kulturbegriff gibt es nicht, wie Bolten bemerkt (Bolten 2007: 10).

Im interkulturellen Diskurs lässt sich eine Einigkeit darüber feststellen, dass der sogenannte „enge“ Kulturbegriff, der auf Kunst und „Geisteskultur“ eingegrenzt ist und Kultur als Repräsentant des Schönen, Wahren und Guten oder als Bildung versteht, für die Auseinandersetzung mit Interkulturalität aufgrund seiner Beschränktheit unzureichend ist. Stattdessen plädieren die meisten Interkulturalitätsforscher (z. B. Bolten 2007; Nünning/Nünning 2008) für den erweiterten Kulturbegriff. Bei der Bestimmung des erweiterten Kulturbegriffs wird zwischen dem „traditionellen“, in einigen Ansätzen als „geschlossen“ bezeichneten und dem „prozesshaften“ oder „offenen“ Kulturbegriff unterschieden (Bolten 2007; Khan-Svik 2008; Beer 2013).

Der „traditionelle“ oder „geschlossene“ Kulturbegriff versteht Kultur als ein ziemlich stabiles, kohärentes und in starren nationalen Grenzen verortetes System. Die meisten Vertreter dieses Konzepts gehen von einer essentialistischen¹⁶ Auffassung aus und definieren Kultur als ein mehrdimensionales Konstrukt, das aus einer Anzahl von Merkmalen, die sich empirisch erfassen lassen und die aus Kenntnissen, Werten, emotionalen und Verhaltensroutinen oder Gewohnheiten einer Gruppe von Menschen bestehen. Die Gesamtheit dieser Merkmale, die ein weitgehend strukturiertes Ganzes darstellt, wird in unterschiedlichen wissenschaftlichen Konzepten als „Ordnung“, „Struktur“, „Muster“ (*pattern*) oder „Orientierungssystem“

¹⁵Zitiert nach Herder, Werke in zehn Bänden, Band 6, Bollacher (Hrsg.) (1989).

¹⁶Essentialismus von lat. *essentia* „Wesen“. Für „Essentialisten“ ist Kultur an einen gemeinsamen essentiellen Kern von Merkmalen gebunden (Beer 2013).

bezeichnet (vgl. Beer 2013: 56).

Die Anzahl der Ansätze, die von einer solchen Kulturauffassung ausgehen, ist im wissenschaftlichen Diskurs kaum übersehbar. Zu erwähnen sind allerdings die bei interkulturellen Ansätzen am meisten herangezogenen Kulturkonzepte von Hofstede (z.B. 1993), Trompenaars und Hampden-Turner (1993), Hall (z.B. 1985) sowie Thomas (2003b), die die Eigenschaften verschiedener Kulturen anhand bestimmter Kategorien, Ebenen, Dimensionen, Standards klassifizieren, um damit einen Vergleich der Kulturen möglich zu machen. In ihren Konzepten werden Kulturen klar voneinander abgegrenzt, mit Nationen oder ethnischen Gruppen gleichgesetzt und als mehrschichtig betrachtet, wobei angenommen wird, dass die äußeren Schichten sicht- und veränderbar, während die inneren unverändert und unsichtbar sind.

Diese Kulturkonzepte werden im interkulturellen Diskurs mehrfach zitiert, analysiert und unterschiedlichen Untersuchungen, Forschungen und kulturvergleichenden Studien zugrunde gelegt.

Gleichzeitig sind sie seit längerer Zeit auch Gegenstand wiederholter Kritik. Die verbreitetsten Kritikpunkte betreffen die essentialistische Betrachtung und Gleichsetzung von Kultur mit Nation oder Ethnizität. Kritisiert wird dabei vor allem die klar lokalisierte, statische, generalisierende und homogenisierende Auffassung von Kultur, die den kulturellen Pluralismus nicht berücksichtigt und Stereotypisierungen fördert (vgl. Hansen 2009; Rathje 2003; 2010; Straub 2007; Knapp-Potthoff 1997; Kotthoff 2002). Ein anderer Aspekt, der auf Kritik stößt, stellt das deterministische Verständnis von Kultur dar, demzufolge Kultur als ein zentraler Prägungsfaktor des menschlichen Wesens betrachtet wird. Außerdem werden diese Konzepte im Zuge der Globalisierung als veraltet und mit der aktuellen Weltdynamik nicht mehr kompatibel betrachtet (vgl. Rathje 2003; Straub 2007; Bolten 2010;).

Im Kontext der zunehmenden globalen Mobilität sagen viele Autoren (z.B. Drechsel et al. 2000; Olwig/Hastrup 1997; Appadurai 1996) die Auflösung der Nationalstaatlichkeit vorher und betrachten Kultur und Raum nicht mehr als Einheit. In diesem Zusammenhang gibt es unterschiedliche „offene“, „prozessorientierte“ oder „deterritorialisierte“ Konzepte, die von der Auffassung ausgehen, dass Kultur ein Interaktionsprodukt, Fluxus oder ein offener Raum ist, der sich (z. B. durch Migrationsbewegungen, Globalisierung etc.) permanent verändert und auch widersprüchliche Phänomene integriert.

Anfänge eines prozessorientierten, dynamischen Kulturkonzepts sind bei Geertz (1973) zu finden. Geertz definiert Kultur als “symbolic action” und fasst sie als ein von Menschen gesponnenes Bedeutungsgewebe auf: „man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs.“ (Geertz 1973: 5). Kulturentstehung und -

wandel verbindet Geertz mit einem Prozess der Aneignung, Anwendung und Interpretation von Zeichensystemen (Geertz 1973).

Eine ähnliche Auffassung von Kultur vertreten du Gay et al. (1997), indem sie Kultur in einem Prozess der Bedeutungsproduktion darstellen. Sie gehen davon aus, dass Kultur untrennbar mit der Rolle ihrer Bedeutung in der Gesellschaft verbunden ist. Ihnen zufolge ist Kultur das, was uns ermöglicht, Dinge zu verstehen. Aber wie funktioniert die Bedeutungsproduktion? Teilweise verliehen wir den Gegenständen Bedeutung durch die Weise, in der wir sie repräsentierten, und das wichtigste Mittel der Repräsentation innerhalb der Kultur sei die Sprache. Als Sprache verstehen Du Gay et al. nicht nur die schriftlichen und mündlichen Wörter, sondern auch jedes Repräsentationssystem – Photographie, Malerei, das Sprechen, das Schreiben, Abbildung mittels Technologie, Zeichnung –, das den Menschen erlaubt, Zeichen und Symbole zu nutzen, um was auch immer in der Welt existiert in Form von bedeutungsvollen Konzepten, Bildern oder Ideen darzustellen. Laut du Gay et al. stellt Kultur eine Interdependenz der fünf Variablen dar: (1) Repräsentation, (2) Produktion, (3) Konsumtion, (4) Identität und (5) Regulierung, die den Kreislauf der Kultur bilden. Der Vorteil der kreisförmigen Darstellung besteht darin, dass es keinen festen Anfangspunkt gibt und alle fünf Variablen synergetisch agieren, um Bedeutung zu produzieren (du Gay et al. 1997: 13).

Andere Wissenschaftler verstehen Kultur als ein „diskursiv ausgehandeltes Konstrukt“ (Olwig/Hastrup 1997: 1; Knapp-Potthoff 1997: 1994; Hüsken 2003: 17). Olwig und Hastrup entscheiden sich beispielsweise, den Kulturbegriff neu zu definieren, indem sie experimentelle und diskursive Räume erforschen (Olwig/Hastrup 1997: 3). Sie betrachten die Idee, Kulturen als getrennte, einmalige und bestimmten Orten zugehörige Entitäten begrifflich zu fassen, einerseits einfach als Mittel, um Ordnung in die sonst unordentliche Welt zu bringen, andererseits aber auch als ein Mittel um ein System zu entwickeln, im Rahmen dessen die kulturellen Unterschiede beobachtet und analysiert werden können (Olwig/Hastrup 1997: 1). Sie sind der Meinung, dass der Raum umstritten sein kann und stimmen mit Michel de Certeau überein, dass „space is a practiced place“ (Michel de Certeau 1986: 117 zit. nach Olwig/Hastrup 1997). Demzufolge ist die Realität weniger in vorab festgelegten sozialen Strukturen oder durch feste Koordinaten eines semantischen Raums, als vielmehr in Praktiken definiert. Die Praktiken überlappen sich, überschneiden sich und verwischen die Grenzen des Raums (*place*) so weit, dass man bei der Analyse bestimmter Praktiken von einem durchgehenden globalen Raum sprechen kann (vgl. Olwig/Hastrup 1997: 4).

Ähnlich benutzt Knapp-Potthoff (1997: 194) das Konzept der „Kommunikationsgemeinschaft“, um den Kulturbegriff und dessen Mehrdeutigkeit zu

vermeiden. Unter „Kommunikationsgemeinschaft“ versteht sie „Gruppen von Individuen, die jeweils durch regelmäßigen kommunikativen Kontakt über etablierte Mengen am gemeinsamen Wissen sowie Systeme von gemeinsamen Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns verfügen“ (Knapp-Potthoff 1997: 194).

Die Globalisierungsanalyse von Appadurai (1996) setzt neue Ansichten von „cultures“ an, die im 21. Jahrhundert übertragene Bilder (*images*) produzieren und empfangen. Appadurai (1996) findet, dass sich der Nationalstaat in einer Krise befindet und dass der aktuelle Globalisierungsprozess zur „Deterritorialisierung“ der Identitäten in eine durch Wachstum der diasporischen öffentlichen Räume und durch globalen Fluss der Bilder (*images*), Finanzen, Technologien und Ideologien kulturell hybride Welt führen wird. Er ist der Ansicht, dass wir „über die Nationen hinaus denken“, während wir uns eine Form der Souveränität vorstellen, die „Territorialität“ mit „Translokalität“ ersetzt (Appadurai 1996: 21).

Ferner heben immer mehr Forscher den Doppelcharakter von Kultur hervor und bezeichnen sie sowohl als Vorgang oder Prozess, in dem der Mensch seine Lebenswelt schafft, als auch als dessen Ergebnis. Aus der Wechselbeziehung zwischen Kultur und Individuum ergibt sich Kulturdynamik bzw. -wandel: Kultur stellt neben anderen „sozialen Aggregaten“ (Casper-Hehne 2009) einen wichtigen Rahmen für die Entwicklung des Individuums dar, gleichzeitig trägt das Individuum im Laufe dieses Prozesses zur Weiterentwicklung der Kultur bei.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die interkulturelle Forschung von zwei Haupttendenzen bei der Bestimmung des Kulturbegriffs geprägt ist. Zum einen ist da der essentialistisch konzipierte Kulturbegriff, der mit Nation oder Ethnizität assoziiert wird, zum anderen das fließende, prozesshafte Kulturkonzept, in dem Symbole, Bilder und subjektive Interpretationen einen wichtigen Platz einnehmen und das von einer prinzipiellen Offenheit, Heterogenität, Pluralität und Mobilität von Kultur ausgeht. Doch welcher von diesen zwei Begriffen soll dem Konzept interkultureller Kompetenz zugrunde liegen? Der geschlossene Kulturbegriff wird aufgrund der klaren Abgrenzung und Lokalisierung von Kulturen als besser operationalisierbar bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz angesehen. Die Zerstückelung der Welt ermöglicht es, Kulturen voneinander abzugrenzen, zu analysieren und zu beschreiben sowie kulturelle Differenzen festzustellen und Strategien im Umgang mit diesen Unterschieden zu entwickeln. Aus diesem Grund ist er, ungeachtet der in mehreren wissenschaftlichen Beiträgen geübten Kritik, weiterhin in einigen Forschungsansätzen sowie im öffentlichen Diskurs populär. Doch aufgrund der reduzierten und schemenhaften Darstellung sowie seines deterministischen und essentialistischen Charakters fördert dieser Kulturbegriff das Denken in Stereotypen und Nationalklischees und kann eher eine blockierende als eine fördernde Auswirkung bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz

haben. Der prozesshafte Kulturbegriff hingegen bietet den Agierenden mehr „Freiheit“ in einer interkulturellen Situation. Für die interkulturelle Kompetenz können die deterritorialisierten, fließenden Kulturkonzepte besonders im Zusammenhang mit der Sensibilisierung für den Umgang mit Andersartigkeit, Multikulturalität, Heterogenität, Mehrfachzugehörigkeit, nicht zuletzt aber auch für die Vorbeugung gegen stereotypes Denken von weiterem Interesse sein. Zugleich kann allerdings die Auffassung von Kulturen als Kommunikationsgemeinschaften, diskursive Netzwerke, imaginäre Lebenswelten oder als Fluxus das Problem auslösen, dass praktisch jede menschliche Interaktion als interkulturell bezeichnet werden müsste (vgl. Rathje 2006: 8).

Roth (2004) plädiert für die Einbeziehung beider Begriffe bei der Auseinandersetzung mit Interkulturalität. Khan-Svik schlägt in dieser Hinsicht vor, „Nationalkultur als eine weitere Facette im Netzwerk der Kulturen, die individuell gelebt werden, zu betrachten“ (Khan-Svik 2008: 47). Die Tatsache, dass Nationalkultur nicht als etwas Homogenes, alle Mitglieder gleichermaßen Prägendes und Verbindliches angesehen wird, bedeutet nicht, dass sie überhaupt keinen Einfluss auf die kulturelle Prägung ihrer Mitglieder hat. Die politische Orientierung, die Gesetze, die geschriebenen und ungeschriebenen gesellschaftlichen Normen, das Bildungssystem, die wirtschaftliche Situation, die Medienpolitik eines nationalen Raums spielen immer noch eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Denkmustern, Herstellung und Verbreitung kultureller Werte und Festlegung von Verhaltensnormen und prägen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, ihre Angehörigen, die gleichzeitig auch in den Entwicklungsprozess dieser Aspekte involviert sind. Zu berücksichtigen ist weiterhin die Tatsache, dass Kulturen nicht in gleichem Maße von Globalisierung und Hybridisierung betroffen sind. Außerdem wird die Auffassung, dass durch Globalisierung die kulturelle Vielfalt verschwinden und eine Weltkultur, die westlich geprägt ist, entstehen wird, in Frage gestellt (Hannerz 1996). Hannerz kritisiert, dass Kulturen in unterschiedlicher Weise auf die globalen Einflüsse reagieren, was zum Wandel und zur Entstehung von neuen Kulturen führt. Nach Roth (2004) bedingt das Nebeneinander beider Kulturbegriffe neue Kriterien für die Bestimmung interkultureller Kompetenz: „Zu der früher ausreichenden Qualifikation ‚Kenntnis der Nationalporträts‘ ist die Forderung nach Orientierungsfähigkeit in schnell wechselnden und flexiblen Situationen getreten – und damit auch nach der Fähigkeit, das jeweils adäquate Verständnis von Kultur zu wählen.“ (Roth 2004: 224). Ihr zufolge ist es das Individuum, das abhängig von Kontext, Situation und Machtkonstellation die Entscheidung über seine im Fluss befindliche Identität trifft. Roth vergleicht Kultur „mit einem unsichtbaren Rucksack, den man zwar stets dabei hat, aber nur gelegentlich öffnet, um sich je nach Situation und Einschätzung seiner diversen Inhalte zu bedienen“ (Roth 2004: 223). In Hinsicht

auf interkulturelle Kompetenz müssen die Agierenden die interkulturellen Situationen entsprechend identifizieren können, um fähig zu sein, mit differenzierten Konzepten an sie heranzugehen (vgl. Roth 2004: 224).

Für die vorliegende Arbeit können aus dieser theoretischen Darstellung zum Kulturbegriff folgende Schlussfolgerungen formuliert werden:

- Kultur lässt sich territorial nicht immer lokalisieren und ist schwer von anderen Kulturen deutlich abgrenzbar;
- Kultur zeichnet sich durch einen Doppelcharakter aus: Sie stellt einerseits einen Prozess des symbolischen Austauschs und der Bedeutungsproduktion und -aushandlung, andererseits deren Ergebnis dar;
- Kulturen befinden sich in einem ständigen Wandel, der durch Migration, Globalisierung, technische Entwicklungen, erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten bedingt ist;
- Kulturdynamik bzw. -wandel ergibt sich auch aus der Wechselbeziehung zwischen Kultur und Individuum: Kultur als kollektiver Speicher von Bedeutungen bildet neben anderen „sozialen Aggregaten“ (Casper-Hehne 2009) einen wichtigen Rahmen für die Entwicklung des Individuums, gleichzeitig trägt das Individuum im Laufe dieses Prozesses zur Weiterentwicklung der Kultur bei; Kultur wird nicht als eindeutige Determinierung des Individuums betrachtet;
- Ein Individuum kann im Laufe seines Lebens unter Einfluss mehrerer Kulturen, die sein kulturelles Netzwerk und seine kulturelle Identität bilden, stehen und somit in dem Entwicklungsprozess mehrerer Kulturen involviert sein; Nationalkultur bzw. ethnische Kultur können als einige Facetten dieses Netzwerks betrachtet werden. Ausgehend von der Annahme, dass die Untersuchungssubjekte der vorliegenden empirischen Forschung immer noch von einem Kulturbegriff ausgehen, der mit Nationalkulturen oder ethnischen Gruppen gleichgesetzt wird, wird bei der Darstellung der Datenauswertung Kultur auf diese zwei Ebenen behandelt. Bei der Interpretation der Ergebnisse und bei der Formulierung von Empfehlungen für die Integration interkultureller Kompetenz in die germanistische Ausbildung in Moldau wird jedoch von einem offenen und prozesshaften Kulturbegriff ausgegangen.
- In einer interkulturellen Interaktion¹⁷ entscheidet das Individuum (bewusst oder unbewusst) abhängig vom Kontext und der Machtkonstellation¹⁸, welche Aspekte seiner kulturellen Identitäten im Vordergrund stehen sollen.

¹⁷Weitere Erläuterungen zum Begriff „interkulturelle Interaktion“ finden sich in Kapitel 1.3.

¹⁸Weitere Erläuterungen zum Begriff „Machtkonstellation“ finden sich in Kapitel 1.5.2.

1.3 Interkulturelle Interaktion

Im wissenschaftlichen Diskurs findet man mehrere Definitionen des Begriffes „Interaktion“. Abhängig vom Konzept und vom Anwendungsgebiet überschneidet er sich oft mit den Begriffen „Kommunikation“, „Dialog“ und „Diskurs“ (vgl. Imo 2013: 21)¹⁹. So versteht beispielsweise Ten Thije (2002: 62) unter „Interaktion“ „sprachliches Handeln zwischen mindestens einem Sprecher und einem Hörer“. Im Sinne der funktional-pragmatischen Sprachanalyse ist sprachliches Handeln Ten Thije zufolge zweckorientiert, „das heißt auf Verständigung bei der Lösung von gesellschaftlichen Problemen orientiert“ (Ten Thije 2002: 62).

Nach Ehlich (2007) betont Interaktion „als Kategorie für menschliches Handeln dessen nicht-solipsistischen Charakter: nur als Miteinander-Handeln kann Handeln verstanden werden“ (Ehlich 2007: 193).

Soweit die Interaktion sprachlicher Art ist, ist damit die grundlegenden Sprecher und Hörer umfassende Gemeinsamkeit von Kommunikation betont. Die Interaktion kann auf ein vorgängiges und den miteinander Handelnden gegenüber äußerliches System bezogen sein, das den Handelnden Rollen attribuiert und sich ihnen als Ort der Fremde für ihre sozial nicht verwirklichende Individualität darstellt. Die Interaktion kann aber auch gesehen werden als Ort der Erzeugung eben jener Sozialität und der sie bestimmenden Strukturen (Ehlich 2007: 193).

Wenn man Kulturen als schwer voneinander abgrenzbar und fließend betrachtet sowie als Produktionsprozesse von Bedeutungen, die von bestimmten Gruppen von Menschen geteilt und immer weiterentwickelt werden, definiert, stellt sich die Frage, wann und wie sich eine interkulturelle Interaktion bestimmen lässt. Gudykunst und Kim (1992) schlagen z. B. vor, erst dann von einer interkulturellen Interaktion zu sprechen, wenn sich die Interaktionspartner als „Fremde“ bzw. als Angehörige fremder Kulturen wahrnehmen. Dieser Vorschlag kann jedoch als zum Teil lückenhaft bezeichnet werden, da damit interkulturelle Situationen, in denen den Interagierenden die Prägung durch eine bestimmte Kultur unbewusst bleibt, diese aber einen Einfluss auf den Verlauf der Interaktion ausübt, vernachlässigt werden. Im Rahmen dieser Untersuchung wird eine Interaktion als interkulturell betrachtet, wenn der Faktor der Zugehörigkeit eines Agierenden zu einer kulturellen Gruppe, zu der sein Interaktionspartner nicht gehört, den Interaktionsprozess sowohl auf einer bewussten als auch auf einer unbewussten Ebene beeinflusst (vgl. Ting-Toomey 1999: 16). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass eine interkulturelle Interaktion nicht nur zwischen Personen, sondern auch

¹⁹Imo (2013: 21) stellt fest, dass diese Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs weniger trennscharf definiert werden.

zwischen einer Person – die zu einer oder zu mehreren kulturellen Gruppen gehört – und den Artefakten²⁰ einer für sie fremden Kultur möglich ist. Diese Art von Interaktionen wird hier als „indirekte interkulturelle Interaktionen“ bezeichnet. Als indirekt wird aber auch die Interaktion mit einer fremden Kultur durch eine Person, die zwar zu dieser (fremden) Kultur nicht gehört, aber mit ihr Erfahrung hat, betrachtet.²¹

Das Präfix „inter-“, das „zwischen“, „miteinander“ und „reziprok“ bedeutet, verweist darauf, dass es in einer interkulturellen Interaktion um etwas Prozesshaftes geht. Interkulturelle Interaktion soll dementsprechend als ein alle interagierenden Seiten implizierender Prozess des Austauschs, der Verständigung, der Konstruktion und der Aushandlung betrachtet werden (vgl. Barmeyer 2011b: 38; Müller-Jacquier 2011: 233). Laut Barmeyer (2011b: 37) entsteht in diesem Prozess der Aushandlung etwas Neues, was dazu führt, dass interkulturelle Interaktionen eine eigene Dynamik aufweisen, welche darin begründet ist, dass die interagierenden Personen während ihrer Interaktion Kommunikations- und Verhaltensregeln neu gestalten und gegenseitig „aushandeln“ und deshalb anders reagieren als in intrakulturellen Begegnungssituationen. Hiller (2011) zufolge geht es in einer interkulturellen Interaktion darum, „einen neuen Kontext zu schaffen, in dem die Lücke zwischen den auseinanderklaffenden Konventionen überbrückt werden kann: Gleichzeitig müssen unterschiedliche Erwartungen ausbalanciert und adjustiert werden“ (Hiller 2011: 246).

Wie lässt sich aber der Aushandlungsprozess in einer interkulturellen Interaktion erläutern? In Anlehnung an Ting-Toomey (1999)²² werden im Folgenden drei Aspekte interkultureller Interaktionen dargestellt, die im Rahmen dieser Arbeit als relevant betrachtet werden: *symbolischer Austausch, Prozesshaftigkeit, Bedeutungsaushandlung*.

Die erste Charakteristik, *symbolischer Austausch* (*symbolic exchange*), bezieht sich darauf, dass eine interkulturelle Interaktion einen Austauschprozess von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Symbolen zwischen mindestens zwei Individuen mit dem Ziel der Produktion gemeinsamer Bedeutungen darstellt (Ting-Toomey 1999: 17).

Die zweite Charakteristik, die *Prozesshaftigkeit*, betrifft die interdependente Natur der interkulturellen Interaktion. Wenn die Interaktionspartner versuchen, miteinander in Kontakt zu treten und zu kommunizieren, treten sie in eine interdependente Beziehung. Die

²⁰Als Artefakt wird hier von Menschen künstlich Geschaffenes verstanden. Das steht im Gegensatz zu Naturfakt. Als Beispiel können hier folgende Artefakte genannt werden: Texte, Bilder, Audio- oder Videodaten, Kunstartikel, Alltagsgegenstände usw.

²¹Zu erwähnen ist weiterhin, dass interkulturelle Interaktionen nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch auf kollektiver Ebene z. B. zwischen Institutionen, die sich durch eine bestimmte Kultur auszeichnen, stattfinden können. Diese Interaktionen werden allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter untersucht.

²²Ting-Toomey unterscheidet fünf Aspekte interkultureller Kommunikation: *symbolic exchange, process, different cultural communities, negotiated shared meaning, interactiv situation* (Ting-Toomey 1999).

Prozesshaftigkeit setzt zwei Aspekte voraus: die transaktionale und die irreversible Spezifik der Interaktion (vgl. Ting-Toomey 1999: 17). Die transaktionale Spezifik einer interkulturellen Interaktion bezieht sich auf die simultane *Kodierung* (d. h., indem der Sender die nötigen Wörter mit den entsprechenden paraverbalen Formen und nonverbalen Verhaltensformen wählt, um seine Intention zu äußern) und *Dekodierung* (d. h., indem der Empfänger die Wörter, die paraverbalen und nonverbalen Zeichen in nachvollziehbare Bedeutungen übersetzt) der ausgetauschten Information. Wenn der Dekodierungsprozess des Empfängers mit dem Kodierungsprozess des Senders übereinstimmt, haben der Sender und der Empfänger ihre gemeinsame inhaltliche Bedeutung (*content meanings*) erreicht²³.

Die irreversible Spezifik interkultureller Interaktion verweist darauf, dass der Sender, sobald er dem Empfänger etwas mitteilt, die gleiche Mitteilung nicht noch einmal genau gleich wiederholen kann. Der Stimmtone, das Tempo, sein Gesichtsausdruck werden nicht genau gleich wie beim ersten Mal bleiben. Es ist auch schwierig, für jeden Sender seine Mitteilung rückgängig zu machen, sobald die Botschaft dekodiert wurde. Demzufolge ist der Prozess interkultureller Interaktion irreversibel (Ting-Toomey 1999: 18).

Die dritte Charakteristik, *Aushandlung geteilter Bedeutungen*, betrifft das allgemeine Ziel jeder interkulturellen Interaktion. In interkulturellen Interaktionen ist das wichtigste Anliegen der Interagierenden, verstanden zu werden. Wenn die Interpretation der Botschaft sich wesentlich mit ihrer Intention überlappt, haben die Interagierenden ein hohes Niveau von geteilten Bedeutungen im Interaktionsprozess erreicht. Das Wort „Aushandlung“ bedeutet Kompromissbereitschaft in dem fließenden Prozess menschlicher Kommunikation. Jede verbale und nonverbale Botschaft enthält mehrere Bedeutungsebenen. Ting-Toomey (1999) unterscheidet drei Bedeutungsebenen: Inhaltsebene, Identitätsebene und Beziehungsebene (Ting-Toomey 1999: 19).

Die Bedeutungsebene betrifft die Fakteninformation, die dem Empfänger durch einen verbalen oder medialen Kanal mitgeteilt wird. Wenn die beabsichtigte Inhaltsbedeutung des Senders richtig vom Empfänger dekodiert wurde, haben die Interagierenden eine Ebene der gemeinsam geteilten Inhaltsbedeutung geschaffen (Ting-Toomey 1999: 19).

Die Identitätsbedeutung betrifft nach Ting-Toomey folgende Fragen: „Wer bin ich und wer bist du in dieser Interaktion?“; „Wie definiere ich mich in dieser Interaktion?“; „Wie definiere ich dich in dieser Interaktion?“ (Ting-Toomey 1999: 19–20). In den Antworten auf diese Fragen sollen die Interaktionsbeteiligten ihre eigene, der gegebenen Situation entsprechende kulturelle

²³Leider passiert es oft, dass sich die interkulturell Agierenden wegen sprachlicher Probleme, Unterschiede im Kommunikationsstil und in den Wertorientierungen falscher Vermutungen bedienen (*second guesses*) (Ting-Toomey 1999: 18).

Identität definieren und die kulturelle Identität der Interaktionspartner erkennen bzw. identifizieren.

Identitätsbedeutung integriert solche Aspekte wie Ausdruck von Respekt oder Ablehnung und ist subtiler als die Inhaltsbedeutung. Die Personen, die dekodieren, erschließen in der Regel die Identitätsbedeutung durch den Tonfall des Sprechers bzw. Interaktionspartners durch nonverbale Nuancen, verschiedene Gesichtsausdrücke und selektive Wortauswahl (Ting-Toomey 1999: 19–20).

Die Beziehungsbedeutung bietet Information bezüglich des Beziehungsstatus‘ zwischen zwei Interagierenden. Sie wird durch nonverbale Kommunikation, Körperbewegungen oder Gesten, die die verbale Ebene begleiten, erschlossen (Watzlawick et al. 1967). Das trägt sowohl Bedeutungen von Machtverhältnissen (z. B. gleich – ungleich) als auch Bedeutung von relationaler (Beziehungs) Distanz (z. B. persönlich – unpersönlich) Rechnung. Die Beziehungsbedeutung der Botschaft zeigt oft, wie die Beziehung zwischen den Interagierenden definiert und interpretiert werden soll. Dies betrifft auch die Reflexion der erwarteten Machtverhältnisse in der Beziehung (Ting-Toomey 1999: 20).

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Interkultur nicht spontan und emergent entsteht, sondern dieser Prozess benötigt Unterstützung und die Bereitschaft aller Beteiligten, in den Aushandlungsprozess einzutreten (Barmeyer 2011b: 63). Nach Casper-Hehne (2009) ist nicht davon auszugehen, dass alle Menschen in allen Situationen fähig sind, eine Interkultur zu schaffen. Dies muss „gewollt und aufgrund von Machtverhältnissen auch möglich sein“ (Casper-Hehne 2009: 150). Auch Barmeyer (2011b) führt aus, dass die interkulturellen Interaktionen von nicht-kulturellen Sachzwängen und Einflussfaktoren, unter denen auch die Konstellationen ungleicher Machtverteilung zu nennen sind, beeinträchtigt sein können. „Durch unausgeglichene Einfluss- und Machtkonstellationen können ein Akteur bzw. eine Akteursgruppe dominant sein und Interessen durchsetzen, während die andere 'stillschweigende' Anpassung vornehmen muss“ (Barmeyer 2011b: 62–63).

Einen weiteren Aspekt, der bei der Auseinandersetzung mit Interkulturalität zu berücksichtigen ist, stellt die „Kulturalisierung“ dar. Unter „Kulturalisierung“ wird eine Vereinseitigung oder Überbetonung der kulturellen Prägung bzw. der kulturellen Einflüsse in einer interkulturellen Interaktion verstanden (vgl. Diehm/Radtke 1999: 149; Barmeyer 2011b: 65). Dies kann zur Ausblendung anderer nicht-kultureller, historischer, institutioneller, kontextueller oder persönlicher Erklärungsfaktoren führen. Barmeyer zufolge sollte ein Gleichgewicht zwischen Kulturüberschätzung und Kultur-Unterschätzung gefunden werden (Barmeyer 2011b: 65). Zu warnen ist allerdings auch vor der Übernahme einer anderen Extreme, die der „Individualisierung“, die als Überbetonung individueller Eigenschaften der Interagierenden

aufgefasst wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine interkulturelle Interaktion in dem Fall stattfindet, wenn die Zugehörigkeit der Interagierenden zu unterschiedlichen kulturellen Gruppen sowohl bewusst als auch unbewusst den Verlauf der Interaktion beeinflusst. Darüber hinaus wird eine interkulturelle Interaktion als ein symbolischer Austauschprozess definiert, in dem Individuen aus zwei (oder mehreren) unterschiedlichen kulturellen Gemeinschaften gemeinsame Bedeutungen in interaktiven Situationen aushandeln (Ting-Toomey 1999: 16–17). In diesem Prozess, der eine Aushandlungsbereitschaft und eine spezifische Kompetenz aller Beteiligten voraussetzt, entsteht eine Interkultur.

1.4 Ziel interkultureller Kompetenz

In diesem Abschnitt werden einzelne Aspekte der Debatte um das Ziel interkultureller Kompetenz näher erläutert. Anschließend werden Schlussfolgerungen formuliert, die ausschlaggebend im Kontext dieser Arbeit sind.

Im wissenschaftlichen Diskurs ist die Auseinandersetzung um das Ziel interkultureller Kompetenz zumeist mit zwei Begriffen verbunden: „Erfolg“ und „Angemessenheit“. Wie Straub (2007: 41) bemerkt, steht alles, was über dieses Konstrukt gesagt werden mag, im Zeichen dieser beiden Kriterien (Straub 2007: 41). In den gängigen Ansätzen zu interkultureller Kompetenz sind jedoch unterschiedlich gesetzte Akzente auf diese Kriterien zu beobachten. Darüber hinaus werden sie abhängig von der Disziplin, vom Ziel der Untersuchung sowie von der zu untersuchten Zielgruppe unterschiedlich erläutert und definiert, wenn überhaupt. Außer diesen zwei Kriterien ist in der interkulturellen Forschung auch eine Verbindung des Ziels interkultureller Kompetenz mit der persönlichen Weiterbildung zu beobachten (vgl. Rathje 2006). Im Folgenden wird auf die nähere Klärung der Ziele interkultureller Kompetenz eingegangen.

Erfolg

„Erfolg“ bzw. „erfolgreiches“ Handeln in interkulturellen Situationen wird mit „Eignung zur Zielerreichung“ in einer interkulturellen Interaktion definiert und meistens mit den ökonomisch ausgerichteten Ansätzen in Verbindung gebracht (vgl. Rathje 2006). Nach Rathje (2006) zielen die ökonomisch orientierten Ansätze auf das Gelingen und die Produktivität einer interkulturellen Interaktion ab und positionieren interkulturelle Kompetenz dementsprechend als Erfolgsinstrument. Eine Analyse unterschiedlicher Beiträge zu diesem Thema verdeutlicht, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur zur Erreichung ökonomisch

ausgerichteter Ziele, sondern auch zu einer gelungenen interkulturellen Interaktion oder zu zufriedenstellenden interkulturellen Beziehungen beitragen soll (Leenen 2007; Mecheril 2010; Chen/Starosta 1996). So definiert beispielsweise Leenen interkulturelle Kompetenz als „[...] Fähigkeiten, die ein Gelingen der Kommunikation bzw. Interaktion zwischen Ego und Alter ermöglichen [...]“ (Leenen 2007: 773), während Chen/Starosta darunter „satisfaction in a relationship or the accomplishment of specific task-related goal“ (Chen/Starosta 1996: 358) verstehen.

Die Auseinandersetzung mit dem Erfolgskriterium interkultureller Kompetenz lässt weiterhin feststellen, dass bei seiner Bestimmung zwei Begriffe Verwendung finden: „Effektivität“ und „Effizienz“. Mit den beiden Begriffen wird das Erreichen von Interaktionszielen assoziiert, wobei sie nicht differenziert und meistens synonym verwendet werden. Hier ist jedoch eine nähere Erläuterung dieser Begriffe notwendig.

Effektivität bedeutet Wirkung oder Wirksamkeit. Sie bezeichnet in der Regel ein Maß für die Zielerreichung und beschreibt die Relation zwischen dem erreichten Ziel und dem definierten oder vorgegebenen Ziel (vgl. Maiwald 2009: 20). Demnach kann interkulturelles Agieren dann als effektiv betrachtet werden, wenn es zu den sich selbst definierten oder vom Dritten vorgegebenen Zielen führt.

Effizienz hingegen wird als ein Maß für Wirtschaftlichkeit definiert und bezeichnet das Verhältnis zwischen den eingesetzten Mitteln und dem definierten oder vorgegebenen Ziel, wobei diese in einem optimalen Kosten-Nutzen Verhältnis stehen (vgl. Schulte-Zurhausen 2005: 5). Unter Kosten werden dabei nicht nur monetäre Mittel verstanden. Auf interkulturelle Interaktionen übertragen würde das bedeuten, dass der Interagierende alle ihm zur Verfügung stehenden Mittel einsetzen soll, um so viel wie möglich von der Interaktion zu profitieren bzw. die Interaktionsziele mit maximalem Profit zu erreichen.

Die Gleichsetzung des Ziels interkultureller Kompetenz mit dem Erfolg des interkulturellen Handelns wird im wissenschaftlichen Diskurs kritisiert. Die Schwerpunktsetzung auf Erreichung der Ziele im Sinne eines „*Homo oeconomicus*“ verbindet Straub (2007: 41) mit der Gefahr, die Komplexität interkulturellen Handelns auf eine rein technisch-funktionale Dimension, die universell einsetzbar scheint, zu reduzieren. Eine solche Reduzierung setzt voraus, dass jede Form interkulturellen Handelns einen bestimmten Zweck verfolgt. Auch andere Interkulturalitätsforscher (z. B. Frindte 2003; Aries 2003; Herzog 2003; Rathje 2006) sehen in einer an Erfolgsgesichtspunkten ausgerichteten Definition interkultureller Kompetenz die Gefahr der Instrumentalisierung interkultureller Kompetenz zur Durchsetzung eigener Vorteile bzw. der Vorteile des jeweils mächtigeren Interaktionspartners durchblicken. Dabei

bleiben die Rahmenbedingungen, die für den sogenannten Erfolg einer interkulturellen Interaktion ausschlaggebend sein können, unberücksichtigt (vgl. Rathje 2006: 6).

Persönliche Weiterentwicklung

Im Gegensatz zu den Ansätzen, die erfolgreiches Verhalten in interkulturellen Interaktionen voraussetzen, zielen die geistes- bzw. erziehungswissenschaftlichen Ansätze auf persönliche Weiterentwicklung der Interaktionspartner ab (vgl. Rathje 2006). Interkulturelle Kompetenz erhält in diesem Fall, so Rathje, das Ziel, das persönliche Wachstum anzuregen bzw. zu ermöglichen. Wierlacher (2003d) definiert in diesem Zusammenhang interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit, die bei interkultureller Interaktion dafür sorgt, dass sich für die Interaktionsteilnehmer „eine Veränderung ihrer selbst“ vollzieht (Wierlacher 2003d: 216). Einerseits implizieren die an persönlicher Weiterbildung orientierten Ansätze kein unhaltbares Erfolgsversprechen und schließen die Gefahr der Instrumentalisierung aus, andererseits besteht die Gefahr der Generalisierung und vor allem der Idealisierung, da diese Ansätze die Handlungsziele, denen Menschen in interkultureller Interaktion typischerweise unterliegen, ausklammert. Im Sinne der geforderten pragmatischen Fruchtbarkeit des Konzepts wird dafür plädiert, die Handlungsziele der Interaktionspartner in einer Zieldefinition interkultureller Kompetenz explizit zu berücksichtigen (vgl. Rathje 2006: 7).

Angemessenheit

Angemessenheit ist ein kulturabhängiges Phänomen und lässt sich daher wesentlich schwerer erfassen (vgl. Fritz/Möllenberg/Werner 1999: 16–17). Im Gegensatz zu den erfolgsorientierten Ansätzen zielen die Ansätze, die bei der Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz das Angemessenheitskriterium ins Zentrum interkultureller Interaktionen stellen, auf die Schätzung der Werte der Zielkultur und setzen ein Verhalten unter Berücksichtigung der Ziele des Interaktionspartners sowie unter Befolgung der für den Partner wichtigen Umgangsregeln voraus (vgl. Müller/Gelbrich 2004). Die Gleichsetzung der Angemessenheit mit dem Erfüllen bzw. Nicht-Verletzen kultureller Regeln und Erwartungen der anderen stellt ein Missverständnisrisiko dar, wenn die beiden Interaktionspartner sich an diesem Kriterium orientieren und versuchen, zugleich den Verhaltensregeln des anderen zu folgen. So können beispielsweise die beiden Interaktionspartner bei der Begrüßung nonverbale Verhaltensnormen der jeweils anderen Kultur übernehmen und somit in der Interaktion den Erwartungen des Interaktionspartners widersprechen. Situationen dieser Art werden von Knapp-Potthoff (1997: 190) als „interkulturelles Paradox“ bezeichnet.

Lustig und Koester (2003) beziehen Angemessenheit nicht auf die Zielkultur, sondern auf die Interaktionssituation bzw. auf den Kontext: „[...] the actions of the communicators fit the expectations and demands of the situation. Appropriate communication means that people use the symbols they are expected to use in the given context. “ (Lustig/Koester 2003: 64). Aber auch hier geht es um das Erfüllen von Erwartungen durch den Gebrauch der „richtigen“ Symbole in einem bestimmten Kontext, wobei nicht klar ist, aus welcher der interagierenden Kulturen diese Symbole stammen und wer sie bestimmt.

Fernerhin ist zu bemerken, dass viele sowohl erfolgs- als auch angemessenheitsorientierte Konzepte interkultureller Kompetenz (z.B. Deardorf 2004) nur eine handelnde Seite bzw. nur einen Akteur im Visier haben, der bestimmte Ziele zu erreichen oder zu berücksichtigen hat, sich bestimmten Situationen anpassen soll, Verhaltensregeln und -normen der Zielkultur, des Interaktionspartners oder des Kontextes folgen soll. Die anderen Interaktionspartner bleiben in diesen Konzepten meistens passiv oder gar unerwähnt, die Bedeutung ihrer Interaktionsziele wird nicht berücksichtigt, von einem interkulturell kompetenten Verhalten ihrerseits wird nicht vorausgegangen. Darüber hinaus wird die Prozesshaftigkeit interkultureller Interaktionssituationen nicht in Betracht gezogen. Unter Berücksichtigung der Spezifik interkultureller Interaktionen als Prozesse, in denen „Interkulturen“ ausgehandelt werden, soll allerdings das Ziel interkultureller Kompetenz weniger auf Verfolgung der so genannten richtigen oder angemessenen Verhaltensnormen oder darauf ausgerichtet sein, den Erwartungen des Interaktionspartners zu entsprechen, sondern auf die Aushandlung gemeinsamer Kommunikations-Verhaltensregeln, die von allen Beteiligten akzeptiert und gelebt werden und auf bewusste Gestaltung oder Bildung der „Interkultur“, die in der Tat eine dritte Kultur darstellt (vgl. Barmeyer 2011: 57).

Da sowohl Kultur als auch Interkulturalität als prozesshafte, dynamische Konzepte definiert werden, ist es schwierig, wenn nicht fast unmöglich, feste, wenn auch nur für eine kleinere Zielgruppe gültige Bestandteile oder Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz zu erfassen. Ein weiterer Grund dafür besteht in den vielen Faktoren, die Einfluss auf die interkulturelle Interaktion und somit auf die interkulturelle Kompetenz ausüben können, sowie in den vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten dieser Faktoren. Im nächsten Abschnitt werden einige der möglichen Faktoren näher dargestellt, die als relevant für das Konzept interkultureller Kompetenz, der dieser Arbeit zugrunde liegen soll, betrachtet werden.

1.5 Einflussfaktoren interkultureller Kompetenz

In diesem Abschnitt wird aus dem Diskurs zur interkulturellen Kompetenz zunächst ein kurzer

Überblick über der Diskussion zu den Einflussfaktoren gegeben, im Anschluss daran werden die Faktoren und Rahmenbedingungen, die Einfluss auf interkulturelle Interaktionen bzw. auf interkulturelle Kompetenz haben, dargestellt.

Fasst man die Ansätze zur Interkulturalität zusammen, die die Bedeutung bestimmter Einflüsselemente auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz hervorheben, so lässt sich feststellen, dass Uneinigkeit bezüglich der Bestimmung einzelner Elemente und des Ausmaßes, in dem sie, auf die interkulturelle Kompetenz Einfluss ausüben, besteht.

McDaniel, Samovar und Porter (2011: 13) unterscheiden Wahrnehmung, kognitive Muster, verbale und nonverbale Verhaltensweisen und Kontext als wichtige Aspekte interkultureller Kompetenz. Hall (1988: 44) plädiert für fünf Kategoriensets, die seiner Ansicht nach in interkulturellen Interaktionen wichtig sind: „*the subject*“, Situation, Status in einem sozialen System, vergangene Erfahrungen und Kultur. Várhegyi/Nann (2009: 5) betrachten die Neuigkeit der Situation, die historischen Verhältnisse bzw. Machtasymmetrien zwischen den Gruppen, Unterschiede im sozialen Status, Umgang mit der Zeit, dem Ort und dem Grund der Interaktion als ausschlaggebend. Auernheimer (2005: 2) stellt fest, dass die interkulturellen Interaktionen außer von den kulturellen Bedeutungshorizonten der Interagierenden auch von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt werden. Hierbei unterscheidet er: Machtasymmetrien, Kollektiverwartungen, Fremdbilder und ethnische Grenzziehungen.

Wie aus den dargestellten Kategorisierungen ersichtlich ist, heben einige Autoren in ihren Untersuchungen mehr die persönlichen, andere dagegen mehr die situativen Variablen hervor. Da aber sowohl persönliche als auch situative Faktoren eine Rolle spielen, werden in neueren Ansätzen vorrangig die interaktiven Wechselbeziehungen zwischen persönlichen Faktoren und Situationsfaktoren untersucht (vgl. Bolten 2007: 140). Interkulturelle Kompetenz äußert sich demnach in einer Passung von persönlichen Fähigkeiten für spezifische, situationsgebundene Anforderungen (Scheitza 2009: 100). Insbesondere im westeuropäischen wissenschaftlichen Diskurs sind mehrere interaktionistische Ansätze (z. B. Gumperz 1996; Goodwin 1995 zit. nach Müller-Jacquier 2004) zu finden. Nach Müller-Jacquier sind diese Ansätze durch folgende Grundannahme verbunden: „In interkulturellen Situationen achten *co-participants* in ihren Handlungsinterpretationen auf fremde Kontextualisierungshinweise (*clues*), die anzeigen, wie und in welchem „Rahmen“ (*frame*) Interaktionspartner das, was sie ausdrücken, verstanden wissen möchten“ (Müller-Jacquier 2004: 71). Dieser Rahmen ist im Interaktionsverlauf zu jeder Zeit veränderbar und besteht nicht nur aus Interpretations- und Handlungsmustern aus der eigenen Kultur, sondern kann auch infolge von Anpassungsprozessen „auf die des fremdkulturellen Partners oder auf die situativ geschaffene Inter-Situation zielen“ (Müller-Jacquier 2004: 71).

Auch dieser Arbeit wird ein interaktionistisches Modell, das sich durch die Wechselwirkung kultureller, persönlicher und situativer Faktoren auszeichnet, zugrunde gelegt. Da diese Komponenten im engen Zusammenhang stehen und schwer voneinander getrennt werden können, werden sie zum Zweck der Analyse nicht einzeln, sondern auf zwei Ebenen untersucht: die persönlich-kulturelle und situativ-interaktive Ebene.

1.5.1 Persönlich-kulturelle Ebene

Da die interkulturelle Interaktion im Rahmen dieser Arbeit auf individueller und nicht auf kollektiver Ebene untersucht wird, wird in diesem Abschnitt der Frage nachgegangen, welche kulturell und individuell bedingten Dispositionen die Individuen in die interkulturelle Interaktion einbringen. Um die Gefahr der Kulturalisierung und der Individualisierung (s. Kap. 1.3) zu vermeiden, wird die Verbindung kultureller und individueller Prägung in der Bildung der Persönlichkeit und ihr Einfluss auf interkulturelle Kompetenz aufgezeigt.

Wie in dem Kapitel 1.2 erläutert wurde, sind Menschen Erzeuger und gleichzeitig Ergebnisse von Kulturen, d. h., die Menschen beeinflussen die Entwicklung der Kulturen, zu denen sie gehören, und sind ihrerseits von diesen Kulturen beeinflusst.

Doch sogar innerhalb einer kulturellen Gruppe gibt es keine zwei Personen, die in der gleichen Weise von Kultur beeinflusst sind. Eine bestimmte spezifische Persönlichkeitsart trennt die Mitglieder einer Kultur voneinander (Lustig 1988: 55). Wichtige Unterscheidungsfaktoren sind beispielsweise Alter, Geschlecht, sozialer Status, Bildungsniveau, Beruf u.a. (Samovar/Porter/McDaniel 2009: 190). Dies lässt sich auch mit der „Individualität“ des Menschen begründen. Die Individualität des Menschen als „einzigartige Platzierung in der Gesellschaft“ (Abels 2009) hat ihre Grundlagen in den einmaligen Erbanlagen und Potenzialen sowie der spezifischen gesammelten Erfahrungen des Einzelnen. Außerdem entsteht sie an der Schnittstelle sozialer und kultureller Gruppen, denen der Mensch angehört (vgl. Abels 2009: 327). Hierbei betont Abels in Anlehnung an Simmel (1890: 240 zit. nach Abels 2009), dass je mehr Gruppen sich in einer Person überschneiden, umso einzigartiger diese Konstellation und somit desto kleiner die Wahrscheinlichkeit ist, dass noch andere Personen die gleiche Kombination von Gruppen aufweisen werden (Abels 2009: 327). Dementsprechend nimmt jeder Mensch in seiner eigenen Weise die Welt wahr, nimmt Informationen auf, bildet Meinungen, drückt Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche aus, löst Konflikte und reagiert in unterschiedlichen Situationen (vgl. auch Várhegyi/Nann 2009: 5). Demzufolge wird sich jede Person auch in interkulturellen Interaktionen in einem bestimmten, immer variierenden Ausmaß anders als die Mitglieder ihrer kulturellen Gruppen verhalten. Doch die Individualität des Menschen schließt den kulturellen Einfluss nicht aus. Vielmehr stellen Kulturen das nötige

Material und Werkzeug für die Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit bzw. der Individualität und seiner kulturellen Identität dar.

In dieser Arbeit wird „Identität“, die in der Fachliteratur auch als „Selbstkonzept“ (Mead 1993), als „Selbstbewusstsein“ (Abels 2009) oder als „Ich-Identität“ (Erikson 1973) bezeichnet wird, im konstruktivistischen Sinne als etwas mit symbolischen Mitteln im Laufe des Lebens Erschaffenes und Konstruiertes begriffen (vgl. Straub 2000: 172; Lustig/Koester 2006: 3). Identität ist also keine einmal erworbene, für immer gleich bleibende psychische Eigenschaft der Selbstwahrnehmung, sondern sie ist unter Einfluss interner und externer Faktoren immer im Prozess des Werdens. Es bedarf also einer permanent aktiven Konstruktionsleistung des Individuums, seine Identität zu erzeugen (vgl. Storch 1999: 1). Voraussetzung für ihre Konstruktion, Dynamik und Prozesshaftigkeit ist die Interaktion mit der Außenwelt und Kommunikation mit anderen Menschen. Nach Straub kann die Identität als stets nur vorläufiges, zerbrechliches Resultat der kommunikativen Verständigung eines Menschen mit sich und anderen angesehen werden, als Ergebnis einer in den Vollzug der sozialen Praxis eingebetteten Verständigung (Straub 2000: 171).

Die „kulturelle Identität“ ist ein essenzieller Teil des Selbstkonzepts und wird als ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer oder zu mehreren Kulturen definiert (Lustig/Koester 2006: 3). Der Mensch kann im Laufe des Lebens auch gleichzeitig über mehrere kulturelle Identitäten verfügen, von denen jede in bestimmten Situationen und Lebensabschnitten stärker oder schwächer geprägt sein kann (vgl. Fong 2004).

Nach Lustig und Koester wird kulturelle Identität im Prozess der Teilhabe an einer bestimmten Kultur gebildet und „involves learning about and accepting the traditions, heritage, language, religion, ancestry, aesthetics, thinking patterns, and social structures of a culture.“ (Lustig/Koester 2006: 3) D. h., der Mensch verinnerlicht Glauben, Werte, Normen und soziale Praktiken seiner Kultur und identifiziert sich mit dieser Kultur als einem Teil seines Selbstkonzepts. Auch die kulturelle Identität des Menschen ist nicht statisch, sondern sie ist dynamisch²⁴ und ändert sich mit den Erfahrungen, die im Laufe des Lebens gemacht werden (Lustig/Koester 2006; Straub 2000).

Eine Auseinandersetzung mit den möglichen Einfluss ausübenden persönlichen und kulturellen Faktoren ist für die Gestaltung interkultureller Interaktionen ausschlaggebend. Für

²⁴ Auch bei kürzesten Treffen mit Menschen, deren kultureller Hintergrund sich von dem eigenen unterscheidet, kann das Gefühl „of who you are“ (Lustig/Koester 2006: 5) in dem Moment geändert werden, zumindest in einer kleinen Weise. Für viele Personen bewirkt die Erfahrung des Aufenthalts in anderen Kulturen oder der Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen ein neues Bewusstsein ihrer eigenen kulturellen Identität (Lustig/Koester 2006: 5).

die nähere Analyse dieser Faktoren wird im Folgenden ein häufig zitiertes und angewandtes dreidimensionales Modell interkultureller Kompetenz in der interkulturellen Kompetenzforschung, das auf Gertsen (1990) zurückgeht und aus affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Elementen besteht, übernommen und um eine vierte – perzeptive – Dimension erweitert. Die persönlich-kulturellen Faktoren werden analytisch getrennt und in die Kategorien (1) Kognition, (2) Wahrnehmung, (3) Emotionen und Einstellungen und (4) Verhaltensdispositionen eingeteilt. In Wirklichkeit sind sie eng miteinander verflochten, bedingen und beeinflussen sich gegenseitig und kommen in interkulturellen Interaktionen als Einheit zum Ausdruck (Chen/Starosta 1996: 369). Das menschliche Gehirn ist ein derart kompliziertes, komplexes und zum Teil schwer erklärbares Gebilde, so dass es sehr schwierig ist zu bestimmen, wo die kognitiven Aspekte aufhören und wo die affektiven, perzeptiven oder verhaltensbezogenen anfangen. Eine Grenze zwischen ihnen kann nicht deutlich gezogen werden, denn kognitive Prozesse bedingen beispielsweise die affektive Erscheinung oder die Verhaltensweisen, Emotionen werden oft bewusst erlebt und kognitiv verarbeitet, Handlungen tragen zum Wissenserwerb bei, während vom vorhandenen Wissen das abhängt, was und wie wahrgenommen wird, und umgekehrt wird durch Wahrnehmung und Informationsverarbeitung neues Wissen angeeignet. Aus diesem Grund wird im Folgenden versucht, trotz einzelner Darstellung, doch auch die Wechselwirkung mit den Faktoren aus anderen Kategorien aufzuzeigen.

1.5.1.1 Kognition

In diesem Abschnitt werden persönliche und kulturelle Besonderheiten in Denkweise, Informationsverarbeitung und Wissenspotential im Zusammenhang mit der kulturellen Prägung und den individuellen kognitiven Dispositionen der Menschen zusammengefasst. Als relevant werden folgende Elemente betrachtet: Denkweise, interkulturelles Bewusstsein, kulturallgemeines Wissen, kulturspezifisches Wissen.

Denkweise

Im Laufe seiner Sozialisation entwickelt der Mensch eine bestimmte Denkweise und eignet sich meistens unbewusst bestimmte Denkmuster an. Diese beinhalten spezifische Formen der Informationsverarbeitung, Denkvorgänge, Analysen, Deutungsweisen und -muster und werden auf der Grundlage der individuellen kognitiven Dispositionen unter Einfluss sozio-kultureller Faktoren gebildet. Im wissenschaftlichen Diskurs wird allerdings die Bedeutung des

kulturellen Faktors hervorgehoben²⁵. Die kulturellen Denkmuster beeinflussen die Weise, in der die Individuen in der jeweiligen Kultur kommunizieren, was wiederum die Weise beeinflusst, wie eine Person kognitiv auf die Individuen aus anderen Kulturen reagiert (vgl. Samovar/Porter 1988: 28). Aus diesem Grund ist es wichtig zu verstehen, dass die Denkmuster sich von Kultur zu Kultur unterscheiden und zu lernen, wie sie an eine interkulturelle Interaktion angepasst werden können (McDaniel/Samovar/Porter 2011:15). Im wissenschaftlichen Diskurs wird dies als „interkulturelles Bewusstsein“ bezeichnet.

Der individuelle Faktor soll jedoch nicht außer Acht gelassen werden, da auch innerhalb einer kulturellen Gruppe sich viele Unterschiede in der Denkweise aufweisen lassen, die von den individuellen kognitiven Potentialen und von individuellen Biographien bedingt sind. So wird eine Person in einer interkulturellen Interaktion in einer spezifischen Weise, die individuelle und kulturspezifische Merkmale aufweist, die wahrgenommenen Informationen kognitiv verarbeiten.

Die eigene Denkweise ist in der Regel für den Menschen unbewusst. Doch die Entwicklung eines Selbstbewusstseins und die Reflexion darüber, wie man selbst denkt, wie man die Information verarbeitet und bewertet, welchen Einfluss dabei die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kulturen hat und was eher individueller Natur ist, würde einen großen Einfluss darauf haben, die je eigene Denkweise und die des interkulturellen Gesprächspartners besser zu verstehen. Ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein trägt zu einer spezifischen Sensibilität gegenüber den Äußerungen und Selbstdarstellungen des Interaktionspartners bei und fördert gleichzeitig die Fähigkeit, diese Verhaltenshinweise für die Steuerung eigener Selbstdarstellung zu nutzen (vgl. Chen/Starosta 1996: 11). Das interkulturelle Bewusstsein fördert nicht nur das Verstehen kultureller Variabilität, sondern auch positive Emotionen bei der Suche nach einer gemeinsamen Grundlage für interkulturelle Interaktion.

Kulturgenerelles Wissen

Bei der Entwicklung des interkulturellen Selbstbewusstseins spielt das kulturgenerelle Wissen eine wesentliche Rolle (Brislin/Yoshida 1994; Bennet 2001; Johnson/Lenartowicz/Apud 2006; Byram 1997). In diesem Zusammenhang können folgende Themenschwerpunkte genannt werden:

²⁵In Anlehnung an die Forschungsergebnisse von Nisbett (2003) zeigen z. B. McDaniel et al. (2011) auf, dass Angehörige nordostasiatischer Kulturen eher holistische Denkmuster aufweisen, während Angehörige westlicher Kulturen ein lineares Ursache-Effekt-Model haben, das bedeutenden Wert auf logisches Denken und Rationalität legt. So werden ihnen zufolge in den westlichen Kulturen Probleme durch eine systematische gründliche Analyse jeder Komponente, von den einfachen zu den schwierigen, gelöst. Die Angehörigen der nordasiatischen Kulturen betrachten hingegen Probleme vielmehr als komplex und verknüpft, fordern mehr Verständnis und setzen den Schwerpunkt eher auf die kollektiven als auf die individuellen Seiten (McDaniel/Samovar/Porter 2011: 15).

- Kultur, unterschiedliche Kulturbegriffe und Kulturkonzepte.
- Struktur, Bildung und Entwicklung von Kulturen unter Einfluss von geographischer Lage, klimatischen Bedingungen, historischen und politischen Ereignissen, ökonomischer Situation bzw. vorhandenen Ressourcen, Religion, globalen Einflüssen und Entwicklungen.
- Der konstruktive Charakter von Kulturen.
- Heterogenität bzw. Binnendifferenzierung von Kulturen.
- Wechselbeziehung zwischen Kultur und Individuen.
- Kulturelle Netzwerke der Individuen und deren Einfluss auf ihre Denkweise, Einstellungen, Selbst- und Fremdbilder, Wahrnehmung, Handlungsweisen.
- Relativierung der kulturellen Prägung aufgrund des Einflusses anderer sozialer Aggregate und der Einzigartigkeit jedes Individuums.
- Kulturelle Bedingtheit der Sprachen.
- Interkulturalität und Konstruktion interkultureller Interaktionen.
- Interkulturelle Kompetenz, Ziele interkultureller Kompetenz, Einflussfaktoren interkultureller Kompetenz.

Die Aspekte können eine wichtige Grundlage für die bewusste Auseinandersetzung mit und Vorbereitung auf Interkulturalität, Identifikation interkultureller Situationen, Definition eigener kultureller Identität und Förderung der Reflexion über andere persönliche, kulturelle und situative Einflussfaktoren darstellen.

Kulturspezifisches Wissen

Das kulturspezifische Wissen beinhaltet sowohl Wissen über die eigene(n) Kultur(en) als auch über die andere(n) Kultur(en).

Das Wissen über die eigene(n) Kultur(en)

Das Wissen über die eigene(n) Kultur(en) wird im Laufe der Sozialisation bzw. Enkulturation angeeignet und beeinflusst sowohl bewusst – explizites Wissen (in den Bildungseinrichtungen z. B. historische Daten, Traditionen, Kunst) als auch unbewusst – implizites Wissen (Werte, Verhaltensweisen)²⁶ das kulturelle Selbstbild einer Person. Das Bild ist eine komplexe, subjektiv gewertete, aber sozial verarbeitete Vorstellung von der Wirklichkeit, „eine mehr oder weniger strukturierte Ganzheit, in die Wahrnehmungen, Vorstellungen, Erfahrungen, Informationen, Ideen, Vermutungen, Erwartungen, Gefühle und immer auch Stereotype und Vorurteile eingehen“ (Löschmann 1998: 21). Das kulturelle Wissen über die eigene Kultur

²⁶Mehr zu den Begriffen „explizites Wissen“ und „implizites Wissen“ s. Hackl (2004).

wird zum einen kollektiv gebildet: durch Erziehung in der Familie mit Aneignung von Werten und Verhaltensweisen, durch Bildung in den Bildungseinrichtungen mit der Aneignung von geographischem, historischem, politischem, ökonomischem Faktenwissen, durch Medien und in Kommunikation mit anderen Mitgliedern der kulturellen Gruppe (vgl. Byram 1999: 35). Zum anderen ist es auch individuell geprägt, insofern es von jeder Person, abhängig von persönlichen Eigenschaften, Erfahrungen, Zugehörigkeiten zu anderen Kulturen und kognitiven Dispositionen, unterschiedlich verarbeitet, bewertet und verinnerlicht wird. Somit kann der kulturelle Wissensbestand von zwei Personen der gleichen Kultur sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen.

Das kulturelle Wissen über die eigene Kultur wird in der Regel als selbstverständlich angesehen und bleibt sehr oft unbewusst und nicht analysiert (Byram 1999), was den Aushandlungsprozess in einer interkulturellen Interaktion erschweren kann. Im Gegenteil, die Reflexion des eigenen kulturellen Selbstbilds sowie die Auseinandersetzung mit der historischen, geographischen, sozio-ökonomischen und politischen Bedingtheit der eigenen kulturellen Traditionen und Gewohnheiten, Werte und Normen kann zur Steigerung des interkulturellen Bewusstseins führen und folglich zum besseren Verständnis eigener und fremder Verhaltensweisen, was sich positiv auf dem Verlauf interkultureller Interaktion auswirken kann.

Fremdkulturelles Wissen. Fremdkulturelle Bilder

Das Wissen über fremde Kulturen und Identitäten, das von einem Individuum in eine interkulturelle Interaktion eingebracht wird, ist in der Regel „relational“, d. h., dieses Wissen wird mit der Enkulturation in der eigenen kulturellen Gruppe erworben und oft in Kontrast zu den signifikanten Charakteristiken der eigenen kulturellen Gruppe und Identität dargestellt. So wird beispielsweise das historische Wissen über eine andere Kultur aus der Perspektive der eigenen Geschichte dargestellt und ist dementsprechend eine Interpretation der Geschichte, wie sie in der jeweiligen Kultur vermittelt wird (vgl. Byram 1999: 35).

Bei der Bestimmung der Bedeutung des Wissens über eine fremde Kultur, mit deren Vertretern man interagiert, gehen die Meinungen der Forscher auseinander. Den gängigen Ansätzen nach kann dieses Wissen sowohl positiv als auch negativ den Verlauf interkultureller Interaktion beeinflussen. In der Literatur lassen sich in dieser Hinsicht drei Richtungen erkennen:

- 1) Hervorhebung der Bedeutung kulturspezifischen Wissens mit der Annahme, dass, je mehr man über die fremde Kultur weiß, desto kompetenter man mit den Vertretern dieser Kultur interagieren kann;
- 2) Infragestellung der Bedeutung kulturspezifischen Wissens bis hin zu ihrer Leugnung;

- 3) relative Anerkennung der Bedeutung kulturspezifischen Wissens mit der Berücksichtigung des dynamischen Charakters von Kultur.

Die Bedeutung kulturspezifischen Wissens für die kompetente Gestaltung interkultureller Interaktionen wird meistens von den erfolgsorientierten Ansätzen (s. Kap. 1.4) oder von denen, die interkulturelle Kompetenz als eine kulturspezifische Kompetenz (Geistmann 2003) betrachten, hervorgehoben (Fritz/Möllenberg/Werner 1999: 16–17). Diesen Ansätzen zufolge steigt die interkulturelle Kompetenz einer Person mit dem Erwerb landeskundlicher Fakten über die jeweilige fremde Kultur sowie der Werte, Normen, Denk- und Verhaltensweisen ihrer Mitglieder (vgl. z. B. Rubatos/Thomas 2011). Besonders im Rahmen vieler interkultureller Trainings, die auf Kontakte mit bestimmten Kulturen vorbereiten, werden konkrete kulturspezifische Informationen vermittelt, die den Teilnehmern Erfolg in den vorstehenden Kontaktsituationen versprechen (z. B. die Buchreihe „Beruflich in [...]“²⁷; Buchreihe „Kulturschock [...]“²⁸). Die Behauptung, dass kulturspezifisches Wissen kompetentes Agieren in interkulturellen Interaktionen absichert, wird jedoch von mehreren Interkulturalitätsforschern aus vielfältigen Gründen infrage gestellt (z. B. Mecheril 2010; Knapp 2010). Ein Grund dafür besteht in der Dynamik von Kulturen. Wie bereits im Kapitel 1.2 erwähnt, sind Kulturen ständig zeitlichem Wandel unterworfen, in einigen Aspekten mehr, in anderen weniger. Insbesondere Aspekte wie Kleidungskonventionen, Begrüßungsrituale, Anredeformen können sich in relativ kurzen Zeiträumen stark ändern (vgl. Knapp 2010: 92). Nach Knapp erfährt man dies in besonders eindrucksvoller Weise, wenn man sich mit aus Fremdperspektive vorgenommenen Beschreibungen mit der eigenen Kultur auseinandersetzt.

Sofern Menschen nicht in permanentem Kontakt mit der betreffenden fremden Kultur stehen, sondern ihr kulturbezogenes Wissen über unvermeidlichen *time lag* erwerben, der durch seine systematische Beschreibung und Veröffentlichung – evtl. dann nicht die Integration in Lehrbücher – entsteht, kann vermeintliches Wissen über eine andere Kultur tatsächlich veraltetes, nicht mehr aktuelles Wissen sein und sich damit als relativ unbrauchbar erweisen, wenn es in die Interaktion integriert werden soll. Hinzu kommt die Tendenz, dynamische Entwicklungen in anderen Kulturen aus der räumlichen Distanz heraus im Vergleich zu denen der eigenen zu unterschätzen (Knapp 2010: 92).

Des Weiteren sollen die Vielfalt und Heterogenität von Kulturen erwähnt werden. Demzufolge kann die Gültigkeit des kulturellen Wissens abhängig von verschiedenen subkulturellen Gruppen sehr stark variieren (Knapp 2010: 92).

Ein anderer Grund betrifft die am Anfang dieses Abschnitts ausgeführte Individualität und

²⁷Buchreihe „Beruflich in [...]“, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

²⁸Buchreihe „Kulturschock [...]“, [kulturelle Besonderheiten unterschiedlicher Länder]. Bielefeld: Reise-Know-How-Verlag.

Einzigartigkeit der Personen, die zu dieser Kultur gehören und die sich aufgrund ihrer individuellen Dispositionen und Biographien stark von anderen kulturellen Mitgliedern unterscheiden können und dementsprechend nicht dem allgemeinen Bild über diese Kultur entsprechen. Darüber hinaus ist es aufgrund seines Umfangs, das metaphorisch als „unendlich“ bezeichnet wird, unmöglich, sich das Wissen in seiner Gänze anzueignen (Mecheril 2010). Mecheril (2010) führt in diesem Zusammenhang aus, dass immer ein Teil des Nicht-Wissens bleibt.

Einen Teil des fremdkulturellen Wissens stellen oft Stereotype dar. Die Stereotype werden als Fremdbilder definiert, in denen große Personengruppen auf wenige Merkmale reduziert werden. Nach Layes (2005) zeichnen sie sich durch einen hohen Geschichtsgehalt, große Konstanz und Allgemeingültigkeit aus (Layes 2005: 120). An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Fremdbilder nicht nur dem kognitiven Bereich zugeordnet werden können, sondern dass sie zugleich von affektiven, perzeptiven und verhaltensbezogenen Aspekten beeinflusst sind.

Während das Stereotyp eine ambivalente Struktur hat, sowohl positive als auch negative Wertungen erfahren kann, wird das Vorurteil in der Regel als negatives Urteil verstanden (Milling 2010: 34).

Die Fremdbilder können eine negative Auswirkung auf den Verlauf einer interkulturellen Interaktion haben, wenn man sich der Vorläufigkeit und Undifferenziertheit von Stereotypen nicht bewusst ist (vgl. Milling 2010: 40). Dann kann es schnell passieren, dass aus Stereotypen Vorurteile werden. Die fehlerhaften Bilder und die daraus resultierenden Erwartungen von einander bzw. von der Interaktion können zu Missverständnissen führen. Auch wegen einer Tendenz zu diskriminierendem Verhalten gegenüber bestimmten Personen bzw. kulturellen Gruppen aufgrund bestehender Vorurteile kann die interkulturelle Interaktion misslingen (Milling 2010: 40).

Stereotype können aber zum Teil die interkulturelle Interaktion auch positiv beeinflussen, indem man auf allgemein Bekanntes und universell Gültiges zurückgreift und dementsprechend einen Anknüpfungspunkt beim Gesprächspartner herstellen kann. Somit werden die Aufnahme und Aufrechterhaltung des Kommunikationsprozesses erleichtert (vgl. Milling 2010: 38).

Für die interkulturelle Kompetenz sind Wahrnehmungsfertigkeiten und die Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen sowie ihre Hinterfragung und Widerlegung sehr wichtig, wobei mit der Behandlung dieser Aspekte in Bezug auf die eigene Kultur begonnen werden soll. Darüber hinaus kann die Sensibilisierung für Differenzen zwischen Selbstwahrnehmung

und Selbstdarstellung für andere insofern hilfreich sein, als Rückschlüsse auf Strukturierung, Funktion, und Auswirkung von Urteilen allgemein erleichtert werden (vgl. Arras 1998: 167).

Unter Berücksichtigung der in diesem Abschnitt dargestellten Aspekte lassen sich für die vorliegende Arbeit in Bezug auf den Einfluss kulturspezifischen Wissens auf die interkulturelle Kompetenz folgende Schlussfolgerungen formulieren. Das kulturspezifische Wissen kann die interkulturelle Kompetenz der Interagierenden positiv beeinflussen. Das kann bei besserer Deutung und besserem Verständnis der Denk- und Verhaltensweisen der Interaktionspartner zur Vorbeugung gegen Missverständnisse oder zu ihrer Lösung beitragen. Wichtig sind dabei nicht die automatisch, unreflektiert oder auswendig gelernten Daten oder Listen von „*Dos and Dont's*“, sondern die bewusste Auseinandersetzung mit der erworbenen Information sowie das Verständnis der Ursachen und Hintergründe – soweit sie bekannt sind – bestimmter kultureller Praktiken, die nicht aus dem Nichts entstanden sind, sondern einen historischen, geographischen, religiösen, ökonomischen, politischen oder sonstigen Hintergrund haben können (vgl. Bolten 2010: 24). Außerdem ist in Anbetracht der oben genannten Gründe die ständige Überprüfung, Hinterfragung und Relativierung des vorhandenen Wissens über die eigene Kultur und die Kultur der Interaktionspartner ausschlaggebend. Nicht zuletzt ist es wichtig, die Prämisse des Nicht-Wissens oder Nicht-Alles-Wissens über die fremde Kultur zu akzeptieren (Mecheril 2010), denn so wird der Neugier, der Öffnung gegenüber Neuem, dem Bedürfnis, Neues zu erfahren, Raum geschaffen.

1.5.1.2 Wahrnehmung

Die Wahrnehmung stellt einen komplexen Verarbeitungsprozess der Reize von der Außenwelt, die man über die Sinne empfängt, dar (Geistmann 2003: 41). Dies bedeutet also nicht nur passives Rezipieren und Registrieren aller auf den Menschen zukommenden Reize, sondern auch ihre Verkürzung und Selektion durch Wahrnehmungsmuster sowie ihre aktive Gestaltung, Bearbeitung und Zuordnung (Geistmann 2003: 41). Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass dieser Verarbeitungsprozess nicht nur biologisch-psychologisch, sondern auch subjektiv und kulturell bedingt ist (Thomas 2005; Bolten 2010; Gudykunst 2004; Wagner 1997). Demzufolge erfolgt die Wahrnehmung auf der Basis der bereits vorhandenen, sowohl individuell als auch kulturell geprägten Hypothesen, Erfahrungen, Erwartungen und Intentionen der Menschen. Wagner (1997) zufolge führt das bei der Wahrnehmung fremder Kulturen dazu, dass aus der Fülle der möglichen Eindrücke diejenigen herausgefiltert werden, die sich mit Bekanntem, insbesondere mit gefühlsbetonten Erinnerungen verknüpfen lassen, während die anderen unverknüpfbaren Wahrnehmungen

vernachlässigt bzw. nicht weiter verarbeitet werden. Als Schlussfolgerung dazu trifft Wagner die Aussage: „Man sieht, was man weiß“ (Wagner 1997: 16). Auch Brommer (1993) stellt in diesem Zusammenhang fest: „Wir nehmen bei anderen Menschen nur jene Verhaltensweisen wahr, die wir wahrnehmen wollen. Das heißt, wir glauben nicht, was wir wahrnehmen, sondern wir nehmen wahr, was wir glauben“ (Brommer 1993: 13). Bolten (2010) hingegen findet solche Ausführungen zu Recht nicht ganz korrekt, weil „dadurch nur unzureichend erklärt werden könnte, wie wir überhaupt in den Besitz von Wissen gelangen“ (Bolten 2010: 32). Die Wahrnehmung des Menschen ist zwar zu einem großen Ausmaß von seinem Wissensstand abhängig, im Laufe des Lebens werden jedoch immer wieder neue Reize verarbeitet, die neue Emotionen bedingen und in Form von neuem Wissen und neuen Wahrnehmungsmustern gespeichert werden, was ihm das lebenslange Lernen möglich macht. Außer dem Einfluss des bereits Bekannten auf die Perzeption in einem interkulturellen Kontext misst Wagner dem vorhandenen Wissen eine wichtige Rolle bei der Formulierung vorschneller Erkenntnisse über den fremdkulturellen Interaktionspartner bei. Dies wird in der Regel mit der Bestätigung eines Vorurteils verbunden. Ähnlich führt Brommer vor Augen, dass wir auf diese Weise unseren Gesprächspartner nicht sehen, wie er wirklich ist, sondern ein Bild, das unseren subjektiven Vorstellungen, Projektionen und Motiven entspricht (Brommer 1993: 131).

In solchen Fällen schlägt Wagner (1997) vor, beim Wahrnehmen anderer Kulturen, neben dem Impuls zur vorschnellen Erkenntnis, das Wissen um die eigene Unwissenheit lebendig zu erhalten. So kann man eine Chance bekommen, tatsächlich etwas wahrzunehmen, das unbekannt und damit fremd ist. Da es in vielen Fällen schwierig ist, den vorschnellen Erkenntnisimpuls zu verhindern, empfiehlt es sich, ihn wieder zurückzunehmen, nachdem er bereits abgelaufen ist. Die Erkenntnis der eigenen Unwissenheit stellt einen entscheidenden Schritt in der Wahrnehmung fremder Kulturen dar (Wagner 1997: 16). Darüber hinaus kann die spontane Reaktion auf eine vorschnelle Erkenntnis auch produktiv im Rahmen einer interkulturellen Interaktion verwendet werden, da sie zeigen kann, welche emotional besetzten Verhaltensmuster bei den Interaktionspartnern verschieden sind. Wagner stellt heraus, dass je stärker die Reaktion, je größer das Entsetzen oder das Entzücken, desto deutlicher sein müsste, dass man auf eine eigene starke kulturelle Prägung gestoßen ist. So kann man bei der interkulturellen Wahrnehmung mehr über sich selbst, über die eigene Kultur sowie über die kulturelle Prägung der eigenen Wahrnehmung erfahren, wenn man versteht, welche Erinnerungen, Erfahrungen und Erwartungen die vorschnelle Erkenntnis hervorgerufen hat (vgl. Wagner 1997: 18).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Kontext interkultureller Kompetenz wichtig

ist, nicht davon auszugehen, dass der Interaktionspartner die Welt mit den gleichen Augen sieht (Geistmann 2003: 42). Die interkulturell Agierenden müssten also lernen, ihr Vorwissen und ihre Erwartungen zurückzustellen, damit sie überhaupt die Fähigkeit zum Wahrnehmen entwickeln könnten. Dazu müssten sie sich aber zuerst in den Stand der Unwissenheit versetzen (vgl. Wagner 1997: 18).

1.5.1.3 Einstellungen und Emotionen

Den affektiven Aspekten wird in den meisten Ansätzen zu interkultureller Kompetenz eine wichtige Rolle beigemessen. Einige Forscher heben sie unter den anderen Aspekten hervor, beispielsweise in den Ansätzen zur interkulturellen Sensibilität, die davon ausgehen, dass interkulturelle Kompetenz eine grundsätzlich positive Haltung und Einstellung gegenüber interkulturellen Situationen voraussetzt (Chen/Starosta 1996; Bennett/Bennett 2004). Abhängig von dem Modell interkultureller Kompetenz werden die affektiven Elemente in Listen von sogenannten Teilkompetenzen, wie beispielsweise Empathie, Toleranz, Offenheit, Ambiguitätstoleranz usw., die für die erfolgreiche interkulturelle Handlung als vorrangig betrachtet werden, aufgegliedert oder – in den Strukturmodellen – der affektiven Dimension zugeordnet (vgl. Bolten 2006) - ein Problem bei den Strukturmodellen in der Unstimmigkeit bei der Zuordnung einzelner Teilkompetenzen, die als relevant für die interkulturelle Kompetenz betrachtet werden. Aus diesem Grund wird hier kein affektives Profil erstellt, das interkulturelle Kompetenz garantiert, sondern es werden die Hintergründe menschlicher affektiver Erscheinungen und ihren möglichen Einfluss auf den Verlauf interkultureller Interaktionen aufgezeigt. Dazu werden allgemeine theoretische Ausführungen zu den emotionalen Dispositionen der Menschen sowie zur Rolle der emotionalen Verbindung zu und der Einstellungen gegenüber der eigenen und fremden Kulturen dargelegt.

Affektive/emotionale Disposition

Gegenwärtig ist im wissenschaftlichen Diskurs die Tendenz zu beobachten, emotionale Phänomene als eine Synthese aus biologischen und kulturellen Faktoren zu begreifen und zu beschreiben (vgl. Rötger-Rößler 2002: 148, Mesquita/Walker 2002: 778). Mesquita/Walker (2002) teilen die affektiven Phänomene in emotionales Potential und emotionale Praktiken ein. Dieses Modell wird im Folgenden der Untersuchung des Einflusses affektiver Phänomene auf die interkulturelle Kompetenz dienen. Das „emotionale Potential“ stellt die grundsätzliche physiologische Fähigkeit des Menschen dar, emotionale Reaktionen zu erleben und zu zeigen (vgl. Mesquita/Walker 2002). In Rahmen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass dieses Potential zwar aus universalen affektiven Dispositionen besteht, ihre Kombination allerdings

bei jedem Menschen als einzigartig anzusehen ist. Die emotionalen Dispositionen stehen im engen Zusammenhang mit den individuellen kognitiven, perzeptiven und verhaltensbezogenen Dispositionen des Menschen.

Die emotionalen Praktiken sind nach Mesquita/Walker (2008) die tatsächlichen Emotionen, die die Menschen erleben und ausdrücken; auf dieser Ebene nämlich sind die kulturelle Prägung der Emotionen selbst und der Umgang mit ihnen zu beobachten.

Emotionale Praktiken sind in kulturspezifische Verhaltensmuster, moralische Normen und normative Systeme eingebunden; ihre Anwendung ist durch kulturelle Regeln festgesetzt, und sie ermöglichen die Bewertung der Richtigkeit oder der Ungehörigkeit von Emotionen in einem bestimmten kulturellen Rahmen (vgl. Parrott/Harré 1996: 1).

Gleichzeitig sind die emotionalen Praktiken von kognitiven und sozialen Faktoren beeinflusst, da die Emotionen nach Parrott und Harré von Bewertungs- und Beurteilungsprozessen hervorgerufen werden²⁹. Vom funktionalen Standpunkt aus spielen Emotionen eine wichtige Rolle bei der Entfaltung zwischenmenschlicher Interaktionen³⁰ (Parrott/Harré 1996: 2).

Die Synthese von „emotionalem Potential“ und „emotionalen Praktiken“ wird in der vorliegenden Untersuchung als „emotionales Profil“ eines Menschen bezeichnet. Dieses Profil ist dynamisch und variiert im Laufe des Lebens, abhängig von physiologischen Änderungen des Körpers, von den gesammelten Erfahrungen, von den Zugehörigkeiten zu neuen kulturellen Gruppen.

Abhängig von diesem Profil werden die von einer interkulturellen Interaktion hervorgerufenen Emotionen in spezifischer Weise kognitiv verarbeitet, bewertet und zu erkennen gegeben. Auf der Grundlage dieses Profils werden auch die von dem Interaktionspartner gezeigten Emotionen interpretiert.

Affektive Verbindung zur eigenen Kultur

Einen wichtigen Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz üben die Emotionen und Einstellungen aus, die eine Person mit der eigenen kulturellen Gruppe verbinden. Gudykunst (2004) fasst diese Einstellungen in Anlehnung an Davidson/Thomson (1980) als „learned predisposition to respond in an evaluative (from extremely favorable to extremely unfavorable) manner towards some attitude object“ auf (Gudykunst 2004: 130).

Diese affektiven Aspekte entstehen abhängig von der Intensität der kulturellen Prägung, von

²⁹So liegt z. B. das Empfinden von Scham darin begründet, dass man sich in Gefahr sieht, in den Augen anderer in Schande zu verfallen (Parrott/Harré 1996: 2).

³⁰ Bestimmte Emotionen, wie beispielsweise Scham oder Wut, dienen dazu, soziale Kontrolle zu ermöglichen. Diese Kontrollfunktion setzt die Normen durch und erfüllt außerdem den Zweck, sie weiter zu entwickeln (Parrott/Harré 1996: 2).

dem individuellen emotionalen Profil sowie von persönlichen Erfahrungen und Biographien. So können sich beispielsweise Stolz- oder Schamgefühle für die eigene Kultur ganz unterschiedlich auf den Verlauf einer interkulturellen Interaktion auswirken. Stolz und Bewunderung für die eigene Kultur können beispielsweise Selbstvertrauen und positives Selbstwertgefühl bedingen, was zum selbstsicheren souveränen Auftreten in interkulturellen Situationen führen kann. Gleichzeitig können aber diese Gefühle von einer ethnozentrischen Sicht hervorgerufen werden.

Gudykunst definiert Ethnozentrismus mit Sumner (1940) als „the view of things in which one's own group is the center of everything, and all others are scaled and rated with reference to it“ (Gudykunst 2004: 130). Er unterscheidet dabei zwei Facetten von Ethnozentrismus. Die erste betrifft unsere Einstellung zu unserer kulturellen Gruppe. Hoher Ethnozentrismus impliziert in diesem Fall die Betrachtung der eigenen Gruppe als überlegen und die eigenen Werte als allgemeingültig. Die zweite Facette bezieht sich auf die Wahrnehmung anderer Gruppen. Hohen Ethnozentrismus assoziiert Gudykunst hier mit der Beurteilung anderer kultureller Gruppen als unterlegen und der Verachtung ihrer kulturellen Werte (Gudykunst 2004: 130). In interkulturellen Interaktionen kann das Dominanzversuche bei der Aushandlung der Interkultur auslösen.

Nach Gudykunst ist jeder Mensch in einem bestimmten Ausmaß ethnozentrisch, da das natürlich und unvermeidbar ist. Je ethnozentrischer eine Person ist, desto schwieriger ist es, für sie genaue Voraussagen und Erklärungen hinsichtlich ihrer fremdkulturellen Verhaltensweisen zu machen, und desto stärker ist ihre Unsicherheit in interkulturellen Interaktionen (Gudykunst 2004: 131).

Das Vorhandensein solcher Gefühle bei allen Interaktionspartnern, die aufgrund der Überzeugung von ihrer Überlegenheit in interkulturellen Interaktionen ihre eigenen kulturellen Praktiken durchzusetzen versuchen, können zu Konflikten führen (mehr zur Rolle der Machtverhältnisse s. Kapitel 1.5.2.2.). Im Gegensatz zum Ethnozentrismus trägt kultureller Relativismus dazu bei, den Interaktionspartner aus dessen eigener Perspektive zu betrachten und so seine Verhaltensweise besser zu verstehen (vgl. Gudykunst 2004: 132).

Negative emotionale Erfahrungen in der eigenen kulturellen Gruppe oder Minderwertigkeitsgefühle, die mit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe verbunden sind, können in interkulturellen Interaktionen zurückhaltendes Verhalten, die Einnahme einer unterlegenen Position, den Verzicht auf eigene kulturelle Praktiken und die Übernahme derjenigen der Interaktionspartner bedingen, was zum Verlust der eigenen kulturellen Identität führen kann. Aus diesem Grund erscheint es als wichtig, über eigene Emotionen und Gefühle gegenüber der eigenen Kultur sowie über ihren Hintergrund zu reflektieren und sie in den

interkulturellen Situationen entsprechend einzusetzen und zu steuern.

Emotionale Erfahrung mit Interkulturalität

Ebenso wichtig für die interkulturelle Kompetenz wie die Emotionen und Einstellungen in Bezug auf die eigene Kultur sind auch die affektiven Erscheinungen, die mit interkulturellen Situationen im Allgemeinen oder mit einer bestimmten Kultur, mit deren Mitgliedern eine Interaktion stattfindet, verbunden sind (Gertsen 1990; Chen/Starosta 1996; Gudykunst 2004; Bennett/Bennett 2004). Diese affektiven Aspekte haben ihren Ursprung entweder in der direkt erlebten Erfahrung mit Interkulturalität oder in indirekten, medialen interkulturellen oder transkulturellen Kontakten und stehen im engen Zusammenhang mit der Wahrnehmung dieser Situationen und mit ihrer kognitiven Verarbeitung. Sie beeinflussen die Erwartungen der Interagierenden an die interkulturelle Interaktion und steuern ihre Verhaltensweisen (vgl. Chen/Starosta 1996; Bennett/Bennett 2004). So können beispielsweise – allgemein formuliert – negative emotionale Erfahrungen mit Andersartigkeit, Fremdheit und Interkulturalität unsicheres, unflexibles oder sogar aggressives Verhalten verursachen und die Aushandlung der Interkultur verhindern. Anders herum können positive Emotionen und Einstellungen gegenüber anderen Kulturen bzw. interkulturellen Interaktionen Selbstsicherheit, Flexibilität, Offenheit und Toleranz im Umgang mit Vertretern dieser kulturellen Gruppen fördern und somit die interkulturelle Aushandlung erleichtern (Gertsen 1990: 364; Chen/Starosta: 369). Zu erwähnen ist dabei auch die Möglichkeit des Ausbleibens jeglicher emotionalen Manifestation für die fremde Kultur in einer interkulturellen Situation. Einerseits rufen die fehlenden Emotionen in Verbindung mit der Unkenntnis der Kultur, mit deren Vertretern man interagiert, weniger Erwartungen an die Interaktion und keine voreiligen Rückschlüsse über ihren Verlauf hervor, andererseits können sie im Kontakt mit Andersartigkeit zu einer stärkeren emotionalen Auswirkung führen.

Die Änderung der Einstellungen gegenüber anderen kulturellen Gruppen, die Steigerung der Komplexität der interkulturellen Wahrnehmung, die Re- und Dekategorisierung von Vertretern anderer Kulturen und die gegenseitige Differenzierung können nach Gudykunst (2004) zur Änderung der Erwartungen gegenüber Mitgliedern anderer kultureller Gruppen führen. Für die Bildung positiver Erwartungen und die Verbesserung der Beziehungen mit ihnen sollten alle diese Prozesse gleichzeitig angewandt werden. Die Änderung und Relativierung der Erwartungen ist wichtig für eine effektive interkulturelle Interaktion (Gudykunst 2004: 155).

Auf der affektiv-emotionalen Ebene lässt sich hinsichtlich interkultureller Kompetenz Folgendes zusammenfassen: Für einen effektiven Prozess interkultureller Aushandlung ist in erster Linie eine Auseinandersetzung mit dem Charakter und den Ursachen von Emotionen

sowie dem Umgang mit ihnen in unterschiedlichen Kulturen wichtig. Darüber hinaus ist eine Analyse des eigenen emotionalen Profils erforderlich, um – wenn möglich – festzustellen, welche der eigenen emotionalen Praktiken eher individueller Natur, welche stark kulturell geprägt sind und welche Rolle sie in einer interkulturellen Interaktion haben können. Die Reflexion der unterschiedlichen emotionalen Praktiken und die Sensibilisierung für sie kann die Wahrnehmung der emotionalen Gepflogenheiten des Interaktionspartners fördern, ihre Deutung unterstützen bzw. zur Bewertung, zur Kontrolle und zum gezielten situationsspezifischen Einsatz eigener Emotionen beitragen. Ferner empfiehlt sich, die Reflexion der Einstellungen sowohl gegenüber der eigenen Kultur als auch gegenüber der Alterität im Allgemeinen oder konkreten fremden Kulturen, ihren Hintergründen und ihren möglichen Auswirkungen auf interkulturelle Interaktionen.

1.5.1.4 Verhaltensdispositionen

Weitere wichtige Faktoren interkultureller Kompetenz werden im wissenschaftlichen Diskurs auf der handlungs- und verhaltensbezogenen Ebene hervorgehoben (vgl. Chen/Starosta 1996: 367; Stüdlein 1997: 164; Samovar/Porter 1988: 20): Auf dieser Ebene nämlich kommt interkulturelle Kompetenz zum Ausdruck. Die Handlungs- und Verhaltensweisen sind von Verhaltensdispositionen abhängig. Unter Verhaltensdispositionen wird die Veranlagung einer Person verstanden, auf einen bestimmten Reiz hin eine bestimmte Reaktion bzw. ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. In der Psychologie werden Verhaltensdispositionen als etwas Abstraktes, das in der Regel dem Interaktionspartner verborgen bleibt, betrachtet. Sie weisen eine mittelfristige zeitliche Stabilität auf und bleiben bestehen, auch wenn kein Reiz mehr auftritt, während das Verhalten selbst nur eine kurzfristig beobachtbare Reaktion auf den Reiz darstellt (vgl. Patrzek 2008).

Ähnlich wie das emotionale Profil einer Person setzen sich auch die Verhaltensdispositionen eines Individuums aus persönlichen und kulturellen Aspekten zusammen. Die persönlichen Aspekte sind zum Teil universale, dem Menschenwesen typische, zum Teil individuell angeborene motorische, prosodische, artikulatorische Dispositionen und bilden einen Rahmen für die Konstruktion der kulturellen Verhaltensdispositionen. Jeder Mensch „erwirbt individuell in den ersten Lebensjahren eine Reihe von Reaktionsmustern, die seine Individualität ausmachen und mit denen er auf Angst, Lust, Nähe, Distanz, Bekanntes und Unbekanntes reagiert. Sie zählen zu den Wesenszügen seines Charakters (Patrzek 2008: 234). Die kulturellen Verhaltensdispositionen stellen spezifische kulturbedingte verbale, nonverbale und paraverbale Reaktionsweisen bzw. Verhaltensmuster auf innere und äußere Reize dar (vgl. Samovar/Porter 1988: 20).

Verbale Verhaltensdispositionen

Zu den verbalen Verhaltensdispositionen gehören Formen, Muster, Skripte, Regeln und Normen der mündlichen Informationsvermittlung bzw. des Ausdrucks von Gedanken, Wünschen und Emotionen mittels der gesprochenen Sprachen. Die verbalen Verhaltensdispositionen sind zu einem großen Teil sprach- und kulturspezifisch; sie zeichnen sich aber auch durch Individualität aus, da sie von dem kognitiven und emotionalen Profil jedes Individuums abhängig sind. Im Prozess der Enkulturation, gleichzeitig mit dem Spracherwerb, lernen die Individuen, welche Gedanken, Meinungen, Wünsche und physischen und körperlichen Bedürfnisse in welcher Form und in welchen Situationen in der jeweiligen kulturellen Gruppe mündlich ausgedrückt werden können bzw. dürfen und welche eher verschwiegen werden sollten (vgl. McDaniel/Samovar/Porter 2011: 15). So werden beispielsweise Kritik, Abneigung oder Ablehnung in unterschiedlichen kulturellen Gruppen unter Befolgung spezifischer kultureller Kommunikationsnormen direkt oder indirekt nur durch den Gebrauch bestimmter sprachlicher Skripte oder versteckt bzw. geschwächt in Verbindung mit Lob oder Anerkennungsformen ausgedrückt. Ähnliches gilt für den mündlichen Ausdruck der Emotionen. Die Verbalisierung welcher affektiven Erscheinungen als angemessen gilt und welche Ausdrucksformen dabei wünschenswert sind, ist meistens kulturell bestimmt.

In der Regel sind die verbalen Verhaltensformen mit der Sprache der jeweiligen Kultur verschmolzen und werden nicht bewusst als etwas davon Getrenntes wahrgenommen. Oft werden sie auf andere erworbene Sprachen übertragen, was in interkulturellen Situationen zu Irritationen führen kann.

Die verbalen Verhaltensdispositionen spielen in einer interkulturellen Situation eine sehr wichtige Rolle, da auf ihrer Grundlage die Botschaften kodiert werden (vgl. Ting-Toomey 1999: 16). Von der Auswahl der verbalen Formen hängt in großem Maße die Reaktion des Interaktionspartners ab. Zu beachten ist hierbei die Irreversibilität der bereits kodierten verbalen Botschaft (vgl. Ting-Toomey 1999: 16). Aus diesem Grund ist es wichtig, sich mit der Verbindung zwischen Sprache und Kultur auseinanderzusetzen (mehr dazu im Kapitel 2.3), die verbalen Muster und Normen der eigenen kulturellen Gruppe und ihre soziokulturellen Hintergründe zu analysieren, ihre Allgemeingültigkeit in Frage zu stellen und Strategien zu ihrer Aushandlung in interkulturellen Interaktionen zu entwickeln. Eine wichtige Variable stellt hierbei die metakommunikative Fähigkeit dar, die in der Thematisierung unverstandener oder konfliktgeladener Aspekte der Interaktion besteht (vgl. Watzlawick 2011: 46).

Nonverbale Verhaltensdispositionen

Die nonverbalen Verhaltensdispositionen werden hier als Voranlagen definiert, auf bestimmte innere und äußere Reize durch Körperhaltung, Mimik und Gestik zu reagieren (vgl. Watzlawick 2011: 58). Die nonverbalen Verhaltensformen entstehen aus einem komplexen Zusammenspiel mehrerer Regionen des menschlichen Gehirns (Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Handeln, Sprechen), wobei emotionale Zentren dominieren und viele Reaktionsweisen auf „alten“, fest programmierten Abläufen basieren. Diese Abläufe sind dem Bewusstsein nicht zugänglich³¹ und lassen sich nur schwer verändern (vgl. Patrzek 2008: 234). Sie sind mit dem verbalen Verhalten eng verbunden, können aber auch getrennt Botschaften senden.

Einige der nonverbalen Formen sind menschlicher Natur, so beispielsweise die Erweiterung der Pupillen als Ausdruck von Angst, bestimmte mimische Bewegungen als Ausdruck von Schmerz oder das Erröten als Ausdruck von Scham. Sie können nur sehr schwer kontrolliert und gesteuert werden (Patrzek 2008: 234). Die anderen Formen nonverbalen Verhaltens wie Gesten, Gesichtsausdrücke, Augenkontakt, Haltung und Bewegung, Kleidung, Nutzung des Raums etc. sowie ihre Einsatzweise in bestimmten sozialen Kontexten eignen Individuen sich zusammen mit anderen kulturellen Praktiken an (vgl. McDaniel/Samovar/Porter 2011: 15-16). Zu bemerken ist allerdings, dass solche Aneignung nicht lebenslang konstant, sondern – abhängig von der Dynamik des kulturellen Netzwerks einer Person und von ihren individuellen Dispositionen – Änderungen unterworfen ist.

Nonverbale Gesichts- und Körperausdrücke bilden ein kulturelles Codesystem zur Konstruktion und Äußerung von Bedeutung (vgl. McDaniel/Samovar/Porter 2011: 15–16).

So wird beispielsweise der Augenkontakt in verschiedenen kulturellen Gruppen unterschiedlich gedeutet. Während direkter Augenkontakt in einigen Kulturen mit Höflichkeit und Aufmerksamkeit assoziiert wird, wird dies in anderen als unhöflich und bedrohlich interpretiert (vgl. McDaniel/Samovar/Porter 2011: 15–16).

Auch die nonverbalen Begrüßungsrituale zeigen von Kultur zu Kultur beachtliche Variationen³². Im Zuge der Globalisierung sind die Begrüßungspraktiken dem kulturellen Wandel stärker unterzogen als beispielsweise Gesichtsausdrücke oder Augenkontakt. Letztere

³¹Die moderne Hirnforschung deckte in den zurückliegenden Jahren interessante Phänomene auf, beispielsweise: Körpersprachliche Reaktionen werden von entwicklungs geschichtlich sehr alten, emotionalen Zentren im Gehirn ausgelöst. Diese Reaktionen erfolgen zum Teil, bevor höhere logische Denkregionen wie die Großhirnrinde einbezogen werden. Impulse der Körpersprache werden einige Millisekunden vor der verbalen Sprache ausgelöst, d.h. ein Gedanke materialisiert sich noch vor der sprachlichen Formulierung etwa durch eine Geste. Dies ist ein Kennzeichen authentischer Körpersprache. Antrainierte Gesten können diese Verzögerung nicht wettmachen (Patrzek 2008: 234).

³² Die bekanntesten Begrüßungspraktiken sind – um nur einige Beispiele zu nennen – Händeschütteln, Umarmung, ein- oder mehrmaliges Küssen, leichtere oder tiefere Vorbeugungen (vgl. McDaniel/Samovar/Porter 2011: 15–16).

sind tief verinnerlichte, sehr oft unbewusste und somit schwer veränderbare Verhaltensdispositionen. In interkulturellen Interaktionen werden sie nicht sofort als kulturelle Praktiken erkannt und dementsprechend nicht so schnell transferiert. Die Formen der Begrüßung hingegen sind mehr oberflächliche und zum Teil bewusste kulturelle Praktiken, die in interkulturellen Interaktionen als erste auffallen, da sie meistens die interkulturelle Kommunikation eröffnen. Sie werden als wichtig betrachtet, da davon ausgegangen wird, dass sie in einer interkulturellen Interaktion im engen Zusammenhang mit dem ersten Eindruck stehen, dem eine wichtige Rolle beigemessen wird.

Es ist wichtig, in interkulturellen Interaktionen ein dauerndes Bewusstsein über die Wirkung nonverbaler Verhaltensweisen auf die interkulturelle Interaktion aufrechtzuerhalten (vgl. McDaniel/Samovar/Porter 2011: 15–16; Ting-Toomey 1999: 17).

Paraverbale Verhaltensdispositionen

Bei den paraverbalen Verhaltensdispositionen geht es um sprachformende, sprachbegleitende und sprachunterstützende Signale wie Betonung, Lautstärke, Klangfärbung, Tempowechsel, Rhythmus/Melodie, Punkten (das Heben und das Senken der Stimme) einschließlich Sprechpausen und Schweigen (Patrzek 2008: 241; Poyatos 1993: 2). Sie tragen zur Übertragung von Emotionen, zur Setzung von Akzenten sowie zur Kennzeichnung sprachlicher Nuancen im Gespräch bei. Auch die paraverbalen Formen bestehen aus einer Kombination aus individual- und kulturspezifischen Aspekten. Zu den individuellen paraverbalen Merkmalen zählen die anatomisch bedingte Stimmlage (tiefe oder hohe Stimme), Stimmfärbung und -stärke (laut oder leise), temperamentbedingtes Sprachtempo, spezifische Formen des Lachens und Stottern. Kulturspezifisch ist der Umgang mit bestimmten paraverbalen Formen und ihre Einsatzweise in bestimmten Situationen. Kultur- und sprachgebunden sind Betonung, Rhythmus, Melodie, Sprechtempo und Lautstärke. So besteht in manchen Kulturen die Neigung, eher laut und schnell zu sprechen, was in anderen Kulturen als störend empfunden wird (vgl. Poyatos 1993: 6). Die Pausenlänge im Kommunikationsprozess stellt einen anderen kulturell geprägten Aspekt paraverbalen Verhaltensweise dar (vgl. Poyatos 1993: 6). So können längere Pausen beim Sprechen kulturabhängig als selbstverständlicher Teil der Kommunikation, als unangenehmer, störender Faktor oder als Hinweis darauf betrachtet werden, dass die Gesprächspartner entweder nicht genau wissen, was sie zu sagen haben, oder dass sie ihre Rede beendet haben.

Für das Konzept interkultureller Kompetenz lassen sich hinsichtlich der Verhaltensdispositionen folgende Schlussfolgerungen ableiten: Die Verhaltensdispositionen

einer Person bestehen aus universellen, biologisch bestimmten, individuellen und kulturellen Elementen. Sie stehen auf der Grundlage von Verhaltensweisen in Interaktionssituationen und kommen in unterschiedlichen Kombinationen von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Formen zum Ausdruck. Die Verhaltensweisen sind situationsbedingt und stellen die Äußerungsmittel und -formen von kognitiven und affektiven Aspekten dar; sie sind somit sichtbare Variablen, die den Verlauf interkultureller Interaktionen maßgeblich bestimmen. Sie spielen eine wesentliche Rolle bei der Kodierung und Dekodierung von Botschaften und bei der Erschließung der Identitäts- und Beziehungsbedeutung (vgl. Kapitel 1.5).

1.5.2 Situativ-interaktive Ebene

Während im vorigen Abschnitt die kulturellen und individuellen Bedingungen untersucht wurden, die die Interagierenden in die interkulturelle Interaktion einbringen, wird in diesem Abschnitt der Fokus auf die Einflussfaktoren auf der situativ-interaktiven Ebene und vor allem auf den Rahmen interkultureller Interaktion gesetzt. Bei Mecheril (2004) ist das Zusammenspiel von situativen Faktoren unter dem Begriff „Raum“ zu finden, der ihm zufolge „im Schnittfeld gesellschaftlicher, institutioneller, interaktiver und kultureller Zuschreibungen“ entsteht (Mecheril 2004: 123). Unter dem situativ-interaktiven Rahmen werden hier zum einen kulturell-kontextuelle Rahmenbedingungen, zum anderen interaktionsbedingte Faktoren, die aus der Verbindung kultureller, persönlicher und kontextuellen Faktoren entstehen, verstanden.

1.5.2.1 Kulturell-kontextuelle Rahmenbedingungen

Die kulturell-kontextuellen Rahmenbedingungen beeinflussen die Erwartungen der Interaktionsteilnehmer, ihre Interpretation der Äußerungen des Gegenübers, die Wahl der kommunikativen Mittel (Sprachstil, Anredeform etc.) (Auernheimer 2010: 36), ihre Reaktionsweisen und somit den Verlauf der Interaktion (Samovar/ Porter 2007: 14, Straub 2007: 39, Ting-Toomey 1999: 23). Der Kontext stellt somit einen Rahmen bereit, der bestimmt, was hinsichtlich der Verhaltensweisen wünschenswert, erlaubt oder sogar verboten ist (Samovar/Porter 2007: 13). Dieser Rahmen bezieht sich Auernheimer (2010) zufolge nicht nur auf die unmittelbare institutionelle Rahmung (z. B. Kneipengespräch, „*small talk*“ zwischen Nachbarn versus Vorsprechen bei einer Behörde, Arztbesuch), sondern auch auf die jeweilige Organisationskultur (z. B. kooperatives Klima, flache Hierarchien oder starke Weisungsgebundenheit von oben) (Auernheimer 2010: 42).

Einen wichtigen Aspekt stellt im Fall von lokalisierbaren Kulturen der Parameter dar, ob die interkulturelle Interaktion an einem Ort der eigenen kulturellen Gruppe, der kulturellen

Gruppe des Interaktionspartners oder an einem neutralen Ort stattfindet.

Ein Ort der eigenen kulturellen Gruppe bietet dem Menschen Vertrautheit, Selbstbewusstsein und Sicherheit. Der Mensch kennt die Organisationsweise der Gesellschaft, die Verhaltensregeln und –normen, und der Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen ist ihm vertraut. Die Aufmerksamkeit ist meistens ausschließlich auf die Interaktion mit dem fremdkulturellen Partner gerichtet. Die Anwesenheit am eigenkulturellen Ort trägt bei der Aushandlung der Interkultur in vielen Fällen – meistens aus für beide Interaktionspartner pragmatischen Gründen, jedoch immer abhängig vom Status der Interaktionsteilnehmer, dem Ziel der Begegnung, den Machtverhältnissen – zur Durchsetzung mehrerer Praktiken der eigenen kulturellen Gruppe bei.

Ein fremdkultureller Ort bedeutet hingegen eine Flut von neuen, zum Teil unbekanntem Reizen, die wahrgenommen werden. Diese Reize müssen oft gleichzeitig mit der Bewältigung der interkulturellen Interaktion verarbeitet werden, was eine zusätzliche Herausforderung für den Agierenden darstellt. Die Bekanntheit des Ortes könnte jedoch diesen Prozess erleichtern. Am kulturellen Ort des Interaktionspartners gewinnen unter Umständen die fremden kulturellen Praktiken mehr an Bedeutung.

An einem für beide Interaktionspartner fremden Ort entsteht in dieser Hinsicht ein Gleichgewicht, da keiner von ihnen von der Vertrautheit mit dem eigenen Ort profitieren kann. Bei der Aushandlung von Kultur wird in diesem Fall jedoch der neutrale fremdkulturelle Ort eine wichtige Rolle spielen, indem er als Bühne des interkulturellen Geschehens zur Herstellung einer gemeinsamen Grundlage genutzt wird.

1.5.2.2 Interaktionsbedingte Faktoren

Unter den interaktionsbedingten Faktoren wird hier ein Rahmen verstanden, der von den Interaktionsbeteiligten geschaffen wird. In diesem Zusammenhang werden folgende Aspekte als wichtig betrachtet: das Interaktionssubjekt oder -objekt, die Anzahl der anwesenden Personen in den jeweiligen Situationen, der Status des Gegenübers, die Neuheit der Situation, der Bekanntheitsgrad, der Grund der Interaktion und der Grad der Formalität, die Konsequenzen für die Beteiligten selbst und für die anderen, die Machtverhältnisse (vgl. Thomas et al. 2005; Fritz/Möllenberg/Werner 1999).

Das *fremdkulturelle Interaktionssubjekt* kann als eine der wichtigsten situativen Variablen betrachtet werden, da mit ihm die Interkultur ausgehandelt wird. Das fremdkulturelle Interaktionssubjekt bringt in die interkulturelle Interaktion die im letzten Abschnitt dargestellten, spezifisch individuell und kulturell geprägten Persönlichkeitsdispositionen und Eigenschaften ein. Es ist möglich, dass die Interaktion mit je zwei verschiedenen Personen aus

der gleichen kulturellen Gruppe unter den gleichen situativen Bedingungen ganz anders verläuft.

Auch die *Anzahl der interagierenden Personen* beeinflusst den Interaktionsverlauf. Es macht einen großen Unterschied, ob man mit einer oder mit mehreren Personen gleichzeitig interagiert (vgl. Samovar & Porter 2007: 14). Eine Interaktion, in die mehr als zwei Personen involviert sind, schließt zusätzliche Faktoren ein, wie beispielsweise die kulturelle Zusammensetzung der Interaktionsgruppe oder die Anzahl der zur gleichen Kultur gehörenden Interaktionsteilnehmer.

Die *Neuigkeit der Situation* und der *Grad der Bekanntheit* mit dem Interaktionspartner sind weitere Aspekte, die in einer interkulturellen Interaktion eine bedeutende Rolle spielen. Wie in dem Kapitel zum Ziel interkultureller Kompetenz (vgl. Kapitel 1.4.) deutlich wurde, schaffen und handeln die Interaktionspartner in einer interkulturellen Interaktion eine Zwischenkultur aus. Kannten sich die Interagierenden davor nicht, so basieren ihre Erwartungen und Vorstellungen zum jeweiligen Interaktionspartner sowie die Dekodierung empfangener Botschaften auf ihrem kulturellen Wissen, auf kollektiven Fremdbildern und auf persönlichen Erfahrungen mit anderen Mitgliedern der kulturellen Gruppe des Interaktionspartners. Auch die Kodierung eigener Botschaften wird außer von den individuellen Dispositionen und der kulturellen Prägung dadurch bedingt, dass der Sender noch keine Information über die Dekodierungs- und Verhaltensweisen des Interaktionspartners besitzt. Im Gegensatz dazu verfügen einander bereits bekannte Interaktionspartner über eine gemeinsam geschaffene Kultur, die – abhängig von den gemeinsam erlebten Erfahrungen und Kontakten – unterschiedliche Dimensionen aufweisen kann. Sie stellt ein wichtiges Steuerungsmittel der Handlungsweisen in ihrer Interaktion und für die weitere interkulturelle Aushandlung und den weiteren Aufbau der gemeinsamen Kultur dar.

Der *Grund der Interaktion* ist ein wichtiger Faktor bei der Bestimmung des Ziels interkultureller Kompetenz. Die Motivation der Interagierenden und die von ihnen angestrebten Ziele bestimmen den Verlauf interkultureller Interaktion. Beruflich bedingte, meistens erfolgsorientierte Interaktionsgründe können beispielsweise mehr Verantwortung und somit einen höheren Aufmerksamkeitsgrad und mehr Anstrengung bei der Kodierung und Dekodierung sowie bei der Aushandlung von Bedeutungen voraussetzen als die privaten Interaktionsgründe, die in der Regel eher auf die Persönlichkeitsentwicklung zielen.

Die Rolle von *Machtverhältnissen* in interkulturellen Interaktionen wurde in den vorigen Kapiteln (Kap. 1.2; Kap. 1.3) bereits angedeutet. Diese wird oft in Konzepten interkultureller Kompetenz hervorgehoben. Besonders intensiv setzt sich Auernheimer (2005; 2010) damit auseinander. Unter Macht versteht Auernheimer „ein Mehr an Ressourcen und damit

Handlungsmöglichkeiten aufgrund von sozialem Status, rechtlichem Status, besserer sozialer Netzwerke, von Mehr an Wissen oder besserem Zugang zu Informationen“ (Auernheimer 2005:17). Im Rahmen dieser Arbeit wird Macht als keine absolute, sondern als eine relative Variable betrachtet. So kann beispielsweise eine in einer interkulturellen Interaktion als überlegen betrachtete Seite in einer anderen Situation als unterlegen betrachtet werden. Je nach Situation können sich entweder symmetrische oder asymmetrische Machtkonstellationen bilden, in denen sich die jeweiligen interagierenden Seiten im Vergleich zu den anderen den Besitz von mehr bzw. weniger Macht zuschreiben³³. Die Zuteilung der Macht erfolgt in den meisten Fällen unbewusst infolge eines Vergleichs der jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen oder auf Grund der bereits bestehenden Kollektiverfahrungen bzw. Fremdbilder. Es besteht die Möglichkeit des Wandels der Machtverhältnisse auch innerhalb einer und derselben interkulturellen Interaktion, indem – um hier nur ein Beispiel zu benennen – die aufgrund der bescheidenen materiellen Ressourcen Unterlegenen im Laufe der Kommunikation dank überwiegender informationeller Ressourcen die Rolle der Überlegenen übernehmen. In diesem Fall erfolgt entweder ein sogenannter Machtaustausch oder einfach ein Ausgleich der Machtfülle. Es kann aber auch interkulturelle Situationen geben, in denen beide (oder alle) interagierenden Seiten sich gleichzeitig als überlegen bezeichnen, was auf unterschiedlichen Ebenen zu Missverständnissen in der Interaktion führen kann³⁴.

In Bezug auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz bzw. die Bewältigung interkultureller Interaktionen ist die Auseinandersetzung mit diesen situationellen Faktoren sehr wichtig, um gesellschaftlich bedingte Asymmetrien durch das eigene Verhalten, soweit möglich, zu relativieren, indem dem Dialogpartner die Anerkennung seiner Person und seiner Haltung zur umstrittenen Frage signalisiert wird. Darüber hinaus muss man darauf vorbereitet sein, den eigenen Standpunkt zu überprüfen. Bei der relativ hohen Komplexität von interkulturellen Situationen ist laut Auernheimer (2007) Supervision empfehlenswert, damit man Situationen aus einer anderen Perspektive wahrnehmen kann und Anstöße zur Reflexion eigener Haltungen und Verhaltensmuster bekommt (Auernheimer 2007: 126).

³³ Auernheimer (2005) zufolge können Beziehungsdefinitionen in symmetrischen Beziehungskonstellationen durch die Art des Anredens, durch räumliche Nähe und Distanz, durch die Wahl der Sprachvarietät ausgehandelt werden, während das bei einer asymmetrischen Beziehung fast unmöglich sei. Der Unterlegene muss in der Regel die meist nonverbal vermittelte Beziehungsdefinition des Überlegenen akzeptieren (Auernheimer 2005: 18).

³⁴ Die – wie Auernheimer (2007) sie nennt – fragwürdigen Verhaltensweisen, zu denen Machtasymmetrie die jeweils Überlegenen verleitet, können bei den Unterlegenen zu problematischen Reaktionen führen, wie z. B. zu generalisiertem Misstrauen, Überempfindlichkeit aufgrund von Diskriminierungserfahrungen, Rückzugstendenzen bis hin zu „erlernter Hilflosigkeit“, Aggressivität, die nach außen, aber auch nach innen gewendet sein kann. Bei solchen Reaktionen neigen viele Menschen dazu, die fremde Mentalität dafür verantwortlich zu machen, worunter die Verständigung leidet. Dabei werden die Reaktionen sehr oft von Kollektiverfahrungen (Diskriminierungserfahrungen, Migrationserfahrungen, Migrationsmotive) bedingt, indem sie auf die aktuelle Beziehung übertragen werden (Auernheimer 2007: 125–126).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass – abhängig von den Kombinationen situativer Faktoren – die interkulturelle Interaktion unterschiedliche Formen annehmen wird. Um möglichst zahlreiche Einflussfaktoren identifizieren und dementsprechend die interkulturellen Situationen bewältigen zu können, finden es Hetze und Layes (2005) sinnvoll, sich mit den spezifischen situationalen Faktoren einer fremden Umgebung frühzeitig auseinanderzusetzen und zu antizipieren, „mit welchen situativen Anforderungen man eher gut beziehungsweise eher schlecht zurechtkommt“ (vgl. Hetze/Layes 2005: 144). Es ist jedoch nicht zu vergessen, dass viele von den interaktiv bedingten Faktoren fast unvorhersehbar sind.

Buhl-Böhnert (2008: 9) plädiert in Bezug auf die Situation dafür, den faktischen IST-Zustand festzuhalten und das eigene Verständnis des Handlungskontextes zu klären, um dann mit den anderen Beteiligten zu einem gemeinsamen Situationsverständnis zu gelangen. Darüber hinaus schlägt Buhl-Böhnert (2008: 9) vor, zunächst mit dem Interaktionspartner gemeinsam die Situation zu definieren, um so die Divergenzen zu minimieren und in diesem Rahmen dann einen Konsens auszuhandeln. Das Vorhandensein einer gemeinsamen Definition von Vorgeschichte, Thema, Zielsetzung und persönlicher Konstellation könnte einen positiven Einfluss auf die interkulturelle Interaktion ausüben. Thomas (1996) hält fest, dass eine angemessene Situationsgestaltung nur durch eine angemessene Situationsinterpretation möglich ist. Da es sich aber als unmöglich erweist, jede neue interkulturelle Situation unmittelbar adäquat zu interpretieren, empfiehlt Thomas, sich diese Tatsache eingestehen zu können, um zunächst einmal die richtigen Fragen an eine neue Situation zu stellen, bevor man fertige Antworten abzurufen versucht (Thomas 1996: 115). Aufgrund der Wechselwirkung zwischen situativen und personalen Faktoren ist im Rahmen einer interkulturellen Interaktion weiterhin zu beachten, dass die Situationsdefinition bzw. -interpretation in Korrelation mit Persönlichkeitsfaktoren zu betrachten ist.

1.6 Zusammenfassung

Zum einen erfreut sich der Begriff „interkulturelle Kompetenz“, insbesondere im Kontext der Globalisierung, sowohl im wissenschaftlichen als auch im öffentlichen Diskurs weitreichender Popularität; zum anderen ist er aber auch der Grund für intensive Debatten bezüglich seiner Konzeptualisierung und seiner Anwendungsbereiche. Schwierigkeitsbereiche bei der Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz sind die Bestimmung des ihm zugrunde liegenden Kulturbegriffs, die Definition von Interkulturalität, die Formulierung des Ziels seiner Anwendung und die Feststellung der mit dem Konzept zusammenhängenden

Einflussfaktoren.

Im Zentrum der Kontroverse um den Kulturbegriff steht die Dichotomie zwischen einem geschlossenen und einem offenen Begriff von Kultur. Der geschlossene Kulturbegriff, der Kulturen mit Nationen oder Ethnien assoziiert und essentialistisch konzipiert ist, wird vielfach wegen der fest lokalisierten, statischen, deterministischen, generalisierenden und homogenisierenden Auffassung kritisiert. Ungeachtet vieler kritischer Stimmen liegt er weiterhin vielen wissenschaftlichen Untersuchungen zugrunde und wird in politischen und öffentlichen Diskursen verwendet. Zugleich ist allerdings, insbesondere in der interkulturellen Forschung, eine Tendenz zur Distanzierung vom so genannten traditionellen Kulturbegriff und eine starke Orientierung hin zu einem offenen, prozesshaften und in vielen Fällen deterritorialisierten Kulturbegriff zu beobachten. Doch auch die offene und prozesshafte Auffassung von Kultur wird wegen der Schwierigkeit, Interkulturalität zu identifizieren, sie zu definieren und operationalisieren, als problematisch angesehen. Für die Auseinandersetzung mit Interkulturalität empfiehlt sich aus diesem Grund die Berücksichtigung beider begrifflicher Orientierungen. Man muss sich vor Augen halten, dass Kulturen nicht immer lokalisierbar, sondern dynamisch und heterogen sind. Sie stellen einerseits einen Prozess des symbolischen Austauschs sowie der Bedeutungsproduktion und –aushandlung, andererseits das Ergebnis dieser Prozesse dar. Kultur als kollektiver Speicher von Bedeutungen ist ein wichtiger Rahmen für die Entwicklung des Individuums; gleichzeitig trägt das Individuum im Laufe dieses Prozesses zur Weiterentwicklung der Kultur bei. Der Einfluss mehrerer Kulturen – unter denen auch Nationalkulturen zu nennen sind – auf das Individuum bildet dessen kulturelles Netzwerk. In einer interkulturellen Interaktion entscheidet das Individuum, abhängig vom Kontext und der Machtkonstellation, welche Aspekte seiner kulturellen Identitäten im Vordergrund stehen sollen.

Interkulturelle Kompetenz kommt in interkulturellen Interaktionen zum Ausdruck. Eine Interaktion wird als interkulturell bezeichnet, wenn die Zugehörigkeit der Interagierenden zu unterschiedlichen kulturellen Gruppen sowohl bewusst als auch unbewusst deren Verlauf beeinflusst. Sie stellt einen symbolischen Austauschprozess dar, in dem Individuen aus zwei oder mehr unterschiedlichen kulturellen Gemeinschaften gemeinsame Bedeutungen aushandeln (Ting-Toomey 1999: 16–17). In diesem Prozess, der eine Aushandlungsbereitschaft aller Beteiligten voraussetzt, entsteht eine Interkultur, die oft als eine neue, dritte Kultur betrachtet wird. „Interkulturelle Kompetenz“ bezeichnet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit und Bereitschaft von Interagierenden unterschiedlicher kultureller Herkunft, „Interkultur(-en)“ auszuhandeln.

Im Rahmen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass interkulturelle Kompetenz von der

Wechselwirkung kultureller, persönlicher und situativer Faktoren beeinflusst wird. Eine interkulturelle Interaktion findet in einem bestimmten situativen Rahmen zwischen Personen statt, die in verschiedener Weise von der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen kulturellen Gruppen geprägt sind und zugleich individuelle Eigenschaften aufweisen. Zum einen ist der situative Rahmen gesellschaftlich bestimmt und kulturell beladen (z. B. eine Stadt oder eine Institution mit ihren kulturellen Besonderheiten), er legt bestimmte Verhaltensvorgaben fest und beeinflusst die Erwartungen der Interaktionsbeteiligten; zum anderen ist er dynamisch und wird von den Interagierenden selbst geschaffen (z. B. Anzahl der anwesenden Personen in der jeweiligen Situation, die Vertrautheit der Situation und der Interagierenden, der Grund der Interaktion, der Grad der Formalität, die Machtverhältnisse). Die Interagierenden beeinflussen – abhängig vom Zusammenspiel ihrer kulturellen Prägung und ihrer Individualität – den Verlauf interkultureller Interaktion durch bestimmte kognitive (interkulturelles Bewusstsein, kulturgenerelles Wissen, kulturspezifisches Wissen), perzeptive (Wahrnehmungsweise), affektive (emotionales Profil, affektive Verbindung mit der eigenen Kultur, emotionale Erfahrung mit Interkulturalität) und verhaltensbezogene (verbale, nonverbale und paraverbale Verhaltensdispositionen) Faktoren. Zugleich beeinflusst die Aushandlung einer neuen Kultur in der interkulturellen Interaktion das kulturelle Netzwerk der Interagierenden.

Aufgrund dieses Zusammenspiels von Faktoren kann interkulturelle Kompetenz nicht als ein Konzept aufgefasst werden, das in allen interkulturellen Interaktionen gültig ist und erfolgreiches Handeln verspricht, sondern interkulturelle Kompetenz muss von den interkulturell Agierenden unter Berücksichtigung des offenen und prozesshaften Charakters von Kulturen und der Wechselwirkung kultureller, persönlicher und situativer Faktoren immer neu definiert werden. Interkulturelle Kompetenz wird hier somit als kein Endprodukt, sondern als ein offener Prozess lebenslangen Lernens verstanden.

2 Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Konzeptuelle Ansätze einer interkulturellen Perspektive

Das Ziel dieses Kapitels ist es, begriffliche und konzeptuelle Grundlagen im Zusammenhang mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext fremdsprachlicher germanistischer Studiengänge zu skizzieren. Dafür wird zunächst ein kurzer Überblick zu den wichtigsten Richtlinien und Orientierungen des Faches Germanistik/Deutsch als Fremdsprache innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums gegeben. Im Anschluss daran werden die für diese Arbeit als relevant angesehenen Komponenten des Faches – Linguistik, Fremdsprachendidaktik, Landeskunde und Literatur – aus interkultureller Perspektive dargestellt. Der letzte Abschnitt thematisiert die institutionellen und akteursbedingten Einflussfaktoren hinsichtlich des Entwicklungsprozesses interkultureller Kompetenz im Rahmen fremdsprachlicher germanistischer Ausbildung.

Das Fachgebiet des Deutschen als Fremdsprachenphilologie zeichnet sich durch umstrittene Diskussionen aus, welche größtenteils von den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen des Faches ausgelöst sind. So können sprachwissenschaftliche, fremdsprachendidaktische, kulturwissenschaftliche, fremdheitswissenschaftliche, kontrastive, interkulturelle Ausrichtungen des Faches unterschieden werden. Abhängig von der Schwerpunktsetzung werden für das Fach verschiedene Lehr- und Forschungsbereiche in unterschiedlicher Gewichtung gewählt: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Fremdsprachendidaktik. Die jeweiligen Ausrichtungen haben auch differierende Bezeichnungen des Fachgebiets zur Folge. So finden im deutschsprachigen Fachdiskurs Bezeichnungen wie Auslandsgermanistik, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachengermanistik, fremdkulturelle Germanistik, internationale Germanistik, interkulturelle Germanistik und transnationale Germanistik Verwendung, während das Fach in unterschiedlichen Regionen der Welt unter den Namen Deutsch, Deutsche Philologie, Germanistik, German Studies, interkulturelle Germanistik usw. firmiert. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden in Bezug auf den moldauischen Kontext die Bezeichnungen „Germanistik“, „germanistische Ausbildung“ oder „germanistische Studiengänge“ im Sinne einer Fremdsprachengermanistik benutzt.

2.1 Ausrichtungen des Fachgebiets Germanistik/Deutsch als Fremdsprache

2.1.1 Germanistik/Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum

Im Folgenden werden drei Ausrichtungen des Faches „Germanistik/Deutsch als Fremdsprache“ im deutschsprachigen Raum dargestellt: die sprachwissenschaftliche, die methodisch-didaktische und die (fremd-)kulturwissenschaftliche Ausrichtung. Da die interkulturelle Perspektive im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht, wird die (fremd-)kulturwissenschaftliche Ausrichtung und ihre Hauptdisziplin „Interkulturelle Germanistik“ näher erläutert.

Die Auseinandersetzung mit den Entwicklungstendenzen dieser Ausrichtungen im deutschsprachigen Raum ist wichtig, da diese auch die Entwicklungstendenzen des Faches außerhalb des deutschsprachigen Raums beeinflussen.

2.1.1.1 Die sprachwissenschaftliche Ausrichtung

Die Vertreter dieser Ausrichtung (Weinrich 1979, 1980; Glück 1989; Götze/Suchsland 1996 zit. nach Hernig 2005: 50) stellen in den Mittelpunkt des Fachgebiets die möglichst kontrastive Vermittlung der Kernvarietät der deutschen Sprache. Weinrich plädiert 1980 für sieben Teildisziplinen, die das Fach Deutsch als Fremdsprache umfassen soll: Kontrastive Linguistik, Sprachnormenforschung, Sprachlehrforschung als Angewandte Linguistik, Fachsprachenforschung, Gastarbeiter-Linguistik, Deutsche Literatur als fremde Literatur und Deutsche Landeskunde. Diese Teildisziplinen ordnet Weinrich den drei Komponenten Linguistik, Literaturwissenschaft und deutsche Landeskunde zu (Weinrich 1980).

Der Linguistik mit ihren Teildisziplinen (Kontrastive Linguistik, Sprachnormenforschung, Sprachlehrforschung als Angewandte Linguistik, Fachsprachenforschung und Gastarbeiter-Linguistik) wird im Rahmen des Faches ein Schwerpunktcharakter beigemessen (Weinrich 1980). Es wird davon ausgegangen, dass ohne Beschreibung und Kenntnis der entsprechenden sprachlichen Sachverhalte kein erfolgreicher Sprachunterricht an Nicht-Muttersprachler möglich ist (vgl. Helbig et al. 2001: 5).

Für die literarische Komponente empfiehlt Weinrich einerseits eine methodische Annäherung von Ästhetik und Didaktik, andererseits eine thematische und zugleich thematisch vergleichende Literaturwissenschaft (Weinrich 1980: 44).

Für die landeskundliche Komponente sieht Weinrich „keine Ideallösung, sondern nur pragmatische Teillösungen, wie sie insbesondere sichtbar werden, wenn man die Landeskunde möglichst eng einerseits mit der Textlinguistik, andererseits mit der Literaturwissenschaft verknüpft“ (Weinrich 1980: 44).

2.1.1.2 Die methodisch-didaktische Ausrichtung

Eine andere Ausrichtung des akademischen Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache besteht in seiner Identifizierung mit einem fremdsprachenwissenschaftlich methodisch-didaktisch ausgerichteten Fach. Der Schwerpunkt wird hierbei auf die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache und dementsprechend auf Fragestellungen der Fremdsprachdidaktik gesetzt (vgl. Hernig 2005: 64). Die Vertreter der fremdsprachenwissenschaftlichen Ausrichtung (Henrici 1989; Götze/Suchsland 1996) gehen von der Annahme aus, dass das Ziel des an vielen Universitäten vermittelten Faches Deutsch als Fremdsprache in der Ausbildung von Lehrenden für das Schulfach „DaF“ liegt (vgl. Hernig 2005: 64).

Für die wissenschaftliche Ausbildung der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer müssen Sprache, Kultur, Literatur vermittelt werden, was unterschiedlich ausgeprägt in den verschiedenen institutionellen Spielarten des Faches DaF ist. Diese Inhalte werden für die Sprache beispielsweise aus der Linguistik (Phonetik, Grammatik etc.), der Literaturwissenschaft (literarische Inhalte und ihre Kontexte), Germanistik (speziell auf die deutsche Sprache und Literatur bezogene Inhalte aus Linguistik und Literaturwissenschaft) und schließlich kulturwissenschaftlichen Fächern (Landes- und Kulturkunde, Geschichte etc.) bereitgestellt (Hernig 2005: 65).

Aufgrund der Tatsache, dass der Schwerpunkt dieses Ansatzes die Vermittlung des Deutschen als „Lehrfach“ darstellt, d. h., dass die Forschung prinzipiell der Lehre funktional zugeordnet ist, sind auch die „Ausbildungsziele im Fach“ nach Hernig weitgehend identisch mit den Aufgabenstellungen von Fremdsprachendidaktik, Sprachlehrforschung, Zweitsprachenerwerbsforschung und weiten Teilen der „*Applied Linguistics*“³⁵ (vgl. Hernig 2005: 64).

2.1.1.3 Die (fremd-)kulturwissenschaftliche Ausrichtung. Interkulturelle Germanistik

Eine der bekanntesten Ausrichtungen in diesem Bereich ist die interkulturelle Germanistik, deren Entwicklung als (fremd-)kulturwissenschaftlich ausgerichtetes Lehr- und Forschungsgebiet auf der Grundannahme basierte, dass eine deutsche Germanistik als muttersprachliche bzw. Nationalphilologie grundsätzlich die Lerninteressen und Ausbildungsziele ausländischer Studierender nicht hinreichend abdecke (vgl. Müller-Jacquier 2010: 1414). Nach Müller-Jacquier positioniert sich Interkulturelle Germanistik bewusst zwischen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Einerseits definiert sie sich als eine Variante von Deutsch als Fremdsprache, andererseits versucht sie sich auch außerhalb

³⁵Zum Begriff „*Applied Linguistics*“ siehe Kapitel 2.3.

derselben zu platzieren, nämlich in einer Brückenstellung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik (Müller-Jacquier 2010: 1415).

Wierlacher – einer der Gründer dieses Fachgebiets – stellt „Interkulturelle Germanistik“ als einen „Dach- und Fachbegriff“ dar, der eine interdisziplinäre germanistische Fremdkulturwissenschaft bezeichnet,

die in Forschung, Lehre und Organisation von der Kultur(en)gebundenheit germanistischer Arbeit ausgeht, kulturelle Vielfalt der Ausgangsposition, Fragestellungen und Annäherungsweisen nicht für ein Handicap, sondern für einen Vorteil hält, im Dialog der Kulturen praktischer werden und zur internationalen Zusammenarbeit befähigen will (Wierlacher 2003a: IX).

Das Leitziel Interkultureller Germanistik sieht Wierlacher darin, der kulturellen Vielfalt des Interesses am Deutschen und den deutschsprachigen Ländern sowie dem Bedarf an transkultureller Verständigung gerecht zu werden. Für die Erfüllung dieses Ziels werden im Rahmen Interkultureller Germanistik sozial- und geisteswissenschaftliche mit xenologischen Fragestellungen im Sinne einer angewandten Kulturwissenschaft zusammengeführt. Die Erhöhung der Komplexität des Faches, die dadurch gefordert wird, soll durch folgende Schritte erfolgen:

- a) die Erweiterung der kulturphilologischen Aufgaben um landeskundliche, fremdheitswissenschaftliche und kulturkomparatistische Studien;
- b) die Erforschung und lehrende Explikation des ausgangskulturellen Blickwinkels von Forschung und Lehre;
- c) die Aufwertung der Landeskunde-Komponente als Teil einer Kulturwissenschaft mit Eigenschaften einer vergleichenden Kulturanthropologie;
- d) die Rolle und Funktion einer Fremdkulturgermanistik als Beitrag zur Theorie und Analyse interkultureller Kommunikation und auswärtiger Kulturarbeit (Wierlacher 2003a: XI).

Einen grundlegenden Ausgangspunkt der interkulturellen Germanistik stellen also die unterschiedlichen Außenperspektiven auf die komplexe deutsche Kultur dar, die zugleich im Lehr- bzw. Lernprozess bei den Studierenden zur Förderung von Selbstreflexion beitragen soll. Somit rückt die Verknüpfung von Lehr- und Forschungstätigkeiten mit den Möglichkeiten kulturellen Austauschs und der Nutzung der Diversität von Außenperspektiven ins Interessenzentrum interkultureller Germanistik (Wierlacher 2003b: 13). Daraus ergeben sich die Aufgaben der Verdeutlichung deutscher Kultur(en) und der Erforschung ihrer Rezeptionen und ihrer Funktionen im Prozess interkultureller Kommunikation, mit denen sich auseinanderzusetzen eine interdisziplinäre Herangehensweise erfordert. Demzufolge umfasst interkulturelle Germanistik mindestens fünf verschiedene wissenschaftliche Diskurse: Linguistik mit Fremdsprachenerwerbsforschung, Literaturforschung und Literaturlehrforschung, Landeskunde, Xenologie und Kulturkomparatistik (Wierlacher 2003b:

13–14).

Die Notwendigkeit von Änderungen in den germanistischen Fächern (im Sinne transkultureller kooperativer Erkenntnisarbeit und der Öffnung besserer Berufschancen für die Absolventen) ergibt sich laut Wierlacher aus dem Rückgang des Interesses an der deutschen Sprache innerhalb der internationalen Hochschulwissenschaft. Die Gründe dafür liegen ihm zufolge einerseits in der Globalisierung der Märkte und Produktionsstätten oder in der mit diesen Entwicklungen einhergehenden Dominanz der englischen Sprache, andererseits in den fehlenden zeitgerechten germanistischen Studienprogrammen.

Mit der erratischen Trias Literatur, Sprache und Landeskunde ist heute ebenso wenig zu bewirken wie mit von Isolationsängsten getriebenem Absehen von der spezifischen Kulturalität germanistischer Tätigkeiten in Forschung, Lehre und Organisation. Es gilt zu begreifen, dass gerade in der Kulturalität des jeweiligen Blickwinkels die Vorbedingung und Chance transkulturell und interkulturell produktiver Wissenschaftskommunikation liegen (Wierlacher 2003a: XII).

In den letzten Jahren haben sich die Rahmenbedingungen des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache verändert (vgl. Fandrych et al. 2010: 1), was seine dynamische Entwicklung, neue Orientierungen und die Infragestellung traditioneller Begrifflichkeiten zur Folge hatte. Im Zuge der Globalisierung, der Entwicklung elektronischer Medien und der Steigerung der Mobilität von Menschen bevorzugen manche Fachvertreter den Begriff „Transnationale Germanistik“, wodurch signalisiert wird, dass nicht mehr die nationalen Grenzen, sondern die Fremdperspektive auf die deutsche Sprache den Orientierungsstandpunkt des Faches bildet (Fandrych et al. 2010: 4). Fandrych et al. betonen, dass diese zwei Bereiche durch die bereits benannte Fremdperspektive, durch das Wechselspiel der deutschen Sprache mit anderen sprachlich-kulturellen Prägungen und Grundlagen sowie durch die personellen, institutionellen und in den Studiengängen verankerten fachlichen Gemeinsamkeiten zusammengehalten werden (Fandrych et al. 2010: 4).

Von den Änderungen und Neuorientierungen sind auch die einzelnen Ausrichtungen und die Forschungsfelder des Faches Deutsch als Fremdsprache betroffen (Fandrych et al. 2010: 4).

Auch im Bereich interkultureller Germanistik werden die einzelnen Teildisziplinen umstrukturiert und an die jeweiligen Studiengänge angepasst. So nennt beispielsweise Müller-Jacquier (2010) folgende Komponenten, die in den Curricula von Studiengängen mit dem Schwerpunkt „Interkulturelle Germanistik“ enthalten sind:

- Fremdverstehen und kulturelles Mitteln (übergreifende xenologische Komponente)
- die deutsche Sprache als fremde Sprache und ihre Verwendung (linguistische Komponente)

- Erwerb und Vermittlung der deutschen als fremde Sprache (angewandt-linguistisches Modul)
- Landeskunde, Kulturvergleich und internationaler Kulturaustausch (kulturwissenschaftliches Modul)
- deutschsprachige Literatur als fremde Literatur (literaturwissenschaftliches Modul)
- interkulturelle Kompetenzen (berufsorientierendes Modul)
- Forschungsdispositionen und -methoden interkultureller Germanistik (forschungsorientierendes Modul)
- komplementäre Studien (vertiefendes Modul) (Müller-Jacquier 2010: 1416)

Müller-Jacquier stellt fest, dass eine konzeptuell-begriffsgeschichtlich ausgerichtete Strömung interkultureller Germanistik und eine empirisch-pragmatisch motivierte interkulturelle Germanistik konzeptuell nebeneinander bestehen. Er vertritt die Ansicht, dass die beiden Ausrichtungen sich wechselseitig Anregungen geben, „wenn Ergebnisse und validierte Forschungsmethoden der Empirie systematisch Einzug in die bislang vortheoretisch beschriebenen Konzepte finden“ (Müller-Jacquier 2010: 1419).

Wie diese Skizzierungen zeigen, hat sich die Fremdsprachengermanistik/Deutsch als Fremdsprache in unterschiedliche Richtungen entwickelt. Obwohl alle Ausrichtungen Linguistik, Fremdsprachdidaktik, Literatur und Landeskunde als grundlegende Teildisziplinen enthalten, werden darauf jeweils differente Akzente gesetzt; sie werden von unterschiedlichen Standpunkten betrachtet und mit anderen Disziplinen kombiniert.

2.1.2 Germanistik/Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums

Die Entwicklungen des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum und die Etablierung der DaF-Studiengänge an den deutschen Hochschulen hatten einen unmittelbaren Einfluss auch auf die fremdsprachenphilologische Germanistik in den nichtdeutschsprachigen Ländern. In diesem Unterkapitel wird die Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums skizziert.

Außerhalb des deutschsprachigen Raums waren die Entscheidungen über Struktur, Inhalte, Gegenstände und Methoden des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Vergangenheit stark an den Studiengängen der muttersprachlichen Germanistik in den deutschsprachigen Ländern orientiert. Dies hat sich allerdings seit Anfang der 1980 Jahre geändert, indem das Fach immer mehr den eigenen kulturellen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen germanistischen Forschens und Lehrens der jeweiligen Regionen angepasst wurde und die innerdeutsche Germanistik an Bedeutung verlor (vgl. Altmayer 2001: 128). Dies ist durchaus legitim, da für die Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums andere Bedingungen bestehen als für

die Germanistik bzw. das Fach Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum (vgl. Fandrych/Hufeisen 2010: 36). An dieser Stelle ist beispielsweise die „(Verbesserung der) Sprachkompetenz im Deutschen“ zu nennen, die in vielen Studiengängen im nichtdeutschsprachigen Raum im Gegensatz zu den germanistischen Studiengängen im deutschsprachigen Raum im Mittelpunkt des Studiums steht. Außerdem unterscheiden sich auch die Praxisorientierungen des Faches, die sich im nichtdeutschsprachigen Ausland auf Lehrtätigkeiten, auf bestimmte wirtschaftliche Zusammenhänge und auf die Übersetzerausbildung richten (vgl. Fandrych/Hufeisen 2010: 36).

Aufgrund der Diversität der Rahmenbedingungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache in unterschiedlichen nichtdeutschsprachigen Regionen ist seine Situation uneinheitlich. Fandrych und Hufeisen (2010) stellen fest, dass in vielen Ländern mit traditionell starker germanistischer Prägung wie z. B. im west-, nord- und südosteuropäischen Raum das Fach stark unter Druck geraten ist. In anderen Regionen gebe es substantielle Bemühungen bezüglich der Beibehaltung und Konsolidierung des Angebots im schulischen und universitären Bereich. Zugleich gebe es zum einen Fälle der verstärkten Nachfrage, die institutionell allerdings nicht ausreichend abgesichert sei und für die nicht genügend qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung ständen, zum anderen Fälle der nur sehr marginalen Vertretung des Deutschen. Fernerhin legen Fandrych und Hufeisen dar, dass in vielen Regionen neben eher traditionellen Angeboten die Notwendigkeit einer Öffnung für neue Zugänge und neue Vermittlungsansätze besteht, denn andernfalls kann in Zukunft Deutsch nur noch von einer kleinen eliteorientierten Minderheit gelernt oder studiert werden. In der fachlichen Entwicklung stellen Fandrych und Hufeisen insgesamt eine Abnahme der starken Konzentration auf linguistische oder literaturwissenschaftliche Fragen im engeren Sinne fest. Dieses zugunsten eines verstärkten Ausbaus der Angewandten Linguistik sowie einer Zunahme der kulturwissenschaftlichen und historisch-gesellschaftlichen Orientierung (Fandrych/Hufeisen 2010: 42). So hat sich in mehreren Regionen „ein wesentlich breiteres Konzept von German Studies herausgebildet, als dies mit dem traditionellen Begriff Germanistik vereinbar wäre“ (Fandrych et al. 2010: 6).

Auch Studiengänge mit dem Schwerpunkt „Interkulturelle Germanistik“ wurden in mehreren nichtdeutschsprachigen Regionen eröffnet. Die Kombination ihrer Lehr- und Forschungsbereiche ist dementsprechend an die lokalen Bedürfnisse angepasst, während jedoch allen ihr fremdwissenschaftlicher Fokus gemeinsam ist. Davon ausgehend werden in Hinsicht auf theoretische Fragen, empirische Erhebungen und/oder Fertigkeiten mit beruflicher Relevanz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Zu erwähnen ist auch die Entwicklung thematischer Forschungsnetze und integrierter, länderübergreifender

Studienanlagen, die durch begrenzte personelle Ressourcen vor Ort und eine Vielzahl an Fördermöglichkeiten zur internationalen Zusammenarbeit (Dozentenmobilität; Doppelabschlüsse) bedingt ist (vgl. Müller-Jacquier 2010: 1419).

2.2 Die linguistische Komponente: Interkulturelle Linguistik

Der linguistischen Komponente wird in den meisten Ausrichtungen eine wichtige Rolle beigemessen. Die Linguistik beschäftigt sich mit der Beschreibung von Sprachen in historischer und moderner Perspektive. Dazu gehören als Kernbereiche die Lautlehre (Phonetik und Phonologie), der Aufbau von Wörtern (Morphologie mit den Teilgebieten Flexion und Wortbildung) und Sätzen (Syntax) sowie ihre Bedeutung und die Verwendung von Sprache im sozialen Kontext (Pragmatik, Diskursanalyse) (Zimmermann 2001).

Als Teil des Faches Deutsch als Fremdsprache hat die Linguistik die Aufgabe zu beschreiben, welche Bereiche der deutschen Sprache vermittelt bzw. erworben werden. In diesem Fall rücken nach Fandrych (2010) „neben den traditionellen Feldern der Sprachbeschreibung (Morphosyntax, Lexikon, Phonetik/Phonologie, Orthographie) auch Fragen nach der Handlungsqualität der Sprache, der Musterhaftigkeit in Text und Diskurs, der sozialen, regionalen/nationalen und situativen Variation mit in den Blick“ (Fandrych 2010: 174). Dabei wird die Grenze zwischen dem „Sprachsystem“ als Kernbereich der Linguistik und der Kommunikation bzw. der Sprachverwendung als Anwendungsbereich häufig nicht mehr so strikt gesehen wie noch in der Phase der Etablierung des Faches. Darüber hinaus wird versucht, „das „Sprachsystem“ mit den Kategorien und Annahmen einer umfassenden Theorie des sprachlichen Handelns neu zu verstehen und zu beschreiben“ (Fandrych 2010: 174).

Im Rahmen des fremdsprachlichen germanistischen Fachgebiets werden – abhängig von der jeweiligen Orientierung – unterschiedliche Bereiche der Linguistik in den Vordergrund gestellt, wie beispielsweise die kontrastive, die angewandte oder die interkulturelle Linguistik (Götze/Helbig 2001: 16).

Die kontrastive Linguistik ist zwar zu einem gewissen Ausmaß ein Bestandteil aller Ausrichtungen des Faches, sie steht jedoch grundsätzlich im Mittelpunkt der sprachwissenschaftlichen Ausrichtung, und ihre Aufgabe besteht im typologischen und vor allem kontrastiven/konfrontativen Sprachvergleich. Demzufolge soll die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache nicht unabhängig von anderen Sprachen, sondern immer im Kontext mit ihnen stattfinden (vgl. Götze/Helbig 2001: 16).

Die angewandte Linguistik ist ein wichtiger Bestandteil der fremdsprachendidaktischen Ausrichtung. Sie ist im Prinzip äquivalent mit den „*Applied Linguistics*“ aus dem

angelsächsischen Raum; in Deutschland hat sie allerdings nach Edmondson und House eine etwas andere Richtung eingeschlagen (Edmondson/House 2011: 13). Das Leitziel der Angewandten Linguistik ist darauf gerichtet, die Bereiche „Fremdsprachenlernen“ und „Fremdsprachenvermittlung“ zu erforschen, linguistische Untersuchungen durchzuführen und linguistische Theorien anzuwenden und zu erproben. Die „Applied Linguistics“ hingegen haben gegenüber der Angewandten Linguistik in Deutschland eine breitere Konzeption der Fremdsprachenforschung und sind durchaus mit der Sprachlehrforschung vergleichbar (Edmondson/House 2011: 13)

Da die interkulturelle Perspektive im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, wird im Folgenden die „Interkulturelle Linguistik“ näher vorgestellt.

Der Wandlungsprozess vieler Fachdisziplinen von „Geisteswissenschaften“ zu „Kulturwissenschaften“ hat auch die Linguistik erfasst, was sowohl im Hinblick auf die Theorie als auch auf die Forschungspraxis dazu geführt hat, dass „Interkulturalität“ zum strategischen Hochwertbegriff linguistischer Reflexionen wurde (Földes 2003: 55).

Nach Hermanns (2003) ist Linguistik dann „interkulturelle Linguistik, wenn sie bei Bestimmung und Beschreibung ihres Gegenstands Sprache a) auf Kulturgebundenheit von Sprachen b) auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachkulturen achtet“ (Hermanns 2003: 363). Seinen Ausführungen nach distanziert sie sich von der kontrastiven Linguistik, in deren Rahmen der Schwerpunkt auf Phonologie und Grammatik gesetzt wird und Zusammenhänge zwischen Sprachen und Kulturen nicht untersucht werden (Hermanns 2003: 363).

Földes (2003) plädiert dafür, den Definitionsversuch von Hermanns durch eine Konzeptualisierung der vielschichtigen Kontakt-Problematik zu komplettieren. Den Grund dafür sieht er darin, dass neben dem Phänomen des Kulturkontrasts auch die Dimension der Sprach- und Kulturkontakte für den Gegenstandsbereich einer interkulturellen Linguistik konstitutiv ist. Demzufolge empfiehlt er „die Fokussierung auf die Wechselbeziehungen bzw. auf die evidenten und latenten Kontaktkonfigurationen und -manifestationen zwischen den Sprach(varietät)en sowie die Beschreibung kultureller Überschneidungssituationen“ (Földes 2003: 42).

Hermanns unterscheidet drei Teildisziplinen interkultureller Linguistik: Pragmatik ³⁶,

³⁶Die *Pragmatik* befasst sich mit sprachlichen Kommunikationsprozessen. Unter dem Begriff Pragmatik fasst Hermanns das Folgende zusammen: Textsorten, Sprechakte, kommunikative Gattungen, Register, kommunikative Stile, Themen, Konventionen, Sprachroutinen (u.a. beim Begrüßen und Sich-Verabschieden, Bitten, Danken, Gratulieren, Kondolieren, Loben, Kritisieren, beim Komplementieren und Darauf-Antworten) und Sprachrituale, Weisen der sprachlichen Selbstdarstellung, kommunikative Tugenden (Hermanns 1993: 363).

Semantik³⁷ und Semiotik³⁸. Die Relevanz der Pragmatik und der Semantik für das Fach Deutsch als Fremdsprache begründet Hermanns damit, dass sie Theorie und Praxis, insbesondere Alltagstheorie und Alltagspraxis, in Kulturen spiegeln. Hermanns stellt fest, dass der Vergleich pragmatischer Strukturen zweier Sprachen zeigt, wie Menschen in verschiedenen Kulturen sprachlich unterschiedlich oder ähnlich handeln: Der Vergleich semantischer Strukturen zweier Sprachen, insbesondere ihrer Lexik, zeigt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten ihres Denkens, aber ebenso auch ihres Fühlens und Wollens, also insgesamt ihrer kulturspezifischen Mentalitäten. Die Semiotik umfasst Hermanns zufolge „zwar im System der Wissenschaften die Sprachwissenschaft, jedoch in der realen Arbeitsteilung des Wissenschaftsbetriebs wird sie von der Linguistik mitbetreut“ (Hermanns 2003: 363).

Földes kritisiert die Sichtweise von Hermanns, der von lediglich zwei Kulturen und zwei Sprachen ausgeht, denn er ist der Meinung, dass auch „subtilere Konfigurationen“ als interkulturell-linguistisch betrachtet werden können, wie beispielsweise sogenannte „plurizentrische Sprachkulturen“ (Földes 2003: 43). Den von Hermanns benannten Teildisziplinen stimmt Földes zu, er findet allerdings auch weitere Bereiche, die Relevanz für die interkulturelle Linguistik besitzen. Er formuliert eine eigene Arbeitsdefinition interkultureller Linguistik:

Interkulturelle Linguistik ist eine von Linguisten verschiedener Disziplinen gegenüber dem Phänomen des Sprach- und Kulturkontrastes sowie den Phänomenen des sozialen Kontakts und der kulturbedingten Interaktion zweier oder mehrerer natürlicher Einzelsprachen praktizierte Forschungsorientierung (ihre lebensweltlichen Konstellationen der Überlappung eingeschlossen), mit den daraus resultierenden theoretischen und praktischen Verfahren. Dabei handelt es sich einerseits um eine Kombination der systemlinguistischen, andererseits der primär psycho-, sozio-, pragma- und kontaktlinguistischen sowie sprachpolitischen Untersuchungen von Sprach- und Kulturkontrast bzw. -kontakt, der kulturübergreifenden Kommunikation im weitesten Sinne und des sprachkommunikativen Umgangs mit Fremdheit/Alterität (Földes 2003: 44).

In Ergänzung zu seiner Definition stellt Földes fest, dass sich die Fragestellungen der interkulturellen Linguistik vom sprachwissenschaftlichen Standpunkt auf den Erkenntnisgewinn aus der Verschiedenheit, Begegnung, Beziehung und Rezeption von

³⁷Die *Semantik* ist das Teilgebiet der Linguistik, das sich mit der Bedeutung befasst. Der Begriff „Bedeutung“ hat sehr viele verschiedenartige Anwendungen: Bedeutung von Wörtern, von zusammengesetzten Ausdrücken, von Phrasen und ganzen Sätzen. Aber auch Handlungen werden Bedeutungen zugeordnet (Löbner 2003: 3).

³⁸Die *Semiotik* ist die „Wissenschaft bzw. Lehre von den Zeichen. Zeichen sind Gegenstände oder Sachverhalte, die uns etwas „zeigen“, d.h. etwas erkennen lassen. Kulturwissenschaftlich interessant sind zwar hauptsächlich Zeichen, die [...] kulturell geprägte Bedeutung haben, aber auch sie sind in jeder Kultur so allgegenwärtig und vielfältig, dass es grundsätzlich unmöglich ist, die (ganze) Semiotik auch nur einer Kultur darzustellen“ (Hermanns 2003: 365).

Kulturen sowohl in der Synchronie als auch in der Diachronie richten (Földes 2003: 47).

Eine Aufgabe interkultureller Linguistik sieht Földes in der theoretischen, empirischen und anwendungsbezogenen Erfassung, Explikation und Evaluierung metalinguistischer und linguistischer Unterschiede, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Kontaktphänomene. Den Begriff „metalinguistisch“ bezieht er auf Fälle von Sprachplanung, d. h. Prozesse der bewussten Gestaltung der Sprache durch die Gemeinschaft, wie z. B. die Kodierung von Standardsprachen oder die Schaffung von Terminologien. Unter „linguistischen“ Unterschieden, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Kontaktphänomenen versteht Földes „solche Manifestationen, in denen Sprache und Kultur miteinander verquickt sind, wenn also kulturelle Merkmale in die Substanz von Sprache integriert worden sind“ (Földes 2003: 48).

Eine andere Aufgabe betrifft die Auseinandersetzung mit Facetten der Sprachproduktion und -rezeption unter den Bedingungen von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und mit der sich dadurch ergebenden Hybridität wie auch sprach- und kulturkontaktspezifischen neuen Varietäten und Stilen (Földes 2003: 49).

Zu den weiteren thematischen Schwerpunkten einer interkulturellen Linguistik gehört laut Földes die Untersuchung der Rolle von Sprache und Kommunikation bei der Konstituierung, Bewertung und Überbrückung von „Fremdheit/Alterität“. Die Voraussetzung bei der Auseinandersetzung mit „Fremdheit“ ist allerdings der Einbezug der Kategorien „Distanz“ und „Nähe“ beispielsweise anhand der kommunikativen Konstruktion „wir“ und „ihr“ (Földes 2003: 49).

Nach Földes lassen sich im Bereich interkultureller Kommunikation als besonderes Interessengebiet interkultureller Linguistik eine Reihe vielversprechender Untersuchungsschwerpunkte unterscheiden: (a) die unterschiedlichen Bewertungen sprachlich-kommunikativen Verhaltens, (b) die unterschiedlichen sprachlichen Konzepte der uns umgebenden Realität, (c) die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen, (d) die unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich eigen- bzw. fremdkultureller Zuschreibungen (Stereotype) (Földes 2003: 49).

2.3 Die fremdsprachendidaktische Komponente: Interkulturelle Fremdsprachendidaktik

Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung sind Wissenschaften, die sich mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen in allen institutionellen Kontexten und auf allen Altersstufen befassen und die Eigengesetzlichkeit dieses Wirklichkeitsbereichs ins Zentrum rücken (Bausch/Christ/Krumm 2007).

Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses der Fremdsprachendidaktik stehen Inhalte und Methoden, der Einsatz von Medien und die gegenseitige Abhängigkeit der Prozesse des Lehrens und Lernens fremder Sprachen usw. (vgl. Hernig 2005: 180).

Im Folgenden werden – nach einem kurzen Überblick über Methoden und Ansätze, die die Entwicklung einer fremdsprachlichen Deutschdidaktik beeinflusst haben – unter Berücksichtigung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit die wichtigsten konzeptuellen Ansätze der interkulturellen Fremdsprachdidaktik dargestellt.

Rösler definiert (2012) eine Methode im Kontext der Fremdsprachenvermittlung als einen Weg, „der eingeschlagen werden muss, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen“ (Rösler 2012: 66). Edmondson und House (2006) verstehen darunter eine „festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung“ (Edmondson/House 2006: 113). Außerdem fassen sie die Fremdsprachenlehrmethode als ein „zumindest teilweise konkretes didaktisches ‚Paket‘, durch das Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien vorgegeben werden“ (Edmondson/House 2006: 113).

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion werden in Konkurrenz zu „Methode“ auch andere Begriffe verwendet, u.a. „Prinzip“, „Ansatz“, „Verfahren“, „Technik“, „Approach“ (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 199) oder „globale Methode“ (Rössler 2012: 67; Hunecke/Steinig 2013: 199).

Bis zu den 1970er-Jahren war die Konzeption, die das gesamte Fremdsprachenlernen umfasste, mit dem Begriff „Methode“ belegt, wie dies in den Bezeichnungen „Grammatik-Übersetzungs-Methode“, die „Direkte Methode“, die „Audiolinguale und -visuelle Methode“ zu finden ist. Ab den 1970er-Jahren ist die Wortwahl vorsichtiger geworden, und es ist eher die Rede von einem kommunikativen oder interkulturellen „Ansatz“ anstatt von einer kommunikativen oder interkulturellen „Methode“ (vgl. Rösler 2012: 67).

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode des neusprachlichen Unterrichts entstand im 19. Jahrhundert unter dem Einfluss der Unterrichtsmethode, die bei der Vermittlung der alten Sprachen wie Latein und Altgriechisch angewandt wurden. Das Ziel der Aneignung dieser Sprachen bestand hauptsächlich darin, anspruchsvolle literarische Texte der Zielsprache verstehen und übersetzen zu können, während die Entwicklung der Sprechfertigkeiten nicht angestrebt wurde (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 201; Rösler 2012: 68). Die Vermittlung der fremden Sprache nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode erfolgt in der Muttersprache der

Lerner. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die metasprachliche Formulierung der Grammatikregeln, die Übung von grammatischen Strukturen, das Lesen und Übersetzen von Texten, das Auswendiglernen von Vokabeln. Nach Rösler würde man in der heutigen Terminologie von einem „ausgesprochen kognitiven Konzept der expliziten Grammatikvermittlung sprechen“, deren Funktion darin besteht, „zum Bildungsprozess des Individuums durch die Schulung formaler Fähigkeiten beizutragen“ (Rösler 2012: 68).

Obwohl die Grammatik-Übersetzungs-Methode meistens der Fremdsprachenvermittlung des 19. Jahrhunderts zugeschrieben wird, ist sie Rösler zufolge heute noch ein nicht unbeträchtlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts in vielen Ländern und viele Germanistikstudierende, die größtenteils nach dieser Methode unterrichtet wurden, verfügen über ausgezeichnete Deutschkenntnisse³⁹.

Die direkte Methode

Die direkte Methode entwickelt sich als Ergebnis der Gegenbewegung zur Grammatik-Übersetzungs-Methode. Hauptmerkmale der direkten Methode sind Anschaulichkeit, Ganzheitlichkeit, Situationsorientiertheit und starke Lernorientierung (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 201). Das Ziel der direkten Methode besteht in der mündlichen Beherrschung der fremden Sprache. Ihre Aneignung soll ohne Umweg über die Muttersprache und ohne deduktive Grammatikregeln, sondern induktiv aus der Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material erfolgen (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 201; Rösler 2012: 69). Die direkte Methode plädiert für die Einsprachigkeit und zielt darauf ab, dass die Lerner die vorhandene Sprache während des Unterrichts quasi vergessen und eine direkte Verbindung von Welt und neuer Sprache aufbauen (Rösler 2012: 70).

Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode

Unter Berücksichtigung der Grundprinzipien der direkten Methode wie Einsprachigkeit, Induktion, Nachahmung und Primat des Mündlichen wurden in den 1950er-Jahren die audiolinguale und die audiovisuelle Methode entwickelt (Reiss-Held/Busch 2013: 202). Grundlage der audiolingualen und der audiovisuellen Methode sind linguistische und lernpsychologische Erkenntnisse. Strukturelemente der Sprache werden segmentiert und klassifiziert und relevante Sprachmuster (*patterns*) herausgefiltert, die im Unterricht mit einem „Stimulus-Response-Verfahren“ eingeübt werden (Reiss-Held/Busch 2013: 202). Das Hören

³⁹„Neben den Hinweisen auf die offensichtlichen Defizite im kommunikativen Bereich lohnt sich also die Frage, welchen Beitrag ein derart auf den expliziten Umgang mit der Form fixiertes Vorgehen für das Fremdsprachenlernen welcher Lernenden mit welchen Lernzielen leisten könnte“ (Rösler 2012: 68).

und das Sprechen spielen somit eine zentrale Rolle, während Lesen und Schreiben im Hintergrund bleiben. Die technischen auditiven Mittel stellen eine wichtige Unterstützung der audiolingualen Methode dar. Im Vergleich dazu haben in der audiovisuellen Methode die Verbindung von Bild und Sprache und der Einsatz visueller Mittel eine wichtige Rolle (Rösler 2012: 74). Der Unterricht ist überwiegend einsprachig und orientiert sich an Alltagssituationen. Die Grammatik wird induktiv vermittelt (Hunecke/Steinig 2013).

Der kommunikative Ansatz

Der kommunikative Ansatz in der Fremdsprachdidaktik etabliert sich in Deutschland infolge des steigenden Bedarfs an Fremdsprachen durch die internationale Mobilität, durch die wachsende Zahl der Fremdsprachenlerner und durch die sogenannte pragmatische Wende in der Linguistik, die die gesellschaftliche Bedingtheit und Wirkung sprachlichen Handelns betonte. Sprache und Sprechen wurden nicht primär als Formensystem, sondern als Aspekt menschlichen Handelns aufgefasst (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 204). Das Ziel der Methode besteht in der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, die die Lerner unterstützen sollen, sich im Alltag der Zielsprache zurechtzufinden. Dementsprechend werden die Lerner mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gestellt. Die Kriterien für die Planung der Progression bei der Vermittlung einer Fremdsprache ergeben sich nicht mehr aus dem Sprachsystem, sondern aus dem Ziel, „den Lernern möglichst schnell in erwartbaren Situationen eine größtmögliche Handlungsmöglichkeit in der Fremdsprache zu eröffnen“ (Hunecke/Steinig 2013: 206). Die Grammatik spielt im kommunikativen Ansatz eine den Kommunikationsprozess unterstützende Funktion, was dazu führt, dass sie oft als zweitrangig betrachtet wird (Rösler 2012: 78).

Interkultureller Ansatz

Die Etablierung des Begriffes „interkulturell“ im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs ebenso wie in vielen Bereichen des Bildungswesens seit Beginn der 1980er-Jahre hat zu seiner Einführung auch in die Fremdsprachendidaktik geführt (vgl. Krumm 2007b; Rösler 2012). Im Rahmen des interkulturellen Ansatzes der Fremdsprachenvermittlung, der sich zum Teil innerhalb des kommunikativen Ansatzes entwickelte, stellen die Interaktion von „Eigenem“ und „Fremdem“ und der Blick der Lerner auf die fremde Sprache und Kultur den Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen dar (vgl. Rösler 2012: 82). Dementsprechend sollten die Fremdsprachenlerner „nicht einfach die zielsprachliche Kommunikation einüben, sondern als Personen mit eigenen Verhaltensweisen und Wertesystemen an die neuen

kulturellen Kontexte und die neue Sprache herangehen“ (Rösler 2012: 85). Neuner sieht eine der Folgen der Schwerpunktsetzung auf die interkulturelle Perspektive des Fremdsprachenunterrichts in der Abkehr von der Vorstellung,

„es gäbe so etwas wie eine für alle Menschen gleiche, optimale, verbindliche Art und Weise des Fremdsprachenunterrichts, d. h. die Abkehr von universalistischen, in sich geschlossenen didaktisch-methodischen Konzepten, wie sie etwa der Grammatik-Übersetzungs-Methode oder der Audiolingualen Methode zugrunde lagen, und die Entwicklung von didaktisch-methodischen Ansätzen, die auf die jeweilige Lernergruppe und ihre Bedingungen eingehen“ (Neuner 2003: 422).

Die Forderung der Entwicklung interkultureller Kompetenz bei der Fremdsprachenvermittlung wird außerdem von der allgemeinen Kompetenzorientierung im Bildungswesen bedingt (Rost-Roth 2013: 61). In diesem Kontext sind die Begriffe „interkultureller Fremdsprachenunterricht“, „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelle Kompetenz“ in den Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Diskussion gerückt. Da die Bestimmung des Begriffes „interkulturelle Kompetenz“ von kontroversen Debatten geprägt ist (vgl. Kapitel 1.1.), sind auch seine Einführung als Ziel der Fremdsprachendidaktik und vor allem die Methoden seiner Realisierung umstritten. Fragen, bei denen im theoretischen und praxisbezogenen Diskurs nicht immer Einigkeit besteht, sind: In welchem Verhältnis stehen Sprache und Kultur zueinander? Wie wird die Verbindung von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht vermittelt? Welche curricularen Aspekte sind für die Entwicklung interkultureller Kompetenz von Bedeutung? Welche Methoden unterstützen die Entwicklung interkultureller Kompetenz bei der Fremdsprachenvermittlung? Diesen Fragen wird auch in den nächsten Abschnitten dieses Kapitels nachgegangen.

2.3.1 Sprache und Kultur

Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Verbindung zwischen Sprache und Kultur im Kontext der Fremdsprachendidaktik wird von mehreren Forschern betont (z. B. Kramsch 1998; Eckert/Wendt 2003; Risager 2006; Rost-Roth 2013). Dies sei wichtig sowohl für das theoretische Verständnis der Sprache und der linguistischen Praktiken als Teile eines großen Ganzen als auch für die Entwicklung unterschiedlicher Bereiche, in denen die Sprache eine wichtige Rolle spielt (vgl. Risager 2006: 1).

Das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich betrachtet. Viele Untersuchungen versuchen zu klären, wie kulturelle Unterschiede durch verschiedene Formen von linguistischen Praktiken und von Diskurs erzeugt und ausgedrückt werden, wie semantische und pragmatische Systeme verschiedener Sprachen kulturell unterschiedliche Weltbilder enthalten und wie Sprachentwicklung und Sozialisation zur Entwicklung kultureller Identitäten und kultureller Weltbilder beitragen (vgl. Risager 2006: 1).

Kramersch (1998) definiert die Sprache erstens als wichtigstes Mittel, mit dessen Hilfe wir unser soziales Leben führen (Kramersch 1998: 3). Ihrer Ansicht nach drückt die Sprache Fakten, Ideen oder Ereignisse aus, die kommunizierbar sind, weil sie sich zu einem Wissensbestand über die Welt, die die Menschen teilen, bezieht und gleichzeitig die Einstellungen und Werte, die Anschauungsweisen ihrer Autoren widerspiegelt. In beiden Fällen drückt Sprache kulturelle Realität aus (*language expresses cultural reality*). Auch Samovar und Porter (1988) verstehen die Sprache als ein primäres Werkzeug einer Kultur für die Übermittlung ihrer Werte und Normen. Außerdem gebe die Sprache den Menschen „a means of interacting with other members of their culture and a means of thinking.“ (Samovar/Porter 1988: 27). Ähnlich legt Bleyhl (1994) die Sprache in ihrer Bedingung für die Möglichkeit von Erfahrung und Denken, als Teil und Ausdruck der Kultur dar (Bleyhl 1994: 9).

Zweitens führt Kramersch aus, dass die Sprache nicht nur zum Ausdruck von kulturellen Realitäten, sondern auch zur Produktion von Erfahrungen und Bedeutung dient. Demzufolge verkörpert die Sprache kulturelle Realitäten (*language embodies cultural reality*) (Kramersch 1998: 3).

Drittens versteht Kramersch die Sprache als ein Zeichensystem, das selbst einen kulturellen Wert besitzt. Die Sprecher identifizieren sich und die anderen durch ihren Gebrauch der Sprache. Sie betrachten ihre Sprache als ein Symbol ihrer sozialen Gruppe. Demnach kann man sagen, dass die Sprache kulturelle Realität symbolisiert (*language symbolizes cultural reality*) (Kramersch 1998: 3).

Bei der Untersuchung der Verbindung zwischen Sprache und Kultur stößt Risager (2006) auf einen problematischen Aspekt, der darin besteht, dass es oft „a too ambiguous focusing on the close relationship between language and culture“ gibt, eine Fokussierung, die eine einfache Identifikation der Sprache mit Kultur impliziert (Risager 2006: 2). Er stellt solche in der Forschungsliteratur oft vorkommenden Aussagen in Frage wie: „Sprache und Kultur sind untrennbar“ oder „Sprache ist Kultur, und Kultur ist Sprache“ (vgl. Risager 2006: 2). Risager plädiert gegen die einfache Identifikation der Sprache mit Kultur und setzt den Akzent auf die Komplexität des Verhältnisses zwischen ihnen. In seinem Beitrag (2006) versucht er durch eine ausführliche konzeptionelle Analyse und die Dekonstruktion der Begriffe „Sprache“ und „Kultur“ zu beweisen, dass Sprache und Kultur in bestimmten Aspekten trennbar sind. Zentrale Konzepte in seiner theoretischen Ausführung sind „*languaculture*“, „*discourse*“ und „*language-culture nexus*“, und die Hauptidee ist: „*languages spread across cultures, and cultures spread across languages*“ (Risager 2006: 2). Demzufolge ändern und verbreiten sich linguistische und kulturelle Praktiken durch soziale Netzwerke zum Teil auf unterschiedliche Wege, hauptsächlich durch transnationale Migrationsmuster und Märkte. Seine Auffassung

von Sprache und Kultur hebt die transnationale Dynamik aus einer globalen Perspektive hervor (vgl. Risager 2006: 2).

2.3.2 Interkulturelles Lernen

Die Zielsetzung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz in einem Prozess interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht hat in vielen Fällen zu einer stärkeren Betonung der Verbindung zwischen Sprache und Kultur geführt. So wird oft angenommen, dass mit einer fremden Sprache quasi automatisch die fremde Kultur gelernt wird und dementsprechend *per se* interkulturelle Kompetenz vermittelt wird (vgl. Volkmann 2002: 13). Geht man von der einfachen Identifikation der Sprache mit Kultur aus, erscheint diese Annahme als plausibel. Als Ausdrucksmittel, als Verkörperung und Symbolisierung einer Kultur (Kramersch 1998) vermittelt die Sprache einen großen Teil dieser Kultur. Geht man jedoch von Risagers (2006) These der partiellen Trennungsmöglichkeit von Sprache und Kultur aus, kann die Richtigkeit dieser Annahme in Frage gestellt werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass mit einer Sprache nicht immer automatisch die Kultur der mit dieser Sprache verbundenen Gruppe vermittelt wird, da es möglich ist, mit einer fremden Sprache auch eigenkulturelle Praktiken zu vermitteln. Diese Trennung ist jedoch – wie schon angedeutet – nur teilweise möglich, da die linguistische Struktur und Form der fremden Sprache immer noch kulturelle Ladung besitzt.

Des Weiteren wird zum Zweck der Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oft einfach der Anteil der vermittelten fremdkulturellen Aspekte vergrößert. Das kulturelle Wissen kann, wie im Kapitel 1.5.1.1 aufgezeigt wurde, für die Entwicklung interkultureller Kompetenz von Bedeutung sein, denn das trägt zur Erweiterung der Interpretationsmöglichkeiten für die Dekodierung und Bewertung von Verhaltensweisen der Interaktionspartner bei (vgl. Bernhard 2002: 197). Die im Kapitel 1.5 erwähnte Komplexität des Konstrukts „interkulturelle Kompetenz“ macht jedoch deutlich, dass die alleinige, von den linguistischen Aspekten getrennte Thematisierung von Kulturaspekten nicht hinreichend ist, um interkulturell kompetentes Verhalten der Fremdsprachenlerner zu fördern. Kramersch (1993) plädiert in dieser Hinsicht dafür, Kultur beim Fremdsprachenlernen nicht als eine weitere, fünfte Fertigkeit – angehängt an die Vermittlung von Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben – zu vermitteln, sondern sie immer als Grundlage aller dieser Fertigkeiten zu betrachten. Sie schlägt vor, Kultur im Kontext der fremdsprachlichen Bildung nicht mehr als pragmatische Verhaltensweisen, soziale Gebräuche und historische Fakten zu betrachten,

sondern als symbolischen Code und Diskurs⁴⁰, als symbolische „*lieux de mémoire*“, als Gewohnheiten des Geistes und des Herzens, als Werte und Debatten um diese Werte, als Bildungsphilosophien und Sprachideologien. Der Fremdsprachenunterricht wird demnach als ein Ort des Kampfes zwischen den Bedeutungen der Lerner und denen der Muttersprachler betrachtet (Kramersch 1993: 24).

Interkulturelles Fremdsprachenlernen kann somit als Prozess der Interpretation und Aushandlung von kulturellen Bedeutungen linguistischer Symbole und der zugehörigen kulturellen Praktiken betrachtet werden. Wichtig sind hierbei „nicht die isolierten Sprach- und Kulturkontrastierungen, sondern die Zusammenhänge zwischen fremden Zeichen und ihre Deutungen in Interaktionsprozessen“ (Müller-Jacquier 2013: 189). Außerdem ist zu berücksichtigen, dass das Ziel dabei nicht im „richtigen“ Erfassen und Interpretieren kultureller Lerngegenstände oder in der Fähigkeit besteht, sich adäquat auszudrücken, sondern in der systematischen, mehrfach reflexiven und selbständigen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Deutungen. Darüber hinaus geht es dabei nicht darum, „routinierte Deutungen von Wirklichkeit zu verändern“, sondern die Wahrnehmungs- und Handlungspotentiale durch eine „Pluralisierung der Auslegungen einer Handlungssituation“ zu erweitern (Müller-Jacquier 2013: 189).

Da dieser Arbeit ein prozesshaftes Konzept interkultureller Kompetenz zugrunde liegt, wird die Entwicklung interkultureller Kompetenz als unabschließbarer interkultureller Lernprozess betrachtet. In diesem Prozess sind sowohl die Lehrer als auch die Lerner Teilnehmer und Beobachter interkultureller Dialoge, die in der fremden Sprache über grammatische Übungen, kommunikative Aktivitäten und Diskussionen über Texte stattfinden. In diesem Prozess können also auch die Lehrenden als Lernende bezeichnet werden; wichtig ist hierbei, dass sie „ihre Aufgabe nicht als Vermittlung abgeschlossener Kenntnisse und Wissensbestände verstehen können, sondern als Prozess, an dem sie selbst teilhaben“ (Christ 1994: 35).

Einen wichtigen Aspekt stellt in diesem Zusammenhang nach Neuner (2003) das bewusste Lernen dar, d. h. „die Prozesse, die in uns ablaufen, zur Sprache bringen und Beziehungen zwischen der eigenen und der fremden Welt herstellen, d. h. vergleichen und diskutieren“ (Neuner 2003: 422). Dabei warnt er vor dem blinden und undifferenzierten In-Beziehung-Setzen von Kulturen („Das ist wie bei uns!“), denn dies kann auch eine gegensätzliche Auswirkung haben, indem kulturelle Unterschiede künstlich erzeugt und Stereotype und Vorurteile verstärkt werden.

„Entscheidend ist hier, im Unterricht den entsprechenden soziokulturellen Kontext aufzubauen, d.

⁴⁰Den Diskurs definiert Kramersch als einen Prozess, in dem wir Bedeutungen kreieren, zuordnen, organisieren und realisieren (Kramersch 1993: 11).

h. bewusst zu machen, dass in der eigenen und in der fremden Welt unterschiedliche Kontexte bestehen und unterschiedliche Konnotationen vorhanden sein können. Dies ist vor allem für Begriffsbildung (Wortschatzlernen) und – auf einer komplexen Ebene – für Textverständnis in der fremden Sprache wichtig“ (Neuner 2003: 422).

Nach Krumm (2007b) besteht das übergeordnete Ziel des interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts in der „Entwicklung der Fähigkeit, Verschiedenheit, soweit sie in Sprache, in Texten, in den Sprechern der anderen Sprache begegnet, auszuhalten, eigene Normen in Frage zu stellen und für andere Sprach- und Verhaltensnormen als Ausdruck anderer kultureller Prägungen, nicht als ethnisierende Zuschreibung zu sensibilisieren“ (Krumm 2007b: 140).

2.3.3 Curriculare Aspekte der interkulturellen Fremdsprachendidaktik

Die Umsetzung der theoretischen Ausführungen zum interkulturellen Lernen und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz erfordert die Erstellung interkulturell orientierter Fremdsprachencurricula.

„Curricula stellen im allgemein-pädagogischen Sinne appellative Texte dar. Sie stecken die (Rahmen-) Bedingungen und Lernzeiten ab, innerhalb derer sich der konkrete alltägliche Unterricht zu bewegen hat, und appellieren folglich insbesondere an die Lehrenden, aber auch an die jeweilige Schulaufsicht, den Unterricht dementsprechend zu planen, durchzuführen und zu evaluieren“ (Bausch 2003: 111).

Ein Curriculum ist im weiteren Sinne ein Modell und/oder eine Theorie eines Lehr- und Lernablaufs und im engeren Sinne ein konkreter Lehr- und Lernplan. Ein fremdsprachliches Curriculum im weiteren Sinne bestimmt, welche Elemente für die Fremdsprachenvermittlung wichtig sind, wie sie spracherwerbs- und lerntheoretisch, gesellschafts-, bildungs- und sprachenpolitisch, pädagogisch und didaktisch-methodisch zu begründen und zu erklären sind und wie sie umgesetzt werden sollen oder können. Das Ziel des konkreten Lehr- und Lernplans ist zu beschreiben, was, wann, wie und warum gelernt und gelehrt werden soll (vgl. Hufeisen 2010: 369).

Hallet und Königs zufolge ist für die Optimierung von Fremdsprachenunterricht wichtig, dass fremdsprachliche Curricula folgende Voraussetzungen erfüllen:

- „Sie müssen transparent sein in der Benennung von Zielen, in der Sequenzierung sowie in der methodischen Ausrichtung.
- Sie müssen in der Formulierung einerseits präzise sein, andererseits kleinschrittige Gängelungen vermeiden, um den Blick für lerngruppenspezifische Entscheidungen und Handlungsoptionen nicht zu verstellen.
- Damit verbunden müssen sie Überzeugungskraft besitzen und angestrebtes unterrichtliches

Handeln legitimieren, nachvollziehbar machen und begründen.

- Sie müssen alle Aktanten „mitnehmen“, d. h. die im Unterricht Handelnden ebenso wie die beobachtenden Akteure (politische und schulische Entscheidungsträger etc.).
- Sie dürfen sich nicht nur auf Lernprodukte allein beschränken, sondern müssen Raum geben für die Reflexion von Lernprozessen.
- Curriculumsrevisionen dürfen nicht als Scheitern des bisherigen Unterrichts bzw. der bisherigen Ausbildung angesehen werden, sondern müssen als genuiner Bestandteil von Optimierungsprozessen verstanden werden, die sich auf den Fremdsprachenunterricht, die ihn anbietenden und verantwortenden Institutionen und die Institutionen der Lehrerbildung beziehen“ (Hallet/Königs 2010: 57).

Bei der Formulierung der Lehr- und Lernziele ist es wichtig sich vor Augen zu halten, dass die Lehrenden und die Lernenden nicht automatisch die gleichen Ziele im Unterricht verfolgen. In letzter Zeit ist eine steigende Tendenz dazu zu beobachten, den Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht auf die Lernziele zu setzen. Dementsprechend muss das Lernen bestrebt sein, sich „möglichst eng an den Bedürfnissen von Lernenden, dem Bedarf der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen, und das heißt vor allem, an beruflich verwertbaren Qualifikationen zu orientieren, die Lernenden und ihre Fähigkeiten in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu rücken“ (Krumm 2007: 116). Neuner (2003) betont, dass die Entwicklung einer didaktisch-methodischen Konzeption des interkulturell ausgerichteten fremdsprachlichen Deutschunterrichts unter Berücksichtigung der Tatsache erfolgen soll, dass sie

„nicht für alle Menschen, nicht in allen Regionen der Welt und nicht für alle Zeiten dieselbe ist, sondern dass sie für jede Zielgruppe vor dem Hintergrund ihrer eigenen soziokulturellen Prägung und unter Berücksichtigung ihrer Lernvoraussetzungen und -erwartungen neu bestimmt werden muss“ (Neuner 2003: 420).

Darüber hinaus bestehe das Ziel der Fremdsprachendidaktik nicht nur in der Entwicklung neuer Konzepte zur Vermittlung der Zielsprache und ihres soziokulturellen Kontextes, sondern auch in der Erforschung der Bedingungen und Prozesse des Sprach- und Kulturkontakts. In dieser Hinsicht erachtet Neuner die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen als relevant: Wie sind die Verstehensbedingungen der Lernenden (d. h., welche Rolle kommt der eigenen Welt der Lernenden, die immer aktiv mit „im Spiel“ sind, zu)? Wie verläuft die Auseinandersetzung mit der fremden Welt bei der Aneignung der Zielsprache? Zu welchen Ergebnissen führt sie? (Neuner 2003: 420)

Auch Müller-Jacquier (2013) stellt die Lerner in den Mittelpunkt der didaktischen Aktivitäten und ordnet ihnen drei Rollen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen zu. In der Rolle der beteiligten Beobachter in authentischen Situationen des Zielsprachenlandes haben sie Müller-

Jacquier zufolge die Aufgabe, sich Fremdes anzueignen, ohne „essentialistische Identitätskonzepte“ und ohne „Dichotomien zwischen Eigenem und Fremdem zu verstärken“ (Hu 1997: 48f., zitiert nach Müller-Jacquier 2013: 188). In der zweiten Rolle, als Teilnehmer in einem institutionalisierten Lehr-/Lernkontext, müssen sie „entsprechende Lernergebnisse und Testbedingungen dokumentieren“, und in der dritten Rolle, als interkulturell Agierende, stehen sie vor der Aufgabe der Mitsteuerung interkultureller Kommunikationsprozesse und der Evaluation von „Re-Aktionen von Gesprächspartnern auf die eigene Ausdrucksweise“ (Müller-Jacquier 2013: 188). Müller-Jacquier unterstreicht dabei, dass diese Aufforderungen „über Fragen der klassischen Kontrastiven Linguistik und Pragmatik“ hinausgehen und dass der Lerngegenstand der interkulturellen Fremdsprachendidaktik nicht nur die Erarbeitung sprachlich-kultureller Differenz ist, sondern auch deren potenzielle situative Wirkung. Demzufolge stellt er fest, dass es „sowohl im Unterricht als auch in der Praxis um situationsbezogene Bestimmungen sprachlich-kultureller Differenz, also um Deutungsleistungen und um sprachlich-interaktive Strategien der Be/Deutungs-aushandlung“ geht (Müller-Jacquier 2013: 188).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Entwicklung eines interkulturell orientierten Fremdsprachencurriculums theoretisch fundiert sein soll, ferner die Komplexität des Konstrukts interkulturelle Kompetenz und die Wechselwirkung situativer und personenbezogener Faktoren, die Eigendynamik interkultureller Interaktionssituationen und nicht zuletzt die Lernvoraussetzungen und die Bedürfnisse der Lerner beachten muss. Außerdem ist es wichtig, dass nicht nur kognitive, sondern auch perzeptive, affektive und verhaltensbezogene Aspekte bei der Formulierung von Lehr- und Lernzielen berücksichtigt werden. Dazu muss im Mittelpunkt eines interkulturellen Fremdsprachencurriculums nicht nur die einfache Feststellung bzw. Gegenüberstellung von sprachlich-kulturellen Unterschieden, sondern auch ihre potenzielle Wirkung in unterschiedlichen Situationen stehen.

Des Weiteren ist zu bemerken, dass die interkulturellen Lehr-/Lernziele nicht additiv zu den fremdsprachlichen Elementen formuliert werden, sondern in diesen Elementen integriert sein müssen. Dementsprechend soll die interkulturelle Perspektive sowohl bei der Auseinandersetzung mit lexikalischen, kommunikativen, landeskundlichen, literaturwissenschaftlichen als auch den grammatischen Aspekten berücksichtigt werden.

2.3.4 Die Umsetzung interkulturell ausgerichteter Ziele

Die Formulierung interkulturell ausgerichteter Ziele reicht jedoch zur Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht aus. In fremdsprachendidaktischer Diskussion wird mehrfach darauf hingewiesen, dass sich die interkulturelle Orientierung in vielen Fällen auf die

Formulierung interkulturell ausgerichteter Lehr- und Lernziele beschränkt, diese aber nicht umgesetzt werden (vgl. Kramsch 2010; Auernheimer 2007). Bei ihrer Umsetzung in die Praxis bedarf es geeigneter Inhalte, Methoden, Strategien, Sozialformen, Materialien und Übungen (vgl. House 1997). Auch diese Elemente können nicht allgemein bestimmt, sondern müssen an die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen und an die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden.

Als Beispiel können hier die methodischen Vorschläge für die Förderung interkulturellen Lernens von House (1997) aufgeführt werden. So plädiert House in diesem Zusammenhang für die Vermittlung von Sprach-/Kulturbewusstheit durch reflexive Aktivitäten anhand beispielhafter Interaktionen und verschiedener Language-Awareness- und Aufmerksamkeitsübungen und Diskussionen. Darüber hinaus betont sie die Bedeutung vielfältiger praktischer, kommunikativer, jedoch unbedingt theoriegeleiteter Übungen, z. B. Rollenspiele, Simulationen, Szenarios usw. In simulierten kritischen Situationen können ihr zufolge fremde Kommunikationsgewohnheiten vermittelt und zugleich eigene Gewohnheiten der Interpretation bestimmter Kontextualisierungshinweise hinterfragt werden; andere können als möglich geduldet und anerkannt werden (vgl. House 1997: 13).

Ferner sollte der Lernprozess selbst „im Hinblick auf eine erhöhte Sensibilität für von eigenen Denk-/Verhaltensmustern abweichende Muster ins Zentrum des Interesses gerückt werden. Hierzu können Lernertagebücher, die Verfassung von „Feldnotizen“ durch die Lerner, Beobachtungen des Kommunikationsverhaltens von Ziel- und Eigenkulturträgern, Aufzeichnungen von „kritischen Situationen“ usw. dienen (vgl. House 1997: 13).

Nach Müller-Jacquier (2013) verlangen die Übungsformen einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik ein hohes Maß an metakognitiven und -sprachlichen Aktivitäten. Er bemängelt bei vielen Übungen und Methoden für die Förderung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht die Tatsache, dass sie sich auf Vergleiche zwischen Kulturen und Deutungen beschränken, dass es diesen Vergleichen „an der Angabe des ‚tertium comparationis‘, des jeweiligen Vergleichskriteriums, fehlt“ und dass fast alle Deutungen „auf Perspektiven-Aufdeckung verzichten“, d. h. auf die Angabe der Evaluationsstandpunkte (Müller-Jacquier 2013: 190). In diesen Fällen könne man nicht von einer interkulturellen Didaktik sprechen, sondern eher von einer sprach- und kulturkontrastiven. „Interkulturell“ wird der Lernprozess dann, wenn durch weitere Aufgaben mögliche oder tatsächliche Wirkungen der aufgezeigten Unterschiede auf Beteiligte aus unterschiedlichen Kulturen erarbeitet werden“ (Müller-Jacquier 2013: 191).

Eine wichtige Rolle bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz im

Fremdsprachenunterricht spielen auch die eingesetzten Sozialformen⁴¹. Hierbei werden Frontalunterricht, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit unterschieden und davon die Veranstaltungsformen wie Kleingruppen- und Einzelunterricht, aber auch übergreifende Modelle wie Projektunterricht (vgl. Hoffmann 2010: 164). Jede dieser Formen ist für eine bestimmte Phase des Unterrichts wichtig, doch für die Förderung interkultureller Interaktionen ist zum einen eine Diversität der Sozialformen bedeutend, zum anderen gebührt hier den Sozialformen Vorrang, die die Lernenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens setzen und Dynamik und Austausch im Unterricht sichern.

2.3.5 Feldarbeit und autonomes Lernen

Byram (1997) vertritt die Meinung, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz im Kontext der fremdsprachlichen Ausbildung sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichtsraums stattfinden sollte. Das interkulturelle Lernen außerhalb des Unterrichtsraums kann sowohl gesteuert im fremdsprachlichen Umfeld als auch ungesteuert und unabhängig erfolgen. Byram unterscheidet dabei zwischen Feldarbeit und autonomer Erfahrung der Alterität außerhalb des Klassenzimmers (Byram 1997: 65).

Die fremdsprachliche Ausbildung in einem institutionellen Rahmen wird oft als Vorbereitung auf die Kommunikation in der realen Welt betrachtet. Byram findet die Dichotomie „Unterrichtsraum“ – „reale Welt“ falsch, da jener Raum ein wichtiger Bestandteil der Welt ist und die Lerner sich beim Betreten des Unterrichtsraums nicht verwandeln. Somit ist es wichtig zu entscheiden, wie das Verhältnis zwischen dem Lernen innerhalb und demjenigen außerhalb des Klassenzimmers sein soll (Byram 1997: 65).

Das Lernen im Unterrichtsraum steht in zweierlei Verhältnis zum Lernen außerhalb des Unterrichtsraums: in einem prospektiven Verhältnis (Entwicklung von Fähigkeiten als Vorbereitung für das Lernen außerhalb) und in einem retrospektiven Verhältnis (kritische Reflexion über das bereits Erfahrene außerhalb)⁴² (Byram 1997: 67).

Bei der Feldarbeit gibt es eine pädagogische Struktur und Bildungsziele, die vom Lehrenden oft in Absprache mit den Lernenden festgesetzt sind. Feldarbeit kann eine kurze vom Lehrer organisierte Reise für die Lerner, die weiterhin als Gruppe arbeiten, sein; es kann sich aber auch um einen langfristigen Aufenthalt handeln, der von einem Lerner organisiert ist, der

⁴¹ Unter Sozialformen im Unterricht wird die Art der Zusammenarbeit von Lernenden und Lehrenden untereinander verstanden (Hoffmann 2010: 164).

⁴² Diese kritische Reflexion ist besonders wichtig und kann auf die Effizienz der erworbenen Fähigkeiten im Klassenzimmer und den Bedarf an weiteren Entwicklungen gerichtet sein, auch auf die affektive Reaktion der Lerner auf das Lernen außerhalb des Klassenzimmers, z. B. die Reaktion zur medialen Darstellung der Alterität oder die Reaktion infolge der Reise- oder Aufenthaltserfahrungen in anderen Ländern oder Kulturen (Byram 1997: 67).

während des Aufenthalts wenig oder keinen Kontakt mit dem Lehrer oder anderen Lernern hat. Die Bedingung dabei ist, dass der Aufenthalt ein prospektives und retrospektives Verhältnis zum Unterrichtsraum hat (Byram 1997: 68).

Die Feldarbeit erlaubt die Entwicklung aller Fähigkeiten in realer Zeit, insbesondere die der Interaktionsfähigkeiten. Das erlaubt den Lernern, ihr Wissen um Verhältnisse in spezifischen Situationen zu testen und neue Informationen zu entdecken und zu interpretieren. In Interaktionen haben die Lerner die Möglichkeit, Kommunikation unter Zeitdruck zu erfahren, insbesondere die Bedeutung nonverbalen Verhaltens. Der wesentliche Vorteil der Feldarbeit besteht im Kontext affektiver und perzeptiver Ziele. Die Erfahrung der ganzen Umwelt, die alle fünf Sinne beansprucht, stellt für die Lerner eine Herausforderung dar, die im Klassenzimmer schwer imitiert werden kann (Byram 1997: 68).

Das autonome Lernen ist ein Teil des lebenslangen Lernens und kann anschließend oder simultan mit dem Lernen im Unterrichtsraum und mit der Feldarbeit erfolgen. Es kann nur dann effektiv sein, wenn die Lerner infolge des bereits im Unterrichtsraum Gelernten fähig sind, selbständig die Reflexion und den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen fortzusetzen. Anderenfalls bleibt die Erfahrung der Alterität, die man in der eigenen Umwelt oder in einem anderen Land erlebt, einfach nur eine Erfahrung, aus der man nichts gelernt hat. Damit diese Erfahrung zum interkulturellen Lernen wird, braucht man im Unterrichtsraum den Einsatz spezifischer Methoden, die den Lernenden erlauben, die erworbene interkulturelle Kompetenz außerhalb des Unterrichtsraums weiter zu entwickeln (Byram 1997: 69). Das ist im Prinzip das wesentliche Ziel der Entwicklung interkultureller Kompetenz in einem institutionellen Rahmen: am Ende der Lehr-/Lernarrangements als Endprodukt keinen Katalog von Teilkompetenzen zu erhalten, sondern Anleitungen zum autonomen, lebenslangen interkulturellen Lernen zu vermitteln.

2.4 Die landeskundliche Komponente: Interkulturelle Landeskunde

Landeskunde ist eine der Komponenten des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache, die in der Fremdsprachenforschung viele Debatten verursacht (vgl. Altmayer 2007; Althaus 1999; Koreik 2009). Einerseits sind sich die meisten Forscher über deren Bedeutung für das Fachgebiet einig, andererseits ist sie von sehr vielen problematischen Bereichen gekennzeichnet (vgl. Wierlacher 2003c; Altmayer 2007; Althaus 1999; Koreik 2009).

Eines von den Problemen, das in den meisten Beiträgen zur Landeskunde erwähnt wird, ist die Benennung der Disziplin. Zu erwähnen ist dabei, dass sich die Bezeichnungen im deutschsprachigen Raum, wo sich die Diskussion rund um die Benennungen

„Landeswissenschaften“, „Deutschlandstudien“, „Leutekunde“, „Kulturlehre“ oder „Kulturstudien“ kreist, von denen im nichtdeutschsprachigen Raum unterscheiden, wo sie abhängig von der Region und der dazugehörigen Sprache als „civilisation“, „culture étrangère“, „cultural studies“, „area studies“, „realia“, „kulturorientierung“, „kulturkunnskap“, „kulturforståelse“ oder auch „culture pedagogy“ benannt wird (vgl. Koreik/Pietztuch 2010: 1442).

Nach Koreik und Pietztuch (2010) besteht jedoch das Problem nicht nur in der Uneinigkeit über die Benennung, sondern darin, dass sich hinter den Begriffen jeweils spezifische Konzeptualisierungen verbergen. Demzufolge handle es sich bei „civilisation“, „cultural studies“ und „Landeskunde“ nicht um äquivalente Begriffe, sondern um Konzepte, die in unterschiedlichen bildungspolitischen, theoretischen und didaktischen Begründungszusammenhängen stehen und nur bedingt übersetzbar sind. Koreik und Pietztuch (2010) stellen fest, dass die terminologischen Schwierigkeiten in der häufig unklaren Bezugnahme auf die verschiedenen Ebenen der Landeskunde liegen (Koreik/Pietztuch 2010: 1443). Koreik (2009; 2011) zufolge wird die Landeskundediskussion immer auf drei Ebenen geführt:

- „Sprachunterricht mit integrierten landeskundlichen Inhalten oder auch reiner Landeskundeunterricht (wie immer noch in einigen Ländern Teil des Curriculums)
- *Landeskunde als Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung*
- *Landeskunde und deren Vermittlung als Forschungsbereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“* (Koreik 2011: 582; Hervorhebung im Original).

Im Folgenden werden diese aus der interkulturellen Perspektive bzw. in Bezug auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz dargestellt.

2.4.1 Landeskunde als integrierter Bestandteil des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

Die in den fremdsprachlichen Deutschunterricht integrierte Landeskunde, auch als sprachbezogene Landeskunde bezeichnet, berücksichtigt den Zusammenhang von Sprachenlernen und Kulturvermittlung. Nach Bettermann (2010) ist eine solche Landeskunde kommunikativ und interkulturell konzipiert, wodurch sie sich von einer explizit angelegten, gegenstandsbezogenen oder auch problemorientierten Landeskunde unterscheidet. Bettermann hebt mit Bezug auf Krumm (1999 zit. nach Bettermann 2010) hervor, dass der Deutschunterricht als Ort der Begegnung mit der Zielsprache und Zielkultur zwar immer auch implizit landeskundlich ist, aber erst durch methodische Implikationen Landeskunde im Sinne von Sprachenlernen als „Kulturlernen“ realisiert werden kann. Aus diesem Grund findet die in

den Fremdsprachenunterricht integrierte Landeskunde ihre konsequente Ausprägung im interkulturellen Ansatz der Landeskunde im Kontext der Erweiterung der kommunikativen zur interkulturellen Didaktik (Bettermann 2010: 1454).

Laut Müller-Jacquier (2001) entstand der Terminus „interkulturelle Landeskunde“ in den 1990er Jahren in Analogie zu Forderungen nach interkultureller Handlungskompetenz als Lernziel des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts (Müller-Jacquier 2001: 1230).

Interkulturelle Landeskunde versteht sich als xenologische Disziplin, die sich bewusst um Fremdperspektiven auf ihre Gegenstände und deren Erarbeitung bemüht. So verstanden fördert sie als didaktische Teildisziplin von Deutsch als Fremdsprache gezielt die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, verbunden mit sprachlichen Mitteln zur Bewältigung interkultureller Situationen (Müller-Jacquier 2001: 1230).

Die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten soll Müller-Jacquier zufolge die Entwicklung allgemeiner, für interkulturelle Situationen relevanter Kompetenzen zum Ziel haben. In diesem Zusammenhang stehen folgende Fähigkeiten im Mittelpunkt: Wahrnehmung und Aneignung fremder Bedeutungen; Integration von Bedeutungen in fremdkulturelle Bedeutungssysteme; Vergleich von Bedeutungen anhand funktionaler Äquivalente; Vermeidung von sofortiger Bewertung widersprüchlicher Eindrücke auf eigenkulturellen Interpretationsgrundlagen; Praktizierung konstruktiver kommunikativer Formen des Umgangs mit Personen aus der Fremdkultur (vgl. Müller-Jacquier 2001: 1231).

2.4.2 Landeskunde als Teildisziplin des fremdsprachlichen germanistischen Studiums

Wenn auf der Ebene der in den Fremdsprachenunterricht integrierten Landeskunde trotz noch vieler offenen Fragen eine relative Übereinstimmung hinsichtlich der grundlegenden Richtlinien zu beobachten ist, so besteht auf der Ebene der Landeskunde als einer eigenständigen Lehrdisziplin im Fach Deutsch als Fremdsprache keine klare Konzeption dazu, wie sie auszusehen hat (vgl. Rösler 2012: 84). Ungeklärt sind die Fragen nach den inhaltlichen Ausbildungsbestandteilen dieses Bereichs des Fachs, nach den passenden Methoden, konkreten Themen, Materialien usw. (vgl. Koreik 2009).

Auch in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Landeskunde und interkulturellem Lernen herrscht im wissenschaftlichen Diskurs Uneinigkeit. In manchen Fällen wird Landeskunde mit interkulturellem Lernen oder interkultureller Kompetenz gleichgesetzt, in anderen wird interkulturelles Lernen als historischer Nachfolger der Landeskunde betrachtet, während weitere Stimmen Landeskunde als wichtiges Element für die Förderung interkultureller Lernprozesse bezeichnen (vgl. Koreik/Pietztuch 2010). Altmayer (2007) stellt fest, dass anstelle von landeskundlich-themenorientierten Seminaren entsprechender Studiengänge

mittlerweile Angebote unter dem Etikett der „interkulturellen Kommunikation“ zu finden sind. Hansen (2009) ist hingegen der Ansicht, dass die Landeskunde nicht von der Interkulturalität geschluckt wurde, sondern weiter existiert und auch durchaus eine Daseinsberechtigung besitzt. Wenn auch in unterschiedlicher Verbindung und mit unterschiedlicher Gewichtung, so ist in den meisten Beiträgen doch die enge Verbindung zwischen Landeskunde und interkulturellem Lernen zu beobachten (vgl. Neuner 1994; Müller-Jacquier 2001; Zeuner 2001; Caspari 2007)

Im Gegensatz zu der in den Fremdsprachenunterricht integrierten Landeskunde, wo Kultur eher eine begleitende, unterstützende Funktion hat, steht diese im Rahmen der Landeskunde als eigenständige Lehrdisziplin im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Auch wenn die Auseinandersetzung mit Landeskunde implizit interkulturelle Interaktionsprozesse generiert, fördert sie jedoch nicht automatisch interkulturelle Lernprozesse. Dies lässt sich damit begründen, dass aufgrund ihres komplexen Charakters und multifaktorieller Bedingungen (s. Kap. 1.5) diese Lernprozesse eine gezielte, theoretisch fundierte und reflektierte Herangehensweise erfordern. Es stellt sich allerdings die Frage nach den relevanten Themen einer interkulturell ausgerichteten Landeskunde (vgl. Müller-Jacquier 2001: 1231). Im Landeskundediskurs ist Einigkeit darüber zu beobachten, dass „aufgrund der unüberschaubaren Themenvielfalt, der unterschiedlichen Lernkonzepte und Lerntraditionen, der stark voneinander abweichenden Zielgruppen mit verschiedenen Schwerpunktzielsetzungen sowie der sehr heterogenen didaktischen Rahmenbedingungen kein allgemeingültiger Themenkatalog erstellt werden kann“ (Koreik 2011: 593; Koreik 2009: 18). Koreik (2009) unterstreicht hierzu, dass ein allgemein anerkannter oder gar verbindlicher Wissenskanon mit dem Ziel des Erwerbs enzyklopädischer Kenntnisse unmöglich ist (Koreik 2009: 18).

Der Erwerb enzyklopädischer Kenntnisse nach dem traditionellen Muster ‚Wie heißt der längste Fluss?‘, ‚Wie funktioniert das Parteiensystem?‘ oder ‚Wie begeht man die Feiertage?‘ oder Ähnliches kann sowieso nicht das Ausbildungsziel in einem DaF-Studiengang sein. Das Erkenntnisziel einer universitären Landeskundeausbildung muss auf einem erkenntnistheoretisch höheren Niveau liegen und das Erkennen von strukturellen Zusammenhängen ermöglichen, die erst einen weiterführenden Vergleich mit anderen Kulturen erlauben (Koreik 2009: 20).

Im Kontext des interkulturellen Lernens ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Bedeutung von Realien bzw. Fakten als Bestandteile der Landeskunde damit nicht geleugnet wird, denn bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz können sie eine wichtige Grundlage darstellen. Bei Lernzielformulierungen der interkulturellen Landeskunde soll „die Komplementarität von Wissen und strategischen Interpretations- und Lernhaltungen“ (Müller-

Jacquier 2001: 1230) berücksichtigt werden. Müller-Jacquier zufolge sind landeskundliche Fakten, Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigte und miteinander koordinierte Lernzielbereiche anzusehen (Müller-Jacquier 2001: 1230). Voraussetzung dabei ist, dass diese Fakten nicht als „reines“ Wissen, das gelernt und unreflektiert reproduziert werden soll, eingesetzt werden, sondern dass die komplexen Zusammenhänge unter ihnen sowie die Wechselwirkungen zwischen Kultur und Geographie, Wirtschaft, Rechtswesen, Bildungswesen usw. behandelt werden. Wie Rösler bemerkt, ist am interkulturellen Vorgehen bei der Landeskundeunterrichtung interessant, dass „dieses kein Gegensatz zu dem stärker deklaratives Wissen vermittelnden kognitiven Vorgehen ist, sondern dass es dieses umfasst und darüber hinausgeht“ (Rösler 2012: 84). Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Thematisierung der Diversität der Perspektiven auf diese Themen und die unterschiedlichen Auswirkungen auf die Lerner (vgl. Müller-Jacquier 2013). Dies soll in enger Verbindung mit der Reflexion von unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen und affektiven Reaktionen verlaufen. Ein weiterer Aspekt, der zu berücksichtigen ist, ist die weitestmögliche Vermeidung von homogenisierenden, essenzialisierenden Beschreibungen und die Sensibilisierung für kulturelle Heterogenität, Hybridität und Diversität (vgl. Kap.1.2 und 1.3), sowohl des deutschsprachigen als auch des eigenkulturellen Raums, auf unterschiedlichen kulturellen Ebenen.

Während im Fremdsprachenunterricht die Auseinandersetzung mit theoretischen Begriffen zur interkulturellen Kompetenz aus zeitlichen und konzeptuellen Gründen oft als unpassend angesehen wird, so bietet die Lehrdisziplin Landeskunde doch vorteilhafte Bedingungen für die theoretische Fundierung und Reflexion von Themen wie „Kultur“, „Diversität von Kulturbegriffen“, „Multi-, Inter- und Transkulturalität“, „Heterogenität“, „Hybridität“, „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kommunikation“, „interkulturelle Kompetenz“ usw. Es können somit explizite bewusste interkulturelle Lernprozesse initiiert werden. Diese theoretischen Grundlagen können auf der Basis der Konfrontation mit konkreten Kulturthemen, sowohl in Bezug auf den deutschsprachigen als auch auf den eigenkulturellen Raum, in der Wahrnehmungsübung der Multiperspektivität und der bewussten Gestaltung interkultureller Interaktionsprozessen liegen.

Darüber hinaus soll ein Ziel der Landeskunde darauf gerichtet sein, bei den Studierenden die Fähigkeit zu entwickeln, sich in den Zustand des Nicht-Wissens (Mecheril 2010) zu versetzen, um selbst für bestimmte interkulturelle Interaktionen relevante kulturelle Informationen zu entdecken, sie differenziert wahrzunehmen, vorhandene Wissensbestände infrage zu stellen und ihre Gültigkeit in konkreten interkulturellen Situationen zu überprüfen (vgl. auch Wagner 1997).

2.4.3 Landeskunde als Forschungsgegenstand des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache

Die dritte Ebene der Landeskunde stellt der Forschungsgegenstand dar. Koreik (2009) bezeichnet sie als eine von den problematischsten, aber zugleich für die Zukunft wichtigste Ebene des landeskundlichen Bereichs. Sie sei zwar nicht direkt an Unterricht und Lehre geknüpft, ihre Fragestellungen seien jedoch zum großen Teil aus den Bedürfnissen des Unterrichts und der Lehre heraus entwickelt (Koreik 2009: 23). Koreik weist darauf hin, dass die Debatte um die Rolle der Landeskunde auf der Forschungsebene seit mehreren Jahrzehnten von der Suche nach einer Leitwissenschaft geprägt ist, an der sich die Landeskunde hinsichtlich der Gegenstände, der Methoden, aber auch der Fragestellungen hätte orientieren können (Koreik 2009: 23).

Im Zusammenhang mit der Suche nach einer Leitwissenschaft stand immer auch die Frage nach einem wissenschaftstheoretischen Ansatz, der es ermöglicht hätte, das komplexe Feld der ‚Kultur‘, das zudem durch eine Unschärfe des Begriffs charakterisiert war und ist, klarer und der Zielsetzung entsprechend für die Analyse greifbarer zu machen (Koreik 2009: 23).

Auch im Bereich der interkulturell ausgerichteten Landeskunde hat der Forschungsgegenstand eine große Relevanz. Da sehr viele interkulturelle Konzepte immer noch auf theoretischer Ebene geblieben sind und nicht in die Praxis umgesetzt werden konnten (vgl. Kramsch 2010), bedarf es weiterer Forschungen auf empirischer Ebene. Doch auch der theoretische Bereich bedarf weiterer Erkenntnisse und Konzepte auf lokaler Ebene, für konkrete Regionen, Lernergruppen, unter Berücksichtigung konkreter Rahmenbedingungen.

2.5 Die Literatur-Komponente: Interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Die Literatur bildet eine weitere wichtige Komponente aller Ausrichtungen des Fachgebiets Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Auch auf die deutschsprachige Literatur werden im Rahmen der jeweiligen Ausrichtungen des Fachgebiets unterschiedliche Akzente gesetzt, und sie wird in unterschiedlichen Kombinationen mit anderen Komponenten betrachtet. Die Diskussion um die Rolle der Auseinandersetzung mit Literatur im Rahmen des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache dreht sich um folgende Aspekte: (kulturelle, kulturvergleichende und/oder interkulturelle) Literaturwissenschaft, (kulturelle, kulturvergleichende und/oder interkulturelle) Literaturdidaktik, literarischer Kanon, Literaturunterricht, Methoden der Literaturvermittlung, Literatur und Fremdsprachenunterricht, Literatur und Landeskunde u.a. (für eine ausführliche Darstellung dieser Aspekte s. Ehlers 2001 und 2010; Mecklenburg 2003;

Hofmann 2006; Riedner 2010; Ewert 2010; Groenwold 2010).

Ausgehend von der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist dieser Abschnitt der Rolle der Literatur für die Förderung interkultureller Lernprozesse und die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung gewidmet. Es lassen sich dabei zwei Teildisziplinen unterscheiden: die interkulturelle Literaturwissenschaft und die interkulturelle Literaturdidaktik.

2.5.1 Interkulturelle Literaturwissenschaft

Die interkulturelle Literaturwissenschaft ⁴³ stellt einen wichtigen Bestandteil der interkulturellen Germanistik dar und beschäftigt sich mit interkulturellen Aspekten der Literatur (Mecklenburg 2003: 434; Hoffman 2006: 8). Die interkulturellen Aspekte spiegeln sich nach Mecklenburg in der thematischen Darstellung von Kulturbegegnungen und Kulturkonflikten in den Texten und in formalen Aspekten wie beispielsweise Gattungsadaption, sprachliche Vielstimmigkeit, Intertextualität und Hybridität jeweils über Kulturgrenzen und -differenzen hinweg wider, aber auch in den Kontexten der Texte sowie in den Lebens- und Produktionsbedingungen ihrer Autoren, in ihrer Einbettung in historisch-soziale Diskurse und in ihrer Rezeption (Mecklenburg 2003: 434). Unter weiteren Themen und Arbeitsfeldern interkultureller Literaturwissenschaft sind zu nennen: kulturelle Selbst- und Fremdzuschreibungen und Differenzkonstruktionen in literarischen Texten, Theorien der kulturellen und poetischen Differenz und Alterität, postkoloniale Kritik und Globalisierung, Transnationalität und -kulturalität, Imagologie, Xenologie, Stereotypen- und Kulturthemenforschung sowie Kolonialismus-, Rassismus- oder Gender-Forschung (vgl. Ewert 2010: 1560; Esselborn 2012: 44). Zu ihren Aufgaben gehört auch die Untersuchung interkultureller Potentiale und der Wirkungen literarischer Texte sowie der Bearbeitung kultureller Differenzen unter ästhetischen, historisch-gesellschaftlichen und rezeptionsgeschichtlichen Gesichtspunkten (vgl. Ewert 2010: 1560).

Aufgrund der Auflösungsstendenz des Begriffes „Fremde“ durch Diskurse der „Multikulturalität“ und „Hybridität“ bzw. der „Kreolität“ einer „neuen Weltliteratur“ wird in der interkulturellen Literaturforschung unter Interkulturalität nicht Austausch von je kulturell Eigenem verstanden, sondern die Schaffung eines intermediären Feldes im Austauschprozess der Kulturen als Gebiet wechselseitiger Differenzerfahrung und zugleich Identifikationsmöglichkeiten (Gutjahr 2006, zitiert nach Esselborn 2012). Esselborn weist

⁴³ „Die Herausbildung einer Interkulturellen Literaturwissenschaft hat eine ihrer Wurzeln in der Migrationsliteratur bzw. inter- oder multikulturellen Literatur“ (Ewert 2010: 1560). Inzwischen bildet die Migrationsliteratur einen weithin respektierten Gegenstand der Literaturwissenschaft (Ewert 2010: 1560).

jedoch in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „mit dem soziologisch und kulturell relativierten Fremdeheitsbegriff keineswegs das politisch-ideologische Schlagwort des ‚Fremden‘ an Aktualität verloren hat“ (Esselborn 2012: 44). Zur Begründung führt er Beiträge außereuropäischer Germanisten ⁴⁴ an, die zeigen, dass deutschsprachige Texte trotz zunehmender Globalisierung und Internationalisierung von Literatur weiterhin deutliche kulturelle Verständnisprobleme hervorrufen können (vgl. Esselborn 2012: 44).

Literatur als wichtiger Teil der soziokulturellen Praktiken und Formen kultureller Inszenierung – speziell interkultureller Verhältnisse, kultureller Selbst-, Fremderfahrung und -bilder – gewinnt damit für eine transnationale, komparatistische und kulturwissenschaftlich erweiterte Germanistik, die auch Cultural Studies, Mentalitätsgeschichte und die Interkulturalitätsforschung zu methodischen Paradigmen macht, eine neue entscheidende Dimension im Blick auf den Literaturtransfer oder -kontakt zwischen Kulturen, speziell was Leitkulturen, kulturelle Emanzipation, Dissoziierung, Assoziierung, Identifikation, Verwandtschaft, Ähnlichkeiten usw. betrifft (Esselborn 2012: 45).

In diesem Zusammenhang ist im Literaturdiskurs eine Tendenz zur Abkehr von den nationalphilologischen Lokalisierungen zugunsten einer fächerübergreifenden transkulturellen Literaturwissenschaft zu beobachten (vgl. Iljassova-Morger 2009).

2.5.2 Interkulturelle Literaturdidaktik

Interkulturalität ist zu einem wichtigen Bestandteil der Literaturdidaktik geworden, was zur Entstehung des Fachgebiets interkulturelle Literaturdidaktik geführt hat (vgl. Esselborn 2003). Der Hauptgegenstand der interkulturellen Literaturdidaktik besteht darin, interkulturelle Lernprozesse bei der Auseinandersetzung von Lesern mit Literatur zu fördern (vgl. Esselborn 2003). Den Ausgangspunkt bildet dabei die Tatsache, dass Literatur, wie bereits ausgeführt, eine große Varietät von interkulturellen Interaktionsmöglichkeiten darstellt, die einerseits in den Texten selbst, auf inhaltlicher und formaler Ebene zu beobachten sind, andererseits sich im Prozess der Auseinandersetzung mit Literatur in unterschiedlicher Form und Intensität zwischen dem Leser und dem Text oder im Austausch mit anderen Lesern ergeben (vgl. Mecklenburg 2003). Die interkulturelle Herangehensweise an die Literatur setzt nicht nur die Vermittlung von sprachdidaktischen Grundlagen durch Sprach- und Kulturvergleiche, desgleichen nicht nur die bloße Feststellung von Kulturdifferenzen in den literarischen Texten voraus, sondern auch deren Auswirkung auf die Leser und vor allem die Vielfalt der Betrachtungsperspektiven und der Rezeptionsmöglichkeiten (vgl. Biechele 2007: 314). Die theoretisch fundierte, gezielte und bewusste Konfrontation mit diesen interkulturellen

⁴⁴Es handelt sich um die Beiträge der außereuropäischen Germanisten beim GIG-Kongress 2010 in Göttingen (Esselborn 2012: 44).

Interaktionsmöglichkeiten kann den Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz fördern. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten aus interkultureller Perspektive kann zur Erweiterung des Vorstellungsvermögens, zur Öffnung gegenüber fremden Realitäten, zur Erfahrung der Komplexität von Fremdheit und zur Einbeziehung der Fremdheit als Normalität in den eigenen Verstehenshorizont beitragen (vgl. Hunecke/Steinig 2005: 84). Dabei wird „Fremdheit“ in diesem Zusammenhang mit Hallet und Königs nicht als Gegensatz zum Eigenen oder als dessen Bedrohung, sondern als Potenzial für seine Veränderung verstanden (Hallet/Königs 2010: 15). In der Interaktion mit der Literatur einer anderen Sprach- und Kulturgemeinschaft kann bei den Lernern die Reflexion der durch Texte sich aufdrängenden Fragen nach der subjektiven Verortung in der eigenen Gesellschaft und Kultur angeregt werden (vgl. Hallet/Königs 2010: 14). Darüber hinaus kann durch das Erfahren sprachlicher und literarischer Ausdrucksformen anderer Kulturen die transitorische, plurale Verfasstheit der eigenen Kultur und damit die Bedingtheit erkannt werden, der ästhetisch-expressive Ausdrucksformen und kulturelle Prägungen unterliegen (Hallet/Königs 2010: 15).

Durch ihre komplexe Darstellung der fremdkulturellen Welt können die literarischen Texte zur Bewusstmachung der eigenen Wahrnehmung, Entwicklung der Wahrnehmung von Unbekanntem, der differenzierten Rezeption von fremdkulturellen Praktiken, von unterschiedlichen Deutungsmustern, aber auch von interkulturellen Aushandlungsprozessen beitragen.

Hunecke und Steinig (2005) stellen fest, dass literarische Texte weit mehr als Gebrauchstexte einen aktiven Verstehensprozess bei den Lesern erfordern, die vor die Aufgabe gestellt werden, die leeren Stellen des Textes, d. h. das, was vom Autor unausgesprochen bleibt, zu einem sinnvollen Zusammenhang zu ergänzen (Hunecke/Steinig 2005: 84). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass dabei keine harmonischen, glättenden Lese- bzw. Verstehensprozesse angestrebt werden und dass dem Leser nicht strikt vorgeschrieben wird, wie diese Leerstellen zu füllen sind, sondern dass er die Möglichkeit bekommt, den Text auf der Basis seines kulturellen Netzwerks und seines individuellen Verstehenshorizontes zu rezipieren (vgl. Wierlacher/Bogner 2003, vgl. auch Biechele 2007). Dadurch wird auch hier ein Prozess der Bedeutungsaushandlung initiiert. Verstehen ist also ein unabschließbarer Prozess, da jede Zeit und jedes Individuum dem Verstehen ein und desselben Textes immer wieder eine neue Richtung gibt (Biechele 2007: 314).

Ein weiterer Vorteil der Literatur bei der Förderung interkultureller Kompetenz besteht in ihrem fiktionalen Charakter. Dadurch zwingt die Literatur die Leser zur ständigen Entwicklung eigener zusätzlicher Sinnkonstruktionen während des Leseprozesses und danach, was zur Füllung von Wissenslücken und zur Entstehung von komplexen kognitiven

Verknüpfungen und demzufolge zur Erleichterung der späteren Reproduktion von sprachlichen Einheiten und der Aushandlung interkultureller Bedeutungen führen kann.

Des Weiteren bieten literarische Texte durch ihre starke emotionale Ladung eine sehr breite Palette von affektiven Interaktionsmöglichkeiten. Zu nennen sind hier zum einen die affektive Kodierung des Textes durch den Autor, die emotionalen (kulturell und individuell geprägten) Profile von literarischen Charakteren, ihre Einstellungen gegenüber ihrer und anderen Kultur(en) sowie ihr Umgang mit Emotionen und Einstellungen in interkulturellen Situationen (insbesondere in den interkulturellen literarischen Texten), zum anderen die emotionalen Auswirkungen dieser Aspekte auf den Leser. Die Bereicherung des emotionalen Profils (s. Kap. 1.5.1.3) der Leser durch diese interkulturellen Interaktionsmöglichkeiten stellt einen wichtigen Faktor interkultureller Kompetenz dar.

Mit Ehlers lässt sich an dieser Stelle Folgendes zusammenfassen:

Mit Hilfe literarischer Texte lassen sich Formen des perspektivischen Sehens – im Sinne der Dezentrierung, des Ver-Rückens des eigenen Blickpunktes und Realisierens von Mehrperspektivität auf die Welt, über das rein Ästhetische und literaturbezogene Kompetenzen hinaus – einüben und somit die eigenen interkulturellen Diskursmöglichkeiten erweitern (Ehlers 2001: 1345).

Für die Förderung interkultureller Lernprozesse bei der Auseinandersetzung mit der fremdsprachlichen Literatur sind allerdings nicht alle Texte und alle Herangehensweisen für alle Lernergruppen gleichermaßen geeignet. Von großer Bedeutung bei der Auswahl von Methoden für die interkulturelle Vermittlung der Literatur ist, wie auch bei der interkulturellen Fremdsprachendidaktik, die Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen.

Laut Ewert (2010) kann es – aufgrund der Tatsache, dass sich je nach lokalem und historischem Betrachterstandpunkt unterschiedliche Perspektiven auf die betreffenden Gegenstände ergeben – keinen überzeitlichen, überregionalen oder gar weltweit verbindlichen Literaturkanon geben. Außerdem betrachtet er die Ausrichtung auf Literaturkanons der Muttersprachengermanistik als unangemessen, „zumal diese teilweise noch immer Züge einer nationalkulturell und -philologisch geprägten Identitätsstiftung tragen“ (Ewert 2010: 1560). Andererseits seien Gesichtspunkte wie „Exzeptionalität“, „Innovation“ und „Repräsentanz“ auch aus der Außensicht nicht außer Acht zu lassen. Ewert merkt an, dass in mehreren Teilen des fremdsprachlichen germanistischen Fachgebiets außerhalb des deutschsprachigen Raums Übereinstimmung darüber besteht, dass „ein Literaturkanon die für Geschichte, Tradition und Selbstverständnis einer Gesellschaft maßgeblichen Werke umfassen soll, darüber hinaus solche, die relevante zeitgenössische Debatten repräsentieren“. Demzufolge muss ein Kanon, der die deutschsprachige Literatur aus der Fremdperspektive als Teil der Weltliteratur

vermitteln soll, auch diesen Ansprüchen gerecht werden (Ewert 2010: 1560).

2.6 Einflussfaktoren auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext germanistischer Ausbildung

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Rahmen fremdsprachlicher germanistischer Ausbildung erfordert eine nähere Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und mit den Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen. Diese Notwendigkeit lässt sich einerseits mit der in den vorigen Kapiteln erwähnten Komplexität und Prozesshaftigkeit des Konstrukts „interkulturelle Kompetenz“ sowie seiner Interdependenz mit mehreren Faktoren begründen (vgl. Kapitel 1.5.), andererseits mit dem Perspektivenwechsel der Fremdsprachendidaktik und der damit verbundenen Orientierung an den Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Erwartungen der Lerner sowie mit der Anpassung an den Lernkontext (vgl. Neuner 2003: 419). In diesem Zusammenhang wird in der vorliegenden Arbeit die Auseinandersetzung mit folgenden Einflussfaktoren als relevant betrachtet: (1) Lehr-/Lernkontext und institutionelle Faktoren und (2) Bildungsakteure.

2.6.1 Lehr-/Lernkontext und institutionelle Faktoren

Der Lehr-/Lernkontext stellt einen wichtigen Rahmen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar. Im Fall der fremdsprachlichen germanistischen Ausbildung wird dieser Rahmen von der Hochschuleinrichtung und den damit verbundenen institutionellen Richtlinien gebildet. Diese können jedoch nicht ohne Berücksichtigung gesellschaftlicher und bildungspolitischer Rahmenbedingungen betrachtet werden, da die Institution in ein bestimmtes Bildungssystem eingebunden ist, das nach sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Richtlinien des jeweiligen Landes abgestimmt ist (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010). Politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Aspekte prägen das Ausbildungsprofil der Studierenden. Die politische Ausrichtung des Landes spiegelt sich im Bildungssystem wider⁴⁵. In den Bildungseinrichtungen werden die zukünftigen erwachsenen Bürger des Landes erzogen, und Bildung stellt dabei einen der bedeutendsten Wege dar, politische Werte fächerübergreifend zu vermitteln. Byram (1997) stellt fest, dass zwischen interkultureller Bildung und politischer Bildung ein enger Zusammenhang besteht (Byram 1997: 45)⁴⁶.

Die Einführung der interkulturellen Perspektive in das Bildungssystem kann auch von der kulturellen Zusammensetzung des Landes bedingt sein, und zwar von dem Bedarf, die

⁴⁵So besteht beispielsweise eine große Wahrscheinlichkeit, dass die allgemeinen Bildungsziele eines totalitären Landes sich stark von denen eines demokratischen Landes unterscheiden.

⁴⁶Für eine ausführliche Darstellung des Zusammenhangs s. Byram 1997: 45–47.

Verständigung zwischen verschiedenen nebeneinander lebenden kulturellen Gruppen zu erleichtern und das friedliche Zusammenleben zu unterstützen.

Die Formulierung der interkulturell ausgerichteten Bildungsziele hängt auch mit der wirtschaftlichen Situation des Landes und mit der Nachfrage nach Fachkräften sowohl auf dem nationalen als auch auf dem internationalen Arbeitsmarkt zusammen. Das Ziel der Hochschuleinrichtungen ist es Absolventen hervorzubringen, die arbeitsmarktfähig sind (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010). Dementsprechend werden die beruflichen Profile der Studierenden an den Hochschulen formuliert. Eine entscheidende Rolle spielt auch die Bildungs- bzw. Hochschulbildungspolitik des Landes. So folgt beispielsweise das Hochschulwesen der meisten europäischen Länder den Richtlinien des Bologna-Prozesses, in dessen Rahmen interkulturelle Kompetenz im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen und der Steigerung der Mobilität der Hochschulbildungsakteure eine wichtige Rolle spielt (vgl. Hiller 2010b).

Auch auf der institutionellen Ebene kann die Entwicklung interkultureller Kompetenz von mehreren Faktoren beeinflusst werden. In erster Linie ist es entscheidend, welchen Stellenwert interkulturelle Kompetenz im Rahmen der Institution, des Faches Deutsch als Fremdsprache und unmittelbar in Curricula und Lehrveranstaltungen hat. Ihr Stellenwert hängt vom allgemeinen Bildungskonzept der Hochschule sowie von der Ausrichtung und der Schwerpunktsetzung des Faches ab. So sind beispielsweise die Voraussetzungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in einem fremdkulturwissenschaftlich ausgerichteten germanistischen Fach anders als in einem mit einem fremdsprachendidaktischen Fokus.

Die Umsetzung interkulturell ausgerichteter Lehr- und Lernziele wird außerdem von der Organisationsform der Bildung, der Dauer des Studiums, der Lehr- und Lerntradition und von Prüfungsformen bedingt. Einen wesentlichen Faktor stellen außerdem die Forschungstradition und -situation der Hochschule dar, denn sie sind der Antrieb für Weiterentwicklung, Innovation, Fortschritt und Verbesserung der Bildungsqualität. Die Erstellung interkulturell orientierter Curricula erfordert eine Auseinandersetzung mit den Theorien und Konzepten interkultureller Kompetenz im Rahmen germanistischer Studiengänge, die wissenschaftliche Untersuchung der jeweiligen Rahmenbedingungen und die Formulierung entsprechender Lehr- und Lernziele.

Von nicht zu unterschätzender Relevanz ist die finanzielle Lage der Institution. Die wirtschaftliche Situation der Hochschule, die, wenn sie staatlich ist, von der ökonomischen Lage des Landes abhängt, wirkt sich auf die Zahl der qualifizierten Professoren und Lehrkräfte, auf ihre Vergütung und demzufolge auf ihre Motivation, auf ihre Weiterbildungsangebote, auf die Teilnahme der Lehrenden und der Studierenden an nationalen

und internationalen Konferenzen und – besonders wichtig – auf Aufenthalte der Lehrenden und Studierenden im deutschsprachigen Raum aus. Da alle diese Aspekte die Qualifikation der Lehrenden einschließlich ihrer interkulturellen Kompetenz und die wissenschaftliche und interkulturelle Austauschmöglichkeit der Studierenden betreffen, haben sie einen direkten Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Vom finanziellen Stand der Institution hängt auch ihre Ausstattung mit den nötigen technischen und didaktischen Mitteln ab, die eine wichtige Grundlage für die Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellen, da oft die vorhandenen didaktischen Materialien und Medien die einzige Kontaktquelle mit der Zielsprache und -kultur sind.

2.6.2 Akteursbedingte Faktoren

Neben den institutionellen Faktoren sind die Hochschulakteure wichtige Einflussfaktoren im Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil der germanistischen Ausbildung. Es werden hier drei Gruppen von Hochschulakteuren dargestellt. Zur ersten Gruppe gehören Akteure mit Führungs- bzw. Leitungsfunktionen, die zweite Akteursgruppe wird von den Lehrenden (Lehrbeauftragte, Lektoren, Dozenten, Professoren), die unmittelbar in den Lehr-/Lernprozess involviert sind, gebildet, und zur dritten Gruppe zählen die Studierenden.

2.6.2.1 Hochschulakteure mit Leitungsfunktionen

In dieser Akteursgruppe gehören zum einen Personen, die sich auf einer hierarchisch höheren Ebene der Hochschule befinden, wie Rektoren, Prorektoren, Dekane usw., zum anderen Lehrstuhlinhaber und Professoren. Die Funktionen der Akteure in höheren Leitungspositionen in Bezug auf die Einführung der interkulturellen Perspektive in die Studiengänge sind vielschichtig. Es können u.a. folgende Funktionen formuliert werden:

- Umsetzung interkulturell ausgerichteter bildungspolitischer Reformen;
- interkulturelle hochschulinterne Schwerpunktsetzungen unter Berücksichtigung regionaler Rahmenbedingungen;
- Internationalisierung der Hochschulen;
- Orientierung sowohl am Bedarf der potentiellen Arbeitgeber der Region wie auch an den Ausbildungsinteressen regionaler, überregionaler und ggf. internationaler Studierender;
- Sicherung von interkulturell ausgerichteten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 148).

Während diese Funktionen allgemein bildungs- und hochschulpolitisch ausgerichtet sind, sind

die Aufgaben der Lehrstuhlinhaber auf die konkrete Konzeptualisierung interkulturell ausgerichteter Studiengänge und Umsetzung interkultureller Bildungsziele orientiert. So hängt es in großem Maße von den Leitern von germanistischen Studiengängen ab, ob Studienangebote interkulturell ausgerichtet und wie sie konzipiert und geplant sind. Außerdem sind sie für die Durchführung, Etablierung und Qualitätssicherung der Studienangebote zuständig (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 146). Darüber hinaus leiten sie die Erstellung von Studiendokumenten, in denen Studienziele, Anforderungsprofile, Studien- und Prüfungsinhalte etc. festgelegt sind. Auch in Hinsicht auf die Vernetzung mit anderen Studienangeboten, Lehrstühlen und Instituten sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene mit dem Ziel des Erfahrungsaustauschs und der Verbesserung der Studienqualität spielen diese Akteure eine entscheidende Rolle. Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich stellt die Entwicklung des Forschungsbereichs, der für die inhaltliche und konzeptuelle Weiterentwicklung des Fachgebiets bedeutend ist. Hierzu sind die Durchführung von Forschungsprojekten, die Publikation von Forschungsergebnissen und die Veranstaltung von Fachkonferenzen zu nennen (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 145–146).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Akteure dieser Gruppe entscheidende Rollen haben in Bezug auf die Einstellung der Hochschule bzw. der Studienangebote auf interkulturelle Bildungsziele, die Konzeptualisierung interkulturell ausgerichteter fremdsprachlicher germanistischer Studiengänge, die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden mit interkulturellem Schwerpunkt, den Aufbau von zwischen-universitären interkulturellen Netzwerken, die Sicherung interdisziplinären Austauschs, die Entwicklung des interkulturellen Forschungsbereichs usw.

2.6.2.2 Lehrende

Die Lehrenden⁴⁷ stellen die wichtigste Schnittstelle zwischen den Studierenden und deren Zielen auf der einen und dem System Hochschule mit seinen Angeboten, Richtlinien und Zielen auf der anderen Seite dar (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 129).

Die Funktion der Lehrenden ist es, mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen Lehrveranstaltungen zu planen, zu organisieren, durchzuführen und dabei die Richtlinien und Studiendokumente der jeweiligen Hochschule, aber auch die Ziele und Studienbedürfnisse und -voraussetzungen der Studierenden zu berücksichtigen. Von den Lehrenden hängt es ab, wie die interkulturelle Perspektive in die konkreten Lehrveranstaltungen des Faches Deutsch als

⁴⁷Hier wird die Bezeichnung „Lehrende“ favorisiert, da in unterschiedlichen institutionellen Kontexten weltweit verschiedene Bezeichnungen zu finden sind. Gemeint sind damit Personen, die in den universitären Lehr-/Lernprozess involviert sind: Dozenten, Lektoren, Lehrbeauftragte, aber auch Professoren.

Fremdsprache integriert wird und wie der Förderungsprozess interkultureller Kompetenz verläuft.

Eine sehr wichtige Rolle im Prozess der Vermittlung interkultureller Kompetenz spielen die sowohl persönlichen als auch funktionsbezogenen Ziele, Motive und Erwartungen der Lehrenden (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 129). Von den motivationalen Faktoren hängen die Einstellung der Lehrenden gegenüber dem Lehrprozess und den Studierenden sowie ihr Engagement und ihre Bereitschaft ab, sich weiter zu entwickeln. Sie stehen im engen Zusammenhang mit ihren individuellen Biographien, persönlichen Eigenschaften und beruflichen Erfahrungen, aber auch mit dem gesellschaftlichen Diskurs.

Unter den persönlichen Zielen, Motiven und Erwartungen der Lehrenden in Bezug auf interkulturelle Kompetenz nennen Weidemann und Nothnagel beispielsweise:

- „ein inhaltliches Interesse aufgrund persönlicher Erfahrungen (private und/oder berufliche Auslandserfahrungen, bikulturelle Partnerschaft etc.) verfolgen zu können und Anerkennung dafür zu bekommen;
- mit Studierenden zusammenzuarbeiten, die an kultureller Differenz und interkultureller Kompetenz interessiert sind und persönliche Erfahrungen mit kultureller Differenz mitbringen;
- selbst Fremdheitserfahrungen in interkulturell zusammengesetzten Seminargruppen oder bei studienbezogenen Auslandsaufenthalten (z. B. Exkursion) zu machen“ (Weidemann/Nothnagel 2010: 138).

Auf der funktionsbezogenen Ebene nennen sie: „Studierende mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fremdheit und (kultureller Differenz) vertraut zu machen; allgemeine und bereichsspezifische Theorien und Methoden in der Auseinandersetzung mit einem besonderen Gegenstand weiterzuentwickeln und Studierenden diesen hochgradig innovativen Charakter wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln; komplexe alltags- und berufspraktische Kompetenzen (Schlüsselqualifikation) zu vermitteln; die eigene Lehrpraxis weiterzuentwickeln“ (Weidemann/Nothnagel 2010: 138).

Doch vor welchen Anforderungen genau stehen die Lehrenden, die interkulturelle Kompetenz im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache vermitteln sollen? Aufgrund großer Unterschiede in den jeweiligen Rahmenbedingungen kann kein festes und vollständiges Anforderungsprofil in diesem Zusammenhang erstellt werden. Es ist allerdings möglich, allgemeine Voraussetzungen zu formulieren. Die Lehrvoraussetzungen hängen zwar sehr stark von der Ausrichtung des Faches ab, es können hier aber in Anlehnung an Krumm und Riemer (2010) und an die theoretischen Erkenntnisse der Kapitel 2.3 – 2.6 einige ausrichtungsübergreifende Anforderungen skizziert werden. Diese beziehen sich auf Kenntnisse und Kompetenzen in Bezug auf:

1. die deutsche Sprache (sprachwissenschaftliche Kompetenz), Bewusstheit und Kenntnisse der (Ir-)Regularitäten in den linguistischen Gegenstandsbereichen; Interkulturelle Linguistik;
2. Prozesse des Lernens von Deutsch als Fremdsprache sowie einer Kompetenz zur kritischen Reflexion und zur Reflexion aktueller Forschungsergebnisse mit dem Ziel, diese Kenntnisse bei der Evaluation, Planung und Durchführung von Unterricht anwenden zu können;
3. Prozesse des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache einschließlich Maßnahmen der sprachlichen und interkulturellen Bildung;
4. Kultur und Gesellschaft (Landeskunde) des deutschsprachigen Raums; Interkulturelle Landeskunde;
5. deutschsprachige Literatur; Interkulturelle Literaturdidaktik
6. grundlegende sprachpolitische, bildungs- und sozialpolitische Entwicklungen (z. B. europäische Sprachpolitik und ihr Stellenwert für DaF);
7. relevante Theorien und Konzepte (Kultur, Kompetenz, Kommunikation, Kompetenz etc.) sowie ggf. empirische Befunde interkultureller Kommunikationsforschung über das jeweilige Anwendungsfeld;
8. disziplinär bzw. kulturell verankerte Wissenschafts- und Bildungstraditionen (insbesondere bei heterogen zusammengesetzten Studierendengruppen) und Nutzbarmachung dieses Wissens (vgl. Krumm und Riemer 2010: 1346–1347).

Im Zusammenhang mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz können in Anlehnung an Weidemann/Nothnagel (2010), Byram/Gribkova/Starkey (2002) und Luchtenberg (1998) neben allgemeinen Voraussetzungen – wie „Motivation und Engagement für komplexe (interkulturelle) Lehr- und Lernkontexte; psychische Belastbarkeit; Offenheit, Flexibilität, Neugier, Empathie; Sensibilität für kulturelle Differenz; Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstveränderung“ (Weidemann/Nothnagel 2010: 138) – folgende Anforderungen an Lehrende im Sinne einer interkulturellen Lehrkompetenz skizziert werden:

- eine fundierte kompetenzorientierte Ausbildung in Didaktik und Methodik (idealerweise auf interkulturelle Kompetenz ausgerichtet), d. h. Kenntnis der verschiedenen Lehrformen und -methoden zur Vermittlung interkultureller Kompetenz im Kontext der fremdsprachlichen Ausbildung (Weidemann/Nothnagel 2010);
- Erfahrung bei der Anwendung solcher Lehrmethoden (Weidemann/ Nothnagel 2010);
- die Fähigkeit, methodische und didaktische Kenntnisse immer wieder neu an spezifische interkulturelle Lehrkontexte anzupassen, da Standardisierungen aufgrund

der Heterogenität der Teilnehmer ungeeignet sind und gerade die Bezugnahme auf individuelle sowie kulturelle Differenz für die Vermittlung interkultureller Kompetenz zentral ist (Weidemann/Nothnagel 2010);

- einzelne Studierende insbesondere auch hinsichtlich kultureller Hintergründe einschätzen und gezielt fördern zu können (Weidemann/Nothnagel 2010);
- (interkulturelle) Gruppenprozesse initiieren und steuern zu können (Weidemann/Nothnagel 2010);
- die Fähigkeit, den Studierenden beizubringen, neue Informationen selbst zu erfahren/entdecken und in den eigenen Wissensbestand zu integrieren, und die Bereitschaft, zusammen mit den Lernern immer neue Informationen über andere Kulturen zu lernen (Byram/Gribkova/Starkey 2002: 12);
- die Fähigkeit, den Studierenden helfen zu können, die Verhältnisse zwischen der eigenen und den anderen Kulturen zu verstehen, Interesse und Neugier gegenüber „Alterität“ zu wecken und Bewusstsein von sich selbst und von der eigenen Kultur betrachtet von der Perspektive anderer (Byram/Gribkova/Starkey 2002: 10);
- Analysefähigkeit (Byram/Gribkova/Starkey 2002: 18);
- *Language Awareness* mit folgenden Zielen: Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) zu wecken; Sprachanalyse anzuregen; metasprachliche Kommunikation zu initiieren; Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster zu machen; aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt herzustellen (vgl. Luchtenberg 1998: 140).

Für die Vermittlung interkultureller Kompetenz müssen die Lehrenden nicht nur die Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der Studierenden berücksichtigen, sondern sich auch mit der eigenen Person und mit ihrer eigenen Rolle als Lehrende auseinandersetzen. Wie in Kapitel 1.5.1 ausgeführt wurde, ist interkulturelle Kompetenz auch von persönlichen Faktoren der Agierenden bedingt. Ähnlich ist der Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz von der kulturellen Prägung, von eigenen Erfahrungen und persönlichen Eigenschaften der Lehrenden beeinflusst, d. h. von ihren kognitiven Fähigkeiten, von ihrem Umgang mit Emotionen, von den Fähigkeiten, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen, von ihren Verhaltensdispositionen und von den tatsächlichen Verhaltensweisen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Lehrenden ihre persönlichen Eigenschaften, die eigenen Sprachlernerfahrungen, ihre eigenen Erfahrungen mit Andersartigkeit und ihre individuell und kulturell geprägten Vorstellungen und Konzepte bezüglich der gesamten Lehr-, Betreuungs- und Prüfungssituation reflektieren und im Umgang mit den Studierenden die eigene interkulturelle Kompetenz in Ergänzung mit anderen sozialen

Kompetenzen weiterentwickeln (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 139)

In Bezug auf die Erfüllung der hier skizzierten interkulturell ausgerichteten Anforderungen ist auf Feststellungen mehrerer Forscher (vgl. z. B. Byram et al. 1994; Weidemann/Nothnagel 2010; Otten/Hertlein/Teekens 2013) hinzuweisen, denen zufolge dies für viele Lehrende eine große Herausforderung darstellt. Einen Grund dafür sehen beispielsweise Byram et al. (1994) in der Tatsache, dass ein großer Teil von ihnen eine Ausbildung als Sprachwissenschaftler in philologischer Tradition genossen hat, weswegen sie viele der aufgelisteten Anforderungen als sehr anspruchsvoll empfinden und dementsprechend schwieriger akzeptieren können (Byram 1994: 61). Sie verfügen über fremdsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, aber ihr eigenes Fremdsprachenstudium hat eher im Rahmen traditioneller Grammatik als moderner Linguistik stattgefunden. Auch ihr Wissen von Kultur und Gesellschaft, das meistens beiläufig ist und mehr auf eigener Erfahrung als auf systemischer Beschreibung und Analyse basiert, kann laut Byram et al. zwar wohl für die Unterstützung linguistischer und/oder literarischer Kompetenz ausreichend sein, nicht aber für die Förderung interkultureller Lernprozesse (Byram et al. 1994: 61). Hinzu kommen ferner ihre Sprachlernerfahrungen, die ihren Lehrstil prägen und die oft im Gegensatz zu diesen Anforderungen stehen. Demzufolge kann die Einführung interkultureller Orientierung in die fremdsprachliche germanistische Ausbildung zu Auseinandersetzungen zwischen dem führen, was sie früher studiert haben und was sie jetzt unterrichten müssen. Aus diesem Grund ist die Vorbereitung bzw. Aus- und Weiterbildung von Lehrenden hinsichtlich der Nutzung interkultureller Potentiale des Faches Deutsch als Fremdsprache sehr wichtig, um interkulturelle Lernprozesse bei diesen selbst in Gang zu setzen und die Fähigkeit zu entwickeln, solche auch bei den Studierenden zu fördern. Nach Otten et al. wurden jedoch bislang nur in wenigen Fällen Professoren und Lehrende an den Hochschulen als mögliche Zielgruppe interkultureller Lernprozesse in den Blick genommen (Otten/Hertlein/Teekens 2013: 243).

2.6.2.3 Studierende

Die universitären interkulturell konzipierten Lernprozesse werden nicht nur vom Studienangebot und den Lehrenden, sondern auch von den Studierenden bestimmt. Die Studierenden bilden die Zielgruppe der universitären Bildung. Aus der gesellschaftlichen Perspektive bezeichnen Weidemann und Nothnagel sie als „Humankapital und Hoffnungsträger für eine auch in Zukunft in sozialer wie wirtschaftlicher Hinsicht funktionierende Gesellschaft, was die erheblichen, von der Gemeinschaft getragenen Investitionen in ihre Ausbildung rechtfertigt“ (Weidemann/Nothnagel 2010:131).

Neben der Aufgabe, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, erfüllen sie noch eine

Multiplikatorenfunktion, die sich in der Anwendung und Weitergabe der im Rahmen des Studiums erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten sowohl innerhalb als auch außerhalb der universitären Einrichtung ausdrückt. Dies erfolgt in der Regel in den studentischen Diskussionen, als studentische Hilfskräfte oder Tutoren, indem sie an unterschiedlichen Forschungen innerhalb oder außerhalb der Universität mitwirken, an Tandemprogrammen, bi-/trilingualen Studiengängen, Austauschprogrammen teilnehmen, durch freiwilliges Engagement im Kontext städtepartnerschaftlicher Aktivitäten oder interkultureller Wochen, im sozialen Bereich (Austauschorganisationen, Hilfsorganisation etc.), aber auch im Rahmen von Nebenjobs, Praktika und – nach Abschluss des Studiums – im Berufsleben. Daraus ergibt sich eine Brückenfunktion zwischen Lehre und Forschung, Wissenschaft und Gesellschaft, Universität und Arbeitswelt/sozialem Bereich (Weidemann/Nothnagel 2010: 131).

Der Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz im Rahmen germanistischer Studiengänge steht im engen Zusammenhang mit den Zielen und Erwartungen, aber auch der Motivation der Studierenden bezüglich des Studiums. Diese hängen eng mit der individuellen Biographie sowie mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zusammen. Sie können sowohl persönlichkeitsorientiert sein wie z. B. die Faszination am Fremden und das Interesse für Menschen aus anderen Kulturen sowie für ihre Sitten und Gebräuche; sie können auf eine Horizonterweiterung abzielen oder utilitaristisch sein wie beispielsweise das Streben nach einer Berufsbefähigung oder anvisieren, gezielt den nötigen oder nützlichen Wissensbestand über andere/bestimmte Länder bzw. Kulturen aufzubauen (Weidemann/Nothnagel 2010: 132–133).⁴⁸

An die Studierenden werden abhängig von kontextuellen Aspekten unterschiedliche Anforderungen gestellt. Das von Weidemann/Weidemann/Straub (2007: 821) erstellte Anforderungsprofil für die Studierenden interkulturell ausgerichteter Studiengänge kann nach Weidemann und Nothnagel auch für andere Formen universitärer Ausbildung von interkultureller Kompetenz angewandt werden (Weidemann/Nothnagel 2010:136).

Im Idealfall verfügen die Studierenden bei Eintritt in das entsprechende Studium dem Anforderungsprofil von Weidemann, Weidemann und Straub (2007) zufolge über:

- „Fremdsprachenkenntnisse, Sprachgefühl und ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten;
- Fähigkeit zur Selbstorganisation, Fleiß, intrinsische Motivation;
- Praxiserfahrungen;
- Analytische Fähigkeiten, Selbstreflexivität;

⁴⁸Zu berücksichtigen sind hierbei sowohl solche Ziele, die zur Entscheidung für das Studienangebot führen, als auch solche, die sich im Lauf des Studiums erst entwickeln, sowie solche, die sich durch Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung verändern (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 133).

- Interesse an wissenschaftlicher Forschung;
- Interesse an Menschen (und deren womöglich fremden Lebensformen);
- Soziale Kompetenz, Teamfähigkeit;
- aber auch Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit, Neugier, Empathiefähigkeit usw.“
(Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 821).

Wie bei den Lehrenden ist dieses Anforderungsprofil als Vorschlag anzusehen. Es erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da es in Bezug auf konkrete institutionelle Kontexte, Rahmenbedingungen und Zielgruppen entsprechend angepasst und ergänzt werden soll.

Hierbei ist auf Kramschs Bemerkung über Studierende von Fremdsprachen hinzuweisen: „Students are not just communicators and problem solvers but whole persons with bodies and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities“ (Kramsch 2006: 251). Die Studierenden bringen in den Lehr-/Lernprozess ihre eigenen persönlichen Eigenschaften, die kulturell und individuell geprägt sind, ihre eigenen interkulturellen Erfahrungen, eigenkulturell bedingte Lernerfahrungen und bestimmte Rollenvorstellungen von sich selbst mit ein (vgl. Eßer 2006: 11). Diese können einen großen Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz ausüben (vgl. Kap. 1.5.1). Weitere wichtige Faktoren stellen die kulturelle Heterogenität und die (potentielle) Mehrsprachigkeit⁴⁹ der Studierenden dar, denen in interkulturellen Interaktionen bzw. bei der Förderung interkultureller Lernprozesse eine wichtige Rolle beigemessen wird (vgl. Casper-Hehne 2009; Luchtenberg 1998; Hu 2004; Ahrenholz 2008).

Im Zusammenhang mit interkulturellen Interaktionen versteht Casper-Hehne Heterogenität

„als Chance zur Reflektion, Chance des Austauschs und der interkulturellen Verständigung, Heterogenität wird damit nicht nur als Behinderung der Kommunikation, sondern auch als Bereicherung verstanden, mit der erstarrte Formen und Konventionen von Interaktion aufgebrochen werden und zu neuen Formen finden. (Casper-Hehne 2009: 151)

Nach Weidemann und Nothnagel (2010) kann die Heterogenität jedoch auch eine Herausforderung für die Studierenden sein. Ihnen zufolge kann sie aufgrund eines unterschiedlichen Bildungshintergrunds, unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft und der Sozialisation in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen bzw. Wissenschafts- und Ausbildungstraditionen zu Konflikten führen (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 133). In diesen Fällen ist die Fähigkeit der Lehrenden, den Studierenden die Vorteile der Heterogenität bewusst zu machen und diese bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz zu nutzen, von

⁴⁹Hier geht es um individuelle Mehrsprachigkeit, die davon ausgeht, dass „Individuen aufgrund ihrer Herkunft oder schulischen Sozialisation mit mehr als einer Sprache aufwachsen bzw. sie erwerben oder erlernen“ (Luchtenberg 1998: 130). Nach Luchtenberg können unterschiedliche Formen und Varianten von Mehrsprachigkeit mit unterschiedlichen Sprachen oder Sprachvarianten parallel nebeneinander bestehen (Luchtenberg 1998: 130).

großer Bedeutung.

Das interkulturell orientierte Deutschstudium kann die Studierenden auch vor andere Herausforderungen stellen. Diese ergeben sich aus den kontextuellen Bedingungen: Formen der Studienorganisation, Lehrmethoden, Zeitfaktor, Prüfungsformen oder die kulturelle Zusammensetzung der Studentengruppen. Eine weitere Herausforderung kann sich aus der Tatsache ergeben, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz – wie bereits ausgeführt – nicht nur den Erwerb von neuen Wissensbeständen, sondern auch: Aktivierung, Relativierung und teilweise Änderung von Verhaltensweisen, Konfrontation und Infragestellung eigener Werte, Herausforderung ihres Selbst- und Weltverständnisses bedeutet. Diese Prozesse betreffen die Studierenden als Personen fundamentaler als andere Lernprozesse und überfordern sie in vielen Hinsichten (vgl. Christ 1994: 34).

Darüber hinaus haben die Studierenden ihren eigenen Lernstil und -rhythmus, haben individuelle kognitive Fähigkeiten zu analysieren, zu vergleichen und zu interpretieren. Individuell oder kulturell bedingt gehen sie unterschiedlich mit Emotionen um, nehmen die Differenz wahr und zeigen bestimmte Verhaltensweisen in interkulturellen Interaktionen. Aufgrund dieser Faktoren ist der Lehr-/Lernprozess in jeder Studierendengruppe einzigartig und erfordert insbesondere bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz immer eine spezifische Herangehensweise. Aus diesem Grund müssen die interkulturell ausgerichteten Curricula für Deutsch als Fremdsprache diese Bedingungen berücksichtigen.

2.7 Zusammenfassung

Im Laufe der Entwicklung des fremdsprachlichen germanistischen Fachgebiets haben sich mehrere Ausrichtungen entwickelt. Die bekanntesten von ihnen sind die sprachwissenschaftliche, die fremdsprachendidaktische und die kulturwissenschaftliche Ausrichtung. Gemeinsam für diese germanistischen Orientierungen sind die vier folgenden Komponenten: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Fremdsprachendidaktik. Abhängig von der Schwerpunktsetzung werden auf diese Komponenten jeweils unterschiedliche Akzente gesetzt; sie werden von unterschiedlichen Standpunkten betrachtet und mit anderen Disziplinen kombiniert.

Die Theorien und Konzepte der Interkulturellen Germanistik, die (fremd) kulturwissenschaftlich ausgerichtet ist und sich zwischen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, nämlich in einer Brückenstellung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik (Müller-Jacquier 2010: 1415) positioniert, bieten eine wichtige theoretische Grundlage für die Untersuchung interkultureller Kompetenz im Kontext der fremdsprachlichen germanistischen Ausbildung. In diesem Zusammenhang werden dem theoretischen Konzept der Arbeit vier

Komponenten der interkulturellen Germanistik zugrunde gelegt: Interkulturelle Linguistik, Interkulturelle Fremdsprachendidaktik, Interkulturelle Landeskunde und Interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.

Die interkulturelle Linguistik achtet bei der Bestimmung und Beschreibung ihres Gegenstands „Sprache“ auf die Kulturgebundenheit von Sprachen und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachkulturen (Hermanns 2003). Die Aufgaben interkultureller Linguistik bestehen in der theoretischen, empirischen und anwendungsbezogenen Erfassung, Explikation und Evaluierung metalinguistischer und linguistischer Unterschiede, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Kontaktphänomene. Außerdem steht in ihrem Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit Facetten der Sprachproduktion und -rezeption unter den Bedingungen von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und mit der sich dadurch ergebenden Hybridität wie auch den sprach- und kulturkontaktspezifischen neuen Varietäten und Stilen; auch die Untersuchung der Rolle von Sprache und Kommunikation bei der Konstituierung, Bewertung und Überbrückung von Fremdheit/Alterität ist eine Aufgabe (vgl. Földes 2003).

Die interkulturelle Fremdsprachendidaktik sieht die Interaktion von „Eigenem“ und „Fremdem“ und den Blick der Lerner auf die fremde Sprache und Kultur als Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen (vgl. Rösler 2012). Dementsprechend sollten die Fremdsprachenlerner „nicht einfach die zielsprachliche Kommunikation einüben, sondern als Personen mit eigenen Verhaltensweisen und Wertesystemen an die neuen kulturellen Kontexte und die neue Sprache herangehen“ (Rösler 2012).

Interkulturelles Fremdsprachenlernen wird im Rahmen dieser Arbeit in Anlehnung an Müller-Jacquier (2013) als Prozess der Interpretation und Aushandlung von kulturellen Bedeutungen linguistischer Symbole und der zugehörigen kulturellen Praktiken betrachtet.

Die Entwicklung eines interkulturell orientierten Fremdsprachencurriculums soll theoretisch fundiert sein und die Komplexität des Konstrukts „interkulturelle Kompetenz“, die Eigendynamik interkultureller Interaktionssituationen und nicht zuletzt die Lernvoraussetzungen der Lerner beachten. Außerdem ist es wichtig, dass nicht nur kognitive, sondern auch perzeptive, affektive und verhaltensbezogene Aspekte bei der Formulierung von Lehr- und Lernzielen berücksichtigt werden. Dazu muss im Mittelpunkt eines interkulturellen Fremdsprachencurriculums nicht nur die einfache Feststellung bzw. Gegenüberstellung von sprachlich-kulturellen Unterschieden, sondern auch ihre potenzielle Wirkung in unterschiedlichen Situationen stehen.

Bei der Umsetzung der interkulturell ausgerichteten Lernziele in die Praxis bedarf es geeigneter Methoden, Strategien, Sozialformen, Materialien und Übungen. Auch diese

Elemente können nicht allgemein bestimmt werden, sondern sie müssen an die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen und an die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden.

Die interkulturelle Landeskunde ist eine viel diskutierte Komponente des Fachgebiets Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Sie kann ein in den Fremdsprachenunterricht integrierter Bestandteil, eine eigenständige Fachdisziplin oder ein Objekt der wissenschaftlichen Forschung sein. Auch wenn die Auseinandersetzung mit Landeskunde implizit interkulturelle Interaktionsprozesse generiert, fördert sie nicht automatisch interkulturelle Lernprozesse, denn aufgrund des komplexen Charakters und multifaktorieller Bedingungen der Landeskunde wird eine gezielte, theoretisch fundierte und reflektierte Herangehensweise erfordert. (vgl. Koreik 2009; Müller-Jacquier 2011)

Die interkulturelle Literaturwissenschaft ist ein wichtiger Bestandteil der interkulturellen Germanistik und beschäftigt sich mit interkulturellen Aspekten der Literatur. Diese Aspekte sind in der thematischen Darstellung von Kulturbegegnungen und Kulturkonflikten in den Texten und in formalen Aspekten (Gattungsadaption, sprachliche Vielstimmigkeit, Intertextualität und Hybridität), aber auch in den Kontexten der Texte sowie in den Lebens- und Produktionsbedingungen ihrer Autoren, in ihrer Einbettung in historisch-soziale Diskurse und in ihrer Rezeption zu finden (Mecklenburg 2003: 434). Zu den Aufgaben der interkulturellen Literaturwissenschaft gehört die Untersuchung interkultureller Potentiale und der Wirkungen literarischer Texte sowie die Bearbeitung kultureller Differenzen unter ästhetischen, historisch-gesellschaftlichen und rezeptionsgeschichtlichen Gesichtspunkten (vgl. Ewert 2010: 1560).

Der Hauptgegenstand der interkulturellen Literaturdidaktik besteht darin, interkulturelle Lernprozesse bei der Auseinandersetzung von Lesern mit Literatur zu fördern. Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass Literatur eine große Varietät von interkulturellen Interaktionsmöglichkeiten bietet, die einerseits auf inhaltlicher und formaler Ebene in den Texten selbst zu finden sind und sich andererseits in der Auseinandersetzung mit Literatur zwischen Leser und Text oder im Austausch mit anderen Lesern ergeben (vgl. Biechele 2007: 314). Die theoretisch fundierte, gezielte und bewusste Konfrontation mit diesen interkulturellen Interaktionsmöglichkeiten kann den Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz fördern.

Dieser Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Rahmen der fremdsprachlichen germanistischen Ausbildung auf zwei Ebenen beeinflusst wird: der institutionell-kontextuellen Ebene und der akteursbedingten Ebene. Diese zwei Ebenen werden auch der empirischen Untersuchung zugrunde gelegt.

3 Republik Moldau. Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Für die Untersuchung interkultureller Kompetenz im Rahmen der germanistischen Ausbildung in Moldau ist eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen des Landes erforderlich. Diese werden als Grundlage bei der Dateninterpretation im empirischen Teil dienen. Im vorliegenden Kapitel wird zunächst ein Einblick in die Geschichte der Republik Moldau vermittelt und zugleich der Einfluss historischer Ereignisse auf die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung des Landes und auf seine Entwicklung als Nation gezeigt. Anschließend wird die aktuelle Situation der Republik Moldau beschrieben: die ökonomische Situation, Hintergründe der Arbeitsmigration und der Auswanderung eines großen Teils der Bevölkerung, die moldauische Außenpolitik und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des Landes. Im zweiten Teil des Kapitels werden allgemeine bildungspolitische Rahmenbedingungen Moldaus, die politischen Grundlagen des moldauischen Hochschulwesens und die Situation der germanistischen Studiengänge dargestellt.

3.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

3.1.1 Ethnisch-kulturelle Zusammensetzung und Identitätspolitik

Im Folgenden werden die wichtigsten historischen Ereignisse skizziert, die die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung Moldaus und die Entwicklung seiner nationalen Identität geprägt haben.

Dakien und das Fürstentum Moldau

Im Altertum wurde das Territorium der heutigen Republik Moldau von geto-dakischen Stämmen bewohnt. Sie besiedelten die Region, die sich nördlich der Donau über das heutige Rumänien bis zum Schwarzen Meer erstreckt. Im Jahre 106 n. Chr. unterwarf der römische Herrscher Trajan die Geto-Daker für zwei Jahrhunderte. Auf diesem Gebiet entstanden zuerst eine dako-romanische und später eine rumänische Kultur. Im Jahr 271 verließen die Truppen des römischen Reiches die Region. Wegen der strategisch wichtigen Lage auf dem Weg zwischen Asien und Europa wurde das Territorium Moldaus während der Völkerwanderung von mehreren Volksgruppen überfallen, darunter Hunnen, Ostgoten, Ostslawen, Magyaren, Petschenegen, Mongolen und Tataren. Im Jahre 1349 wurde zwischen den Karpaten im

Westen, dem Fluss Dnjestr im Osten und dem Schwarzen Meer im Süden ein unabhängiges Fürstentum „Moldau“ (rumänisch: Moldova) gegründet. Zwischen dem 15. und dem 19. Jahrhundert war das Fürstentum Moldau ein Vasallenstaat des Osmanischen Reichs.

Russisches Reich (1812-1918)

Nach dem türkisch-russischen Krieg (1806–1812) und infolge des zwischen dem Russischen und dem Osmanischen Reich am 16./28. Mai 1812 geschlossenen Friedens von Bukarest wurde das Gebiet des Fürstentums Moldau zwischen den Flüssen Pruth und Dnjestr vom Russischen Reich annektiert (vgl. Cusco/Sarov 2012: 38). Der westliche Teil des Fürstentums blieb weiter unter osmanischer Oberheit. 1859 vereinigte es sich mit dem Fürstentum Walachei (rumänisch: Țara Românească) und sie bildeten zusammen Rumänien.

Der ursprünglich nur für den Südteil der annektierten Region geltende Begriff „Bessarabien“ wurde auf das ganze Gebiet übertragen. Der Name „Bessarabien“ diente Russland zur Schaffung einer regionalen Identität. Die russische Provinz Bessarabien erfreute sich anfangs eines umfassenden Autonomiestatus, der jedoch nach der Umwandlung der Region in ein Gouvernement (1871) progressiv eingeschränkt wurde. Für die Integration des neuen Gouvernements wurde eine Russifizierungspolitik initiiert, die die Abschaffung der rumänischen Sprache in der Verwaltung und später in den Kirchen und Schulen vorsah. Darüber hinaus wurden große Flächen Bessarabiens – insbesondere die Städte – mit Russen, Ukrainern, Juden, Bulgaren, Deutschen und Armeniern besiedelt (vgl. Broich 2008; Dumbrava 2003). Deportationen und Zwangsumsiedlungen der rumänischen Bevölkerung in andere Regionen Russlands und die Kolonisierung Bessarabiens haben die demographische Struktur des Landes in der Region stark verändert. Wenn 1856 74 % der Bevölkerung rumänischer ethnischer Herkunft waren, machte ihr Anteil 1897 nur 47,6 % der auf dem Territorium Bessarabiens lebenden Bevölkerung aus. Die anderen Teile der Bevölkerung bestanden aus 19,6 % Ukrainern, 11,7 % Juden, 8% Russen, 5,3 % Bulgaren, 3,1 % Deutschen und 2,9 % Gagausen (vgl. Cusco/Şarov 2012: 44).

Rumänien (1918–1940 / 1941–1944)

Bessarabien war ein Gouvernement Russlands bis zur Oktoberrevolution von 1917, die als Anregung für nationalistische Bewegungen im Russischen Reich gedient hat. Diese Ereignisse hatten weitreichenden Einfluss auf die politischen Entwicklungen in Bessarabien (Cusco/Şarov 2012: 54). Am 24. Januar 1918 erfolgte die Unabhängigkeitserklärung der Moldauischen Demokratischen Republik. Am 27. März bzw. 9. April 1918 wurde mit der Mehrheit der Abgeordnetenstimmen im „Sfatul Țării“ (deutsch: Landesrat) die „Erklärung

über die Vereinigung Bessarabiens mit Rumänien“ angenommen (Sarov 2012: 56–57). Diese Vereinigung blieb in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen bestehen. In dieser Zeit wurden von der rumänischen Regierung zahlreiche Maßnahmen zur Integration Bessarabiens in Großrumänien durchgeführt. Ein wichtiger Schritt zur Integration bestand in der Entwicklung des Bildungssystems (Mironov 2012: 73). Die Zahl der Lese- und Schreibfähigen wurde in den 22 Jahren der rumänischen Regierung verdoppelt. Ein anderer Schritt bestand in der Ersetzung der in der Zeit vor der Vereinigung verbreiteten kyrillischen Schreibweise durch die lateinische Schreibweise. Außerdem wurde die moldauische Sprache in „Rumänisch“ umbenannt. In der Zeit der rumänischen Herrschaft entstand zum ersten Mal bei den Bessarabiern ein Selbstbewusstsein der Zugehörigkeit zum rumänischen Raum.

Laut der Volkszählung von 1930 waren 56,2 % der Bevölkerung rumänischer Abstammung, 12,3 % Russen, 11 % Ukrainer, 7,2 % Juden, 5,7 % Bulgaren, 3,6 % Gagausen, 2,8 % Deutsche, 0,5 % Roma (Mironov 2012: 77).

Die Sowjetunion akzeptierte die Vereinigung Bessarabiens mit Rumänien nicht und schuf 1924 am linken Ufer des Flusses Dnjestr auf einem kleinen Gebietsstreifen die Moldauische Autonome Sowjetische Republik (MASSR) mit dem Ziel der Unterstreichung des Machtanspruchs auf Bessarabien und der Verbreitung der kommunistischen Ideologie (vgl. Negura 2012).

Gemäß dem zwischen Deutschland und der Sowjetunion unterzeichneten Molotov-Ribbentrop-Pakt⁵⁰ wurde Rumänien 1940 zum Rückzug aus dem Gebiet zwischen Pruth und Dnjestr aufgefordert (vgl. Dumbrava 2003: 51). Am 27. Juni 1940 wurde Bessarabien von sowjetischen Truppen besetzt, und im August wurde die Moldauische Sowjetische Sozialistische Republik (MSSR) auf dem Gebiet des mittleren Teils von Bessarabiens und des westlichen Teils der MASSR gegründet⁵¹. Der nördliche und südliche Teil Bessarabiens und der östliche Teil der MASSR fielen an die Ukraine (Neukirch 1998: 9).

Die sowjetische Kontrolle über Bessarabien währte zunächst nur ein Jahr. Am 22. Juli 1941 überschritten rumänische Truppen, als Hitlers Verbündete den Pruth und besetzen, neben Bessarabien auch Gebiete östlich des Dnjestr (MASSR) (Neukirch 1998: 9).

⁵⁰ Am 23. August 1939 unterzeichneten Deutschland und die Sowjetunion den Molotov-Ribbentrop-Pakt, einschließlich des geheimen Zusatzprotokolls, der die europäischen Länder in unterschiedliche Einflussphären einteilte. Bessarabien fiel in die Einflussphäre der Sowjetunion.

⁵¹ Die Annexion Bessarabiens durch die Rote Armee löste massive Bevölkerungsbewegungen aus. Etwa 100.000 Rumänen und 220.000 Bessarabier verließen Bessarabien Richtung Rumänien, ca. 93.500 Deutsche wurden nach einem deutsch-sowjetischen Abkommen umgesiedelt; bis zu 22.000 Menschen wurden deportiert (Solonari 2012: 91).

MSSR

Nach dem Sieg der Sowjetunion über Rumänien im Frühjahr 1944 wurden im Waffenstillstandsabkommen vom 12. September 1944 die Grenzen vom August 1940 wieder hergestellt und durch den Pariser Friedensvertrag von 1947 bestätigt (Neukirch 1998: 10). Mit der Besetzung Bessarabiens begann eine systematische Sowjetisierung des Landes, die auf vier Elementen beruhte: territoriale Neugründung, Deportation von Familien der bürgerlichen Mittelschicht nach Sibirien (1946–1952), Neuansiedlung von Russen und Angehörigen anderer ethnischer Gruppen der östlichen Sowjetunion und einer aktiven Sprachpolitik (vgl. Broich 2008: 47). Laut der Volkszählung von 1990 waren 64,5 % der Einwohner Moldauer, 13,8 % Ukrainer, 9 % Russen, 3,5 %, Gagausen 2 %, Bulgaren 1,5 %, Juden, 0,3 % Roma. Mit dem Ziel der Isolation der bessarabischen Bevölkerung und der Abschaffung ihrer nationalen Identität starteten die sowjetischen Behörden den Versuch, hier eine „neue“ moldauische Nation mit einer „neuen“ Sprache – dem so genannten „Moldauischen“ – entstehen zu lassen⁵². Das lateinische Alphabet wurde durch das kyrillische ersetzt. Der Gebrauch der Bezeichnungen „Rumänien“, „Rumäne/Rumänin“ oder „rumänisch“ wurde verboten (vgl. Casu 2005).

Der russischen Sprache wurde dagegen viel Raum überlassen. Das Ziel der sowjetischen Sprachpolitik bestand darin, Russisch zu einer „zweiten Muttersprache“ in der MSSR zu entwickeln. So wurde Russisch zunächst als obligatorisches Schulfach sowie als Sprache der amtlichen und öffentlichen Kommunikation eingeführt. Einige Jahre später wurde der Russischunterricht von der Grundschule in die Vorschuleinrichtungen verlegt. Des Weiteren hat sich Russisch als Unterrichtssprache an den Hochschulen und mittleren Fachschulen durchgesetzt. Demnach war die Mehrheitsbevölkerung der MSSR zweisprachig, die Vertreter der russischsprachigen Minderheiten hingegen waren einsprachig (vgl. Dumbrava 2003: 52). Diese Sprachpolitik führte zu einer hohen linguistischen Assimilation und zur Schaffung einer neuen einheitlichen sowjetischen Identität.

Die Unabhängigkeit der Republik Moldau und die Identitätsproblematik

Die von Michail Gorbatschow eingeleitete Reformpolitik hat – wie in anderen Unionsrepubliken – auch in der MSSR zum „Erwachen“ eines Nationalgefühls geführt. Ab 1987 wurde die Kritik moldauischer Intellektueller an der „Russifizierung“ der vergangenen Jahre stärker und offener (vgl. Neukirch 1998: 14). Die in den Jahren 1988 bis 1989 von dieser kleinen intellektuellen Elite – bekannt als „Volksfront Moldovas“ – gegründete nationale

⁵²Stalin beauftragte ein Team von Linguisten, geleitet von Sergiewski, nachzuweisen, dass das in der MSSR gesprochene Rumänisch eine eigenständige, slawische Sprache sei (vgl. Dumbrava 2003: 52).

Volksbewegung hatte als Ziele die Reinterpretation der kollektiven Identität der rumänischsprachigen Bevölkerung und die Annäherung an – und sogar die Vereinigung mit – Rumänien (vgl. Neukirch 1998: 14, Dumbrava 2003: 53). Infolge dieser Volksbewegung wurde am 31. August 1989 die Staatssprache in „Rumänisch“ umbenannt. Nach der Unabhängigkeitserklärung wurde zusammen mit der Hymne und der Flagge auch die Geschichte Rumäniens übernommen, die an die historischen Ereignisse Moldaus angepasst wurden. Am 27. August 1991 proklamierte die Republik Moldau ihre Unabhängigkeit (vgl. Casu 2012: 117).

Die ersten Parlamentswahlen der Republik Moldau im Jahr 1994 wurden von der Agrarischen Demokratischen Partei gewonnen, die während des Wahlkampfs für die Erhaltung der Republik Moldau als eines unabhängigen Staates mit einer eigenen moldauischen Sprache bzw. einer eigenen moldauischen Identität plädiert hatte. Der Wahlkampf der Volksfront hingegen konzentrierte sich auf den „rumänischen Identitätsdiskurs“ und dementsprechend auf die Vereinigung mit Rumänien. Bei dem 1994 organisierten Referendum haben 95% der Wähler gegen die Vereinigung und somit für die Unabhängigkeit des Landes gestimmt (vgl. Protsyk 2006: 3).

Nach den Parlamentswahlen 1994 konzentrierte sich die moldauische Regierung nicht auf den wirtschaftlichen Kollaps, der das Land getroffen hat (s. Kap. 3.1.3), sondern auf Fragen der Identität (Protsyk 2006). Eine der Maßnahmen, die getroffen wurden, bestand in der Rehabilitierung der sowjetischen Identitätspolitik der Moldovisierung und der Umbenennung der offiziellen Sprache. In der neuen, im Jahr 1994 verabschiedeten Verfassung wurde „Moldauisch“ zur Staatssprache ernannt, obwohl die Existenz dieser Sprache von vielen Sprachwissenschaftlern in Frage gestellt wurde. Einen weiteren Schritt zur Legitimierung der moldauischen Identität stellte die Änderung der Nationalhymne dar.

Ein wichtiges Hindernis bei der Herausbildung einer nationalen Identität bei der Bevölkerung bestand in der Divergenz zwischen den Identitätsvorstellungen der Regierung und denen der intellektuellen Elite. Während die Verfassung und die politischen Reformen die moldauische Identität förderten, war die intellektuelle Elite mächtig genug, die Schulfächer „Rumänische Sprache und Literatur“ und „Geschichte der Rumänen“ im moldauischen Bildungswesen zu erhalten. Diese zweifache Auffassung von nationaler Identität verwirrte die Bevölkerung.

Der Kampf zwischen dem „rumänischen“ und dem „moldauischen“ Identitätsdiskurs verschärfte sich wegen der Politik der 2001 an die Macht gewählten Kommunistischen Partei, die für die Stärkung des moldauischen Identitätsdiskurses und für die Erhebung des Russischen zur zweiten Amtssprache plädierte (vgl. Dumbrava 2003: 55; Buzogany 2004: 8; Wim van Meurs 2003:5).

Änderungen im Identitätskampf sind ab 2009 zu beobachten, als die Kommunistische Partei die Regierungsmacht zugunsten der Allianz für Europäische Integration verlor. Die neue Regierung änderte die Bezeichnung der Staatssprache erneut in „Rumänisch“, doch die Frage nach der nationalen Identität ist weiterhin offen geblieben.

Die ethnische Zusammensetzung der Republik Moldau und interethnische Beziehungen nach der Unabhängigkeitserklärung

Die Nationalbewegung, die Unabhängigkeitserklärung und die zwei Identitätsdiskurse der Republik Moldau haben ihre demographische Struktur stark verändert. Die neuen Gesetze bezüglich der Beherrschung der Staatssprache sowie die „Angst“ vor der Vereinigung mit Rumänien haben viele Russischsprachige bewegt, nach anderen russophonen Ländern zu emigrieren. Laut der Volkszählung von 2004 machen die Moldauer 76,1 % der Bevölkerung aus, gefolgt von den Ukrainern mit 8,4 %, Russen 5,9 %, Gagausen 4,4%, Rumänen 2,2 % und Bulgaren mit 1,9 %.

Die Politik der Republik Moldau nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion hatte tiefgreifende Auswirkungen auf die interethnischen Beziehungen. Die Volksbewegungen Ende der 1980er-/ Anfang der 1990er-Jahre wurden von den Angehörigen der ethnischen Minderheiten als nationalistisch empfunden. Bei Russen wie auch bei Ukrainern, Gagausen und Bulgaren entwickelte sich in dieser Phase ein „reaktiver Nationalismus“. Die von der Volksfront angestrebte Veränderung des sowjetmoldawischen Status quo musste zwangsläufig bei denjenigen Bevölkerungsgruppen Ängste wecken, die bislang von diesem profitiert hatten. Für die nichtrussischen Minderheiten eröffnete sich das Problem, dass sie zwischen die Fronten der auf Unionsebene dominierenden Russen und der moldauischen Titularnation zu geraten drohten (vgl. Neukirch 1998: 15). Dies führte zu Konflikten zwischen der Zentralregierung in Chişinău und den russischsprachigen Bewohnern auf dem linken Ufer des Dnjestr sowie der im Süden wohnhaften gagausischen Minderheit⁵³.

Nach der Erklärung der staatlichen Souveränität unternahm die Regierung Versuche, auf dem ganzen Staatsgebiet den Grundlagen eines funktionierenden Rechtsstaates zu folgen, dabei internationalen Standards und Normen bezüglich der Achtung der Menschenrechte zu

⁵³ Diese Auseinandersetzungen mündeten in eine Sezession des Dnjestr-Tals und einen Kurzkrieg im Frühjahr/Sommer 1992 (vgl. Zofka 2012: 118). Infolge dieses Kriegs entstand die Transnistrische Moldauische Republik (Pridnestrovsaja Moldavskaja Respublika), die offiziell bis heute von keinem anderen Staat erkannt wurde, die aber fast alles besitzt, was einen Staat ausmacht: Sie hat ihre eigene Armee und Polizei, eine eigene Regierung, eine eigene Währung und ein eigenes Bildungssystem (Zofka 2012: 118). Die Konflikte mit der ethnischen Gruppe der Gagausen konnten hingegen friedlich gelöst werden, indem der gagausischen Region ein Autonomiestatut verliehen wurde.

entsprechen und deren Implementierung im Sinne der Vermeidung von Diskriminierungen zu sichern (vgl. Boțan 2002: 4).

In Art. 10 Abs.2 der Verfassung der Republik Moldau wird das Bürgerrecht auf ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Identität erklärt. Laut Art. 1. des moldauischen Minderheitengesetzes⁵⁴ von 2001 sind „Angehörige nationaler Minderheiten Personen, die auf dem Staatsgebiet der Republik Moldau heimisch sind, die moldauische Staatsangehörigkeit besitzen, ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Besonderheiten aufweisen, durch die sie sich von der Mehrheitsbevölkerung – den Moldauern – unterscheiden, und die sich als Personen anderer ethnischer Herkunft betrachten“ (Minderheitengesetz der Republik Moldau 2001).

Nach Art 5. des Minderheitengesetzes übernimmt der Staat die Verpflichtung, notwendige Bedingungen für die Erhaltung, Entwicklung und Äußerung der ethnischen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Identität von Minderheitenangehörigen zu schaffen (Minderheitengesetz der Republik Moldau 2001). Konkrete staatliche Maßnahmen zur Förderung der kulturellen Chancengleichheit von Minderheiten umfassen z. B. die Unterstützung ihrer kulturellen Organisationen und Veranstaltungen, Museen oder Denkmäler. In diesem Zusammenhang wurde 1999 in Chișinău das Haus der Nationalitäten als organisatorisches Kulturzentrum der landesweit agierenden ethnisch-kulturellen Organisationen eingerichtet (vgl. Pfeil 2012: 268–269).

Die wichtigsten Vorstellungen über die Beziehung zwischen den ethnischen Gruppen und dem Staat sind in dem 2003 verabschiedeten „Nationalen Konzept der Staatspolitik“ (rumänisch: Conceptul Politicii Naționale de Stat) festgesetzt:

„Die Republik Moldau stellt die politisch-rechtliche Fortführung des kontinuierlichen, jahrhundertealten Staatlichkeitsprozesses des moldauischen Volks dar. Die Moldauer als Gründungsnation des Staates bilden zusammen mit den Vertretern anderer Ethnien: Ukrainer, Russen, Gagausen, Bulgaren, Juden, Rumänen, Weißrussen, Zigeuner (Roma), Polen usw. das moldauische Volk, für welches die Republik Moldau das gemeinsame Vaterland ist“ (Conceptul Politicii Naționale de Stat).

In diesem Konzept werden die Rumänen offiziell als eine ethnische Minderheit bezeichnet. Laut der Volkszählung von 2004 haben sich 70.275 Personen und damit 2,1 % der Gesamtbevölkerung als „Rumänen“ und 2.513.447 und damit 76,1 % als „Moldauer“ bezeichnet.

⁵⁴LEGE Nr. 382 din 19.07.2001 cu privire la drepturile persoanelor aparținând minorităților naționale și la statutul juridic al organizațiilor lor.

Eine Studie zur ethnischen Situation in Moldau, die zwischen den Jahren 2000 und 2006 vom „Institut für Öffentliche Politik“ durchgeführt wurde, bringt interessante Daten über die Beziehungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen in Moldau zum Ausdruck. Die allgemeinen Ergebnisse der Studie lassen zwei Richtungen in den interethnischen Beziehungen in Moldau unterscheiden. Einige der Befragten vertreten die Ansicht, dass es in Moldau keinen interethnischen Konflikt gegeben hat oder gibt (mit der Ausnahme des Transnistrien-Konflikts, der allerdings von vielen eher politisch als interethnisch gesehen wird). Die Beziehungen zwischen den ethnischen Gruppen in Moldau werden als friedlich, freundlich und auf gegenseitigem Verständnis beruhend betrachtet (Ethnobarometer 2004). Eine andere Gruppe der Befragten ist der Meinung, dass es zwar keine Konflikte gibt, die ethnischen Gruppen allerdings nur wenig miteinander interagieren. Außerdem glauben sie, dass die ethnischen Gruppen praktisch in parallelen Welten auf dem Territorium der Republik Moldau leben (Ethnobarometer 2004: 8).

Die Studie liefert auch Informationen hinsichtlich der Wahrnehmung der eigenen ethnischen Gruppe sowie der Wahrnehmung anderer ethnischer Gruppen. Den Ergebnissen der Umfrage zufolge nehmen sich 57 % der Moldauer selbst als fleißig und 41 % als gastfreundlich wahr. Auf der negativen Seite betrachten sich die Moldauer selbst als unterwürfig, nachlässig und gespalten. Die Angehörigen anderer ethnischer Gruppen bezeichnen die Moldauer zum einen als gutmütig, gutherzig und fröhlich, zum anderen als rückständig, aggressiv, abergläubisch und ungebildet.

Die Russen nehmen sich einerseits als gutherzig, unabhängig und gebildet, andererseits als aggressiv wahr. Von den anderen werden sie als fröhlich, gutmütig und gutherzig, aber auch als aggressiv, indifferent, egoistisch und hochmütig charakterisiert.

Bei den Selbstdarstellungen der Ukrainer, Gagausen und Bulgaren sind Gemeinsamkeiten zu verzeichnen. Sie nehmen sich als fleißig, anständig und herzlich wahr. Die anderen ethnischen Gruppen beschreiben die Ukrainer als hartnäckig. Die Gagausen und die Bulgaren werden von den anderen ethnischen Gruppen wenig charakterisiert, was darauf zurück zu führen ist, dass aufgrund der territorialen Konzentration von Gagausen und Bulgaren im südlichen Teil des Landes ihre Interaktion mit den anderen ethnischen Gruppen beschränkt ist.

Die Rumänen werden von den Moldauern als zivilisierter und als bessere Bewahrer von Traditionen, Kultur und Sprache wahrgenommen. Gleichzeitig werden sie jedoch auch als gefährlicher und intoleranter als sie selbst betrachtet.

Laut den Ergebnissen dieser Studie sind sowohl die Moldauer als auch die Russen der Meinung, dass die Beziehungen zwischen diesen zwei Gemeinschaften schlechter sind als vor der Unabhängigkeitserklärung (Ethnobarometer 2004). Die Studie zeigt außerdem, dass die

Moldauer die Russen als eine ethnische Gruppe betrachten, die sich in der Vergangenheit zum Nachteil anderer ethnischen Gruppen vieler Machtvorteile erfreute und die bis zum Zeitpunkt der Umfrage die Idee der Aufrechterhaltung dieser Privilegien nicht aufgegeben hat sowie sich weiterhin wie Fremde verhält, ohne zumindest zu versuchen, sich an die lokalen Werte, Traditionen und die Kultur anzupassen. Darüber hinaus geht aus der Studie hervor, dass Moldauer und Russen sich, was die wirtschaftliche und politische Macht betrifft, gegenseitig in der dominanten Position sehen. Dies weist auf einen Kampf um die Überlegenheit hin und dient als Motivation und Rechtfertigung ihrer Einstellungen gegenüber den anderen ethnischen Gruppen (Ethnobarometer 2004).

3.1.2 Wirtschaftliche Situation und Arbeitsmigration

Der Zusammenbruch der Sowjetunion und die Erklärung staatlicher Unabhängigkeit der Republik Moldau haben zu einem Kollaps des wirtschaftlichen Systems des neuen Staates geführt. In den 1990er-Jahren sah sich Moldau mit einer schweren ökonomischen Krise konfrontiert, da es über keine günstigen Voraussetzungen für eine auf nachhaltiges Wachstum und erfolgreiche Strukturreformen angelegte Wirtschaftsentwicklung verfügte (vgl. Gabanyi 2004: 9). Die Überwindung der Wirtschaftskrise wurde von der geostrategischen Lage ohne Zugang zum Schwarzen Meer, von der stark landwirtschaftlich geprägten und klimaabhängigen Wirtschaft, den fehlenden Energieressourcen sowie wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeit von den Staaten der ehemaligen Sowjetunion (vor allem Russland) als Energielieferanten und Exportmärkten verhindert (vgl. Gabanyi 2004: 9).

Die wirtschaftlichen Krisen, mit denen sich Moldau konfrontiert sah, führten zu einer starken Steigerung der Arbeitslosigkeit und zur Verschärfung der Armut. Während in anderen osteuropäischen Ländern „vorwiegend die traditionell anfälligen Schichten der Bevölkerung (Rentner, Arbeitslose, Personen mit niedrigem Ausbildungsstand)“ von der Armut erfasst wurden, sind in Moldau auch „ein Großteil der Beschäftigten und der gut ausgebildeten, gesunden und arbeitsfähigen Personen“ davon betroffen (vgl. Gabanyi 2004: 10).

Die Wirtschaftslage verschlechterte sich weiter, als aufgrund von politischen Spannungen zwischen Moldau und Russland und der Entscheidung Moldaus für den EU-Kurs (s. Kap. 3.1.4) Russland ein Einfuhrverbot für Agrarprodukte und für Wein aus Moldau verhängte.

Die schwierige Wirtschaftslage, die hohe Arbeitslosigkeit und die Verschärfung der Armut sowie die Entwicklungen auf dem internationalen Arbeitsmarkt haben in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts eine große Arbeitsmigrationswelle der moldauischen Bevölkerung ausgelöst (vgl. Moşneaga/Tofan 2012: 237).

Laut soziologischen Studien sind von den Arbeitsmigrationsprozessen praktisch alle Schichten

der moldauischen Gesellschaft betroffen: Vertreter aller ethnischen Gruppen, Männer und Frauen aller Altersstufen und Berufsbilder. Die meisten Arbeitsmigranten sind jedoch Jugendliche und Personen mittleren Alters. Auch die Zahl der Auswanderer mit Hochschulabschluss weist ein permanentes Wachstum auf (vgl. Moşneaga/Tofan 2012: 233).

Die Arbeitsmigration wird einerseits als positiv, andererseits als negativ für die moldauische Gesellschaft und Wirtschaft betrachtet. Die wichtigste positive Auswirkung besteht in der beachtlichen Anzahl an Rücküberweisungen von Geld ins Heimatland. Diese tragen zur „sozialen und wirtschaftlichen Sicherheit des Landes, zur Bekämpfung der Armut und zur Ausbildung einer Mittelschicht“ (Moşneaga/Tofan 2012: 237), zur Verbesserung des Gesundheits- und Bildungssystems und zur Verringerung der Arbeitslosigkeit bei. Darüber hinaus erfolgt dank der Migration ein Kulturtransfer, der in der Erweiterung der Weltsicht der Migranten, in der Förderung von Fremdsprachenerwerb, der Entwicklung von neuen Arbeitskompetenzen und nicht zuletzt in der Interaktion mit anderen Kulturen und der dadurch bedingten Änderung von Denk- und Verhaltensweisen besteht (vgl. Moşneaga/Tofan 2012: 234).

Die Arbeitsmigration hat aber auch „negative Auswirkungen auf die sozio-ökonomische, politische, demographische sowie moralisch-ethische Entwicklung des Landes“ (Moşneaga/Tofan 2012: 237). Die wichtigste negative ökonomische Auswirkung besteht darin, dass durch Rücküberweisungen die wirtschaftliche Situation des Landes künstlich verbessert wird. Durch die Steigerung der Nachfrage nach Waren und Dienstleistungen seitens der Migrantenfamilien steigen die Preise. Dies bringt jene Bewohner, die von der Migration nicht profitieren, in eine benachteiligte Position, verschärft die Armut und löst somit neue Migrationswellen aus (vgl. Moşneaga/Tofan 2012: 234). Dadurch wird die demographische Struktur des Landes sehr stark geändert. Aufgrund der Tatsache, dass das Durchschnittsalter der Migranten 35 Jahre beträgt, drohen der Republik Moldau Alterung und sogar Bevölkerungsschwund. In besonderem Ausmaß sind die moldauischen Dörfer davon betroffen, in denen Alte und Kinder die Hauptbevölkerung bilden. Durch den Verlust von hochqualifizierten Arbeitskräften wird die weitere Entwicklung des Landes verhindert. Darüber hinaus werden durch Abwanderung der jüngeren Bevölkerung „die Aussichten für eine demokratische Entwicklung des Landes verschlechtert: bei Wahlen steigt der Anteil und die politische Bedeutsamkeit der Wähler im dritten Lebensalter“ (Moşneaga/Tofan 2012: 236).

3.1.3 Außenpolitik und internationale Beziehungen

Nach der Unabhängigkeitserklärung begann die Entwicklung der Außenbeziehungen der Republik Moldau. Für die Außenpolitik ist zurzeit das „Ministerium für Auswärtige

Angelegenheiten und Europäische Integration“ zuständig. Die Republik Moldau pflegt diplomatische Beziehungen zu zahlreichen Staaten der Welt und ist Mitglied mehrerer internationaler Organisationen: *Europarat, Welthandelsorganisation, Partnerschaft für den Frieden, Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, Internationaler Währungsfonds, Europäische Bank für Wiederaufbau und Entwicklung, Internationale Organisation der Frankophonie* etc. Seit 1994 ist die Republik Moldau Partner der NATO und nimmt am NATO-Programm „Partnerschaft für den Frieden“ teil.

Die aktuelle Außenpolitik der Republik Moldau ist von zwei unterschiedlichen Richtungen geprägt: nach Osten für Partnerschaften und Verträge mit der Russischen Föderation und den GUS-Staaten und nach Westen für die Integration in die Europäische Union.

Die Beziehungen der Republik Moldau zur Russischen Föderation waren und sind vor allem historisch bedingt von großer Bedeutung. Zum einen liegt dies darin begründet, dass die Republik Moldau von russischen Gaslieferungen abhängt, zum anderen stellte die Russische Föderation lange Zeit einen der wichtigsten Exportmärkte Moldaus dar. Die moldauisch-russischen Beziehungen sind auch durch den immer noch ungelösten Transnistrien-Konflikt geprägt. Der Charakter der moldauisch-russischen Beziehungen wird mit einer Sinuskurve verglichen: „Das Verhältnis schwankt zwischen Phasen freundschaftlicher Nähe und Phasen kühler Distanz, die zum Teil in wirtschaftlichen und politischen Konfrontationen gipfelt“ (Vrabie 2012: 366).

Die Beziehungen zwischen der Republik Moldau und der EU zeichnen sich durch eine Entwicklung in mehreren Phasen aus. Phinnemire und Schmidt-Pfister unterscheiden zwei grundlegende Phasen: Die erste Phase dauerte von der Unabhängigkeitserklärung der Republik Moldau bis zur Erweiterung der EU um zehn Länder Mittelosteuropas bis ca. 2003/04, nach der die EU sich auf Beziehungen zu weiteren osteuropäischen Ländern – darunter auch die Republik Moldau – orientierte; die zweite wichtige Phase begann 2007 nach dem EU-Beitritt Rumäniens, als die Republik Moldau zum unmittelbaren Nachbarn der EU geworden war (Phinnemire/Schmidt-Pfister 2012: 349). Broich unterscheidet hingegen vier zeitliche Phasen in der Entwicklung der Beziehungen zwischen der Republik Moldau und der EU:

1991 bis 1995: gegenseitige Ignoranz;

1996 bis 2000: Mitgliedschaftsinteresse-Bekundungen, Missverständnisse und Rückschritte;

2001 bis 2004: Moldaus „Doppelstrategie“ und gemischte Signale seitens der EU;

2005 bis 2008: europäische Nachbarschaftspolitik, Erweiterungsmüdigkeit und Reformschritte.

(Broich 2008, zitiert nach Blezinger 2010: 66).

Nach den Parlamentswahlen am 5. April 2009 in der Republik Moldau kam die „Allianz für Europäische Integration“ an die Macht. Damit begann eine neue Phase der Intensivierung der

Beziehungen zwischen der Republik Moldau und der EU. Im Mai 2009 wurde die Republik Moldau zum Mitglied der „Östlichen Partnerschaft“, und am 27. Juli 2014 wurde das Assoziierungsabkommen zwischen der EU und der Republik Moldau unterzeichnet. Dadurch wurde ein wichtiger Schritt in Richtung politischer und ökonomischer Annäherung der Republik Moldau an die EU getan: Die Republik Moldau erklärte die Integration in die EU zu ihrem Hauptziel. Doch der EU-Kurs der pro-europäischen Partei verursachte eine Verschlechterung der Verhältnisse Moldaus zur Russischen Föderation, die darauf mit dem Erlass eines fast vollständigen Importembargos für Lebensmittel aus Moldau reagierte. Auch innerhalb des Landes wurden dadurch Auseinandersetzungen mit den oppositionellen prorussischen Parteien und eine Spaltung der Bevölkerung ausgelöst, da ein Teil davon die wirtschaftliche und politische Anbindung an Russland bevorzugte.

Ein wichtiger Partner der Republik Moldau bei der Umsetzung von Reformen und bei der Integration des Landes in die europäischen Institutionen ist Deutschland. Der Transformationsprozess wird durch die deutschen politischen Stiftungen und die Deutsche Stiftung für Internationale Rechtliche Zusammenarbeit unterstützt. Für den Ausbau und die Vertiefung der Kontakte zwischen Moldau und Deutschland auf politischer, wirtschaftlicher, kultureller und wissenschaftlicher Ebene wurde in Berlin und in Chişinău ein Deutsch-Moldauisches Forum gebildet.

3.2 Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Dieses Unterkapitel widmet sich der Darstellung allgemeiner bildungspolitischer Rahmenbedingungen der Republik Moldau, den politischen Grundlagen des moldauischen Hochschulwesens und der Situation der germanistischen Studiengänge.

3.2.1 Das Bildungswesen

Wie im historischen Überblick gezeigt, wurde die erste wichtige Grundlage des moldauischen Bildungswesens in der Zeit der Zugehörigkeit zu Rumänien (1918–1940) gelegt. Nach der Entstehung der MSSR 1944 war die Bildungsreform eine der wichtigsten Maßnahmen bei ihrer Integration in die Sowjetunion. In den Jahren 1944–1956 wurde das sowjetische Bildungssystem eingeführt. Nach 1956 wurde der Einführungsprozess inhaltlich und formal beendet, und das Schulsystem wurde zum Hauptzweig der Bildung eines „neuen Menschen“: des aktiven Erbauers der kommunistischen Gesellschaft. In diesem Sinne wurden in den Jahren 1956–1975 1700 Schulen gebaut und ungefähr 720 didaktische und methodische Werke erstellt (vgl. Bragari 2004).

Das Bildungssystem in der SSRM wurde nach den Anweisungen der zentralen Regierungsorgane der UdSSR entwickelt, wobei die Regierung der Republik diesen Anweisungen einfach Folge zu leisten hatte. Die kulturellen, historischen und linguistischen Merkmale der Einheimischen wurden dabei nicht berücksichtigt. Die Indoktrination der Bildung wurde auf zwei Wegen durchgeführt: einerseits durch Schaffung eines ideologisierten Ausbildungssystems, andererseits durch die Förderung eines einzigen staatlichen Standards. In diesem Sinne spielten die Schulprogramme, die in speziellen unionalen pädagogischen Zentren ausgearbeitet wurden, eine Schlüsselrolle (vgl. Bragari 2004: 20).

Die Ausbildung der Lehrkräfte war streng von den sowjetischen Autoritäten kontrolliert und hatte langfristige politische Ziele. Durch die Anwendung spezieller Mechanismen – wie die Einführung der Fächer Weltwirtschaft, Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, Atheismus an den Hochschulen, durch Beteiligung der Lehrer an den schulischen Organisationen der kommunistischen Partei, Ausübung von Tätigkeiten als Propagandalektoren – wurden fügsame Lehrkräfte ausgebildet, die die Ideale des Kommunismus innerhalb des Bildungssystems sowie der Gesellschaft weiterverbreiten sollten. Die Lehrenden erfreuten sich einer besonders guten Position in der Gesellschaft und waren im schulischen Umfeld als „allwissend“ angesehen (vgl. Dolghi 2011).

Die Bildungsreform in der Republik Moldau setzte Gorbatschows „Perestrojka“ in der UdSSR voraus. In diesem Zusammenhang wurde ein Projekt für die Demokratisierung des Bildungssystems innerhalb des sowjetischen Staates ausgearbeitet. Die Demokratisierung des Bildungssystems setzte auch die Teilnahme der sowjetischen Republiken an seiner Konzeptualisierung voraus (vgl. Pâslaru 2001).

Das Konzept für die mittlere Allgemeinbildung der MSSR wurde am 17. Mai 1989 in rumänischer und russischer Sprache veröffentlicht. Nach wiederholten Prüfungen und Verbesserungen des Konzepts 1992 sowie 1994 wurde es 1994 als offizielles staatliches Dokument unter dem Namen „Das Konzept der Bildungsentwicklung in Republik Moldau“ anerkannt. Es stellte die Grundlage für das neue Bildungsgesetz (rumänisch: *Legea Învățământului*) der Republik Moldau dar.

Laut Art. 5.1. des Bildungsgesetzes bestehen die Hauptaufgaben der moldauischen Bildung in der freien und harmonischen Entwicklung des Menschen sowie der Entwicklung einer kreativen Persönlichkeit, die sich an die Änderungen der modernen Gesellschaft anpassen kann (*Legea Învățământului* 1995).

In Art. 5.2. des Bildungsgesetzes beziehen sich die Ziele der moldauischen Bildung u.a. auf die „persönliche Entwicklung des Kindes, seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten“;

„Erziehung zur Achtung von Menschenrechten ungeachtet der Volkszugehörigkeit, sozialen Herkunft und Religion“; „Erziehung zur Achtung von Eltern, Sprache und Kultur- und Nationalwerten seines Volkes und seines Landes und auch gegenüber anderen Kulturen“; „Entwicklung des Verantwortungsgefühls für die Umwelt, Bildung des Umweltbewusstseins“ (Legea Învățământului 1995).

In den darauf folgenden Jahren wurde eine Reihe von Projekten und Programmen zur Entwicklung und Reformierung des Bildungswesens der Republik Moldau entwickelt. Diese sind u.a. in folgenden Bildungsdokumenten zu finden: „Das nationale Entwicklungsprogramm der Bildung in der Republik Moldau für die Jahre 1995–2005“ (1994), „Das Erziehungskonzept“ (2000). Diese Dokumente enthalten die wichtigsten Strategien, Aufgaben und Ziele aller Bildungsbereiche wie z. B. Bildungsmanagement, Erziehungswissenschaften, Erstellung der Lehrwerke und der didaktischen Materialien sowie Entwicklung und Weiterbildung der Lehrkräfte, ihre Finanzierung, die soziale, psychologische und juristische Betreuung usw. Gleichzeitig wurden die Konzepte für die Bildungsfächer erarbeitet, die als Grundlage für die Entwicklung der Curricula aller Schulfächer, für die Erstellung der Lehrwerke sowie für die Durchführung der Weiterbildungsseminare und für die Erstellung eines Evaluationskonzepts dienen (vgl. Paslaru 2003; Rusnac 2004).

Seit Anfang der 2000er-Jahre werden im moldauischen Bildungswesen neue Änderungs- und Entwicklungsmaßnahmen mit dem Ziel der Integration in den europäischen Bildungsraum entwickelt. Diese sollen der Umgestaltung des Bildungssystems in einen vorrangigen Sicherungsfaktor für die sozial-ökonomische Entwicklung der Republik Moldau und der Angleichung an Tendenzen der internationalen Bildungsentwicklung dienen. In diesem Zusammenhang richtet das Bildungsministerium seine Aktivitäten auf die Fortsetzung der Reformierung der Schul- und Hochschulbildung, auf die Anpassung der Bildung an die europäischen Bildungswerte, auf die Hervorhebung der interkulturellen Bildung, auf die Entwicklung einer neuen Bildungsphilosophie aus, im Sinne eines strukturellen Umdenkens und der Organisation der didaktischen Aktivitäten, so dass die Lerner ihre Individualität, ihre Kreativität und ihre Persönlichkeit entwickeln können. Andere Aufgaben, mit denen sich das Bildungsministerium konfrontiert sieht, bestehen in der Verbesserung der Bildungsbedingungen in den Dörfern, in der Restrukturierung der beruflichen sekundären Bildung, in der Verbesserung des Konzepts der Ausbildung des didaktischen Personals. Die Erfüllung all dieser Ziele soll am Beispiel der europäischen didaktischen Konzepte und Erfahrungen erfolgen (Konzept der Modernisierung des Bildungssystems: 2005; Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015: 2010). Bildungsentwicklung wird von manchen Bildungsforschern als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die europäische

Integration betrachtet. „Wenn alle Bereiche der sozial-ökonomischen Sphäre im gleichen Maße zur Entwicklung des Landes wie das Bildungssystem beitragen würden, würde sich die Republik Moldau viel schneller der europäischen Integration annähern“ (Galben 2004: 12).

Die Entwicklung des Bildungssystems konnte allerdings aus politischen, wirtschaftlichen und sozio-kulturellen Gründen nicht immer wie geplant erfolgen. Die instabile politische Situation und die damit verbundenen ständig wechselnden Regierungsrichtungen bedeuteten auch für das Bildungswesen zu häufig sich ändernde Reformen, die eine Kontinuität in der allgemeinen Entwicklung verhinderten. Besonders stark wurde die Reformierung des Bildungswesens von den Wirtschaftskrisen verhindert. Ohne die benötigten finanziellen Mittel konnten keine Reformmaßnahmen richtig durchgeführt werden. Darüber hinaus verursachte die schwierige wirtschaftliche Situation besonders in den ländlichen Regionen häufig einen Ausstieg der Unterrichtenden aus dem Lehrberuf. Aufgrund geringer Löhne⁵⁵ und des niedrigen Status‘ der Pädagogen suchen junge Lehrkräfte Jobs in anderen sozio-ökonomischen Branchen. Eine andere Herausforderung für das Bildungswesen stellen die negativen demographischen Tendenzen des Landes dar. Außerdem stehen der Bildungsentwicklung eine niedrige Fähigkeit zur Umsetzung neuer Reformen, Korruption, Skepsis gegenüber Änderungen, die mangelnde Bereitschaft der Lehrenden, ihre eigene Bildungsvorstellungen zu ändern, und eine ungenügende Einbeziehung der Gesellschaft bei der Lösung von Bildungsproblemen im Wege (vgl. Konzept der Modernisierung des Bildungssystems: 2005; Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015: 2010).

3.2.2 Hochschulbildung

Die Republik Moldau verfügt über keine alte universitäre Tradition, da die ersten Hochschulen erst in den 1930er-Jahren eröffnet wurden. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden auf bessarabischem Gebiet mehrere Universitäten und Institute errichtet. An den in der MSSR existierenden 14 Hochschuleinrichtungen war das Studium kostenlos. Die universitäre Bildung in der Sowjetunion war stark ideologisiert. Der Zugang zu den Studienplätzen, deren Zahl begrenzt war, erfolgte über ein Aufnahmeverfahren, das aus vier Prüfungen in den Profilmächern und einer obligatorischen Prüfung zur Muttersprache bestand. Die Dauer des Studiums während der sowjetischen Regierungszeit betrug fünf Jahre, und die Hochschulabsolventen wurden zentral auf Arbeitsstellen in allen gesellschaftlichen Bereichen vermittelt (Guțu 2012: 595).

⁵⁵Die Lehrtätigkeit in staatlichen Bildungseinrichtungen ist einer der am schlechtesten bezahlten Berufe in Moldau. Die Lehrer werden durchschnittlich mit 200 Euro pro Monat entlohnt (<http://www.statistica.md>, abgerufen am 20.02.2015).

Nach dem Erlangen der Unabhängigkeit der Republik Moldau wurde auch die moldauische Hochschulbildung einer Reihe von Reformen unterzogen. Ein wichtiger Wendepunkt in der Reformierung des Hochschulwesens stellte der Anschluss der Republik Moldau an den Bologna-Prozess 2005 dar.

Cabac (2006) unterscheidet fünf wichtige Tendenzen bei der Entwicklung des moldauischen Hochschulwesens im Kontext des Bologna-Prozesses.

Die erste Tendenz nach Cabac besteht in der Ausbreitung des Hochschulsystems. Ihm zufolge ist die Hochschulbildung keine elitäre Bildung mehr, wie es in den Zeiten der Sowjetunion war, sondern sie wurde Anfang der 2000er-Jahre zu einer Massenausbildung. Cabac zitiert an dieser Stelle ein Dokument der Weltbank⁵⁶, demzufolge die Einschreibungsquote an den Hochschulen vom Entwicklungsniveau des jeweiligen Landes abhängt. Diese Quote liegt in den entwickelten Ländern bei mehr als 50%, ist in den Ländern mit einem mittleren Entwicklungsniveau zweimal niedriger und liegt in den ärmeren Ländern bei nicht mehr als 6%. Die Republik Moldau stellt im Rahmen dieser These eine Ausnahme dar: Obwohl es sich hier um eines der ärmsten Länder Europas handelt, liegt die Hochschulbildungsquote höher als 50%: Der Massencharakter der Hochschulbildung hat das Problem der Qualität der Ausbildungsprozesse und seiner Produkte in den Vordergrund gerückt (Cabac 2006: 4).

Die zweite Tendenz besteht in der Internationalisierung des Arbeitsmarktes und der steigenden Mobilität der Studenten und der Lehrkräfte.

Das lebenslange Lernen stellt die dritte Tendenz dar. Die Hauptaufgabe der Bildung besteht nicht mehr in der Weitergabe/Übermittlung von Werten und Kenntnissen, sondern in deren Entwicklung selbst. Die Komponente *Lehren* überlässt der Komponente *Lernen* den Vorrang. Demzufolge ändern sich auch die Rollen der Lehrer und der Lerner.

Die vierte Tendenz verbindet Cabac mit der Demokratisierung der Bildung auf systemischem Niveau (d. h. Dezentralisierung und universitäre Autonomie) sowie auf prozeduralem Niveau (Herstellung demokratischer Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden, zwischen Hochschule und Ministerium, zwischen Hochschule und Patronat).

Die fünfte Tendenz in der Entwicklung der Hochschulbildung besteht in der Humanisierung der Bildung, d. h. in der Sicherung einer freien Entwicklung der Persönlichkeit und darin, dass dem lernenden Studenten die Rolle eines Agierenden zufällt (Cabac 2006: 5).

Im Kontext des Anschlusses der moldauischen Hochschulbildung an den Bologna-Prozess wurden grundlegende Reformen entwickelt. Doch konnten sie nicht alle erfolgreich umgesetzt werden. Ähnlich wie bei der Reformierung des allgemeinen Bildungswesens hat die

⁵⁶El-Khawas, E., De Pietro-Jurand, R., Holm-Nielsen, L. Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur: Progrès récent et défis à venir. – New York: Banque Mondiale, 1998.

Entwicklung des moldauischen Hochschulsystems mit zahlreichen störenden Faktoren zu kämpfen: die tiefe sowjetische Prägung der Hochschulbildung, alte Informationsquellen und Lehrmaterialien, tief verankerte alte Lehr- und Lerntraditionen, fehlende finanzielle Mittel, Widerstand gegen Änderungen. Die Bekämpfung und Beseitigung von Reformierungshindernissen stellt einen komplexen Prozess dar, der das moldauische Hochschulwesen weiterhin beschäftigt und die Entwicklung und Umsetzung von neuen Verbesserungsmaßnahmen erfordert (Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015: 2010). Guțu stellt in diesem Zusammenhang fest:

In der Republik Moldau ist die durch den Beitritt zum Bologna-Prozess bedingte Reform des Hochschulwesens unter strukturellem Gesichtspunkt, jedoch nicht in umfassender und tiefgreifender Art und Weise implementiert worden. Die Universitäten sind mit den ex-sowjetischen Atavismen konfrontiert, einer Mentalität der Abkapselung sowie einem Widerstand gegen Reformierung und Veränderung (Guțu 2012: 600–601).

Strukturelle Merkmale des moldauischen Hochschulwesens

Das aktuelle moldauische Hochschulwesen besteht aus Universitäten, Akademien und Instituten, die sowohl staatlich als auch privat sein können (Bildungsministerium der Republik Moldau).

Die moldauische Hochschulbildung unterteilt sich, abgesehen vom medizinischen und pharmazeutischen Studium, in zwei aufeinander aufbauende Zyklen entsprechend den in der Bologna-Reform vorgeschlagenen Zyklen:

Den ersten Zyklus bildet das Lizentiatstudium (rumänisch: Licența – entspricht dem Bachelor), das 3 bis 4 Jahre dauert und jeweils 60 ECTS für ein Studienjahr entspricht.

Den zweiten Zyklus bildet das Masterstudium (entspricht dem Master). Es dauert 1 bis 2 Jahre und entspricht 60-90-120 ECTS.

Die Zulassung zum Studium erfolgt nach den vom Bildungsministerium festgesetzten Kriterien. Für die Zulassung zum Lizentiatstudium ist das Bakkalaureatdiplom (rumänisch: bacalaureat – äquivalent zum Abitur) und für das Masterstudium das Lizentiatdiplom erforderlich. Das Studienjahr beginnt jeweils am 1. September, dauert 42 Wochen, aufgeteilt auf zwei Semester, und setzt zwei Prüfungszeiten und Praktika voraus.

Es besteht auch die Möglichkeit, ein Lizentiatdiplom durch Fernstudium zu erlangen. Die Studienzeit des Fernstudiums beträgt ein Jahr länger als das normale Lizentiatstudium. Für die Masterstudiengänge ist das nicht möglich. Es besteht auch keine Möglichkeit, ein Fernstudium in den Fächern Kunst, Psychologie, Medizin, Pharmakologie, Tiermedizin, Architektur, Fremdsprachen zu absolvieren.

Das Lizentiatstudium wird mit dem Bestehen einer Lizentiatprüfung und mit dem Verfassen einer Lizentiatarbeit abgeschlossen. Den Absolventen wird der Lizentiattitel in dem jeweiligen Fach verliehen und sie erhalten ein Lizentiatdiplom.

Das Masterstudium wird mit der Anfertigung einer Masterarbeit abgeschlossen, den Absolventen wird der Mastertitel in dem jeweiligen Fach verliehen.

Die Mehrheit der Studierenden, nämlich 69,5 %, absolvieren ihr Studium in rumänischer Sprache, 27 % in russischer Sprache und weitere 3,5 % in den Sprachen Englisch, Französisch, Bulgarisch, Ukrainisch oder Deutsch. Im Durchschnitt sind die Studierenden 19 bis 22 Jahre alt (Bildungsministerium der Republik Moldau; Guțu 2012: 597).

In der Republik Moldau gibt es dreißig Hochschuleinrichtungen, von denen 16 staatlich und 14 privat sind. Das Hochschulsystem bietet Bildungsmöglichkeiten in ca. 170 Fachrichtungen. Die Finanzierung der staatlichen Universitäten der Republik Moldau erfolgt auf der Grundlage der jährlichen Antragstellung der Universitäten. Die Finanzierung durch den Staat deckt nur einen kleinen Teil der notwendigen Ausgaben für das erfolgreiche Funktionieren der Institutionen ab. Der Rest der Gelder kommt aus anderen Quellen: aus Studiengebühren, internationalen Projekten, Partnerschaften mit dem wirtschaftlichen Sektor sowie aus von den Universitäten erbrachten Wirtschaftsleistungen (Guțu 2012: 599).

Die staatlichen Universitäten bieten sowohl Studienplätze, die vom Staat finanziert werden, als auch gebührenpflichtige Studienmöglichkeiten. Durch die staatliche Finanzierung bekommen auch begabte Jugendliche, die sich sonst aus finanziellen Gründen keine Hochschulbildung leisten können, die Möglichkeit, an einer Universität zu studieren. Neben der Tatsache, dass sie von den Studiengebühren befreit sind, bekommen sie auch monatliche Stipendien. Dafür müssen sie allerdings – gemäß einer Regierungsentscheidung bezüglich der Einstellung von Hochschulabsolventen – einen Vertrag unterschreiben, demzufolge sie nach Studienabschluss vom Bildungsministerium einen Arbeitsplatz zugewiesen bekommen. Die Absolventen sind verpflichtet, die Tätigkeit an dem zugewiesenen Arbeitsplatz drei Jahre auszuüben⁵⁷ (Bildungsministerium der Republik Moldau). In Wirklichkeit funktioniert jedoch diese Entscheidung nicht reibungslos. Ein Grund dafür ist, dass die Zahl der Absolventen viel größer ist als die Zahl der vorhandenen Arbeitsplätze. So gab es z. B. 2012 für 2378 Lehramtsabsolventen, von denen 1521 von Staat finanziert wurden, nur ca. 700 Arbeitsstellen⁵⁸.

Die Höhe der Studiengebühren an den moldauischen Universitäten variiert, abhängig von der

⁵⁷ Die Nachwuchsfachkräfte, die sich weigern, den Arbeitsplatz anzunehmen oder die Tätigkeit vor Ablauf der drei Jahre unterbrechen, sollen das vom Staat für ihre Ausbildung gezahlte Geld zurückerstatten. (<http://lex.justice.md>, abgerufen am 11.01.2015).

⁵⁸ <http://statistic.md>, abgerufen am 10.01.2015.

Fakultät und Studieneinrichtung, von 2.000 bis 7.300 Lei (umgerechnet 40 bis 150 Euro⁵⁹) pro Studienjahr. Die am häufigsten gewählten Fachgebiete sind Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften und Fremdsprachen.

Die Eröffnung vieler privater Universitäten und die Einführung der in vielen Fällen fast unbegrenzten gebührenpflichtigen Studienplätze an den staatlichen Universitäten haben das Studium für breitere Massen zugänglich gemacht. Wenn vor der Bildungsreform nur die Abiturienten, die die besten Leistungen nachweisen konnten, einen Studienplatz an einer Hochschule bekamen, so hatte Anfang der 2000er-Jahre jeder Abiturient, der sich die Studiengebühren leisten konnte – sehr oft unabhängig von seinen im Gymnasium (rumänisch: liceu) erreichten Leistungen – die Möglichkeit, an einer Hochschule zu studieren. Entsprechend sind die Zahlen der Hochschulabsolventen von 14531 im Jahre 2002 auf 29614 im Jahr 2008 gestiegen⁶⁰.

Student zu sein ist somit zu einem Trend geworden, dem zu folgen sich viele, oft mit durch die Eltern im Ausland erworbenen finanziellen Mitteln, leisten können. Im Jahre 2006 hat das Bildungsministerium eine Reform initiiert, die die Zahl der Studienplätze an den Universitäten verringern sollte. Obwohl der Massenansturm der Studierenden drastisch verringert wurde⁶¹, haben die gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen sowie die geringen alternativen Ausbildungsmöglichkeiten das Streben nach einem Hochschulabschluss nicht geschwächt (Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015: 2010).

3.2.3 Germanistik in Moldau

Die germanistischen Studiengänge werden in Moldau im Rahmen der Fakultät für Fremdsprachen und fremdsprachige Literatur angeboten. Die ersten Fremdsprachenfakultäten wurden an den Pädagogischen Instituten und an den staatlichen Universitäten nach dem Zweiten Weltkrieg eröffnet. Die erste Abteilung für Deutsche Philologie wurde 1954 am Pädagogischen Institut „Alecă Russo“ in Balți errichtet. Die Hauptziele des Fremdsprachenstudiums in der Sowjetunion bestanden in der Ausbildung von Lehrkräften für Schulen. Die besten Absolventen hatten die Möglichkeit, ihre Lehrtätigkeit an den Hochschulen auszuüben und an Forschungsaktivitäten der jeweiligen Lehrstühle teilzunehmen. Promotionsstudien konnten in der ehemaligen MSSR nicht absolviert werden, sondern nur in Moskau oder St. Petersburg (damals Leningrad). Die germanistischen Studiengänge waren philologisch und methodisch-didaktisch ausgerichtet. Die

⁵⁹ Wechselkurs am 20.01.2015.

⁶⁰ <http://edu.gov.md>, abgerufen am 09.01.2015.

⁶¹ 2011 gab es nur 7166 Absolventen.

Methodik/Didaktik der Fremdsprachen war sehr stark von der Ideologie der Sowjetunion geprägt. Da die Studierenden während ihres Studiums und später bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeiten fast keine Möglichkeit hatten, in Kontakt mit den Muttersprachlern zu treten, brauchten sie keine besonders gut entwickelten kommunikativ-interaktiven Fähigkeiten. Die Ziele der Fremdsprachendidaktik bestanden darin, in der fremden Sprache lesen und schreiben zu können, gute grammatische Kenntnisse zu haben und übersetzen zu können (vgl. Rachmanov 1947). Die Grammatik-Übersetzungs-Methode war für das Erreichen dieser Ziele sehr geeignet (vgl. Ornstein 1958). Nach dieser Methode haben sich auch die Autoren der Lehrwerke gerichtet. Die in den Lehrwerken angebotenen Texte betrachteten meistens faktische landeskundliche Aspekte. Die Aufgaben bezogen sich entweder auf die Bearbeitung des Textwortschatzes oder auf die in dem Text vorhandenen grammatischen Strukturen. In den höheren Stufen boten die Lehrwerke außerdem ausgewählte Auszüge aus literarischen Werken des Ziellandes an, auf die wiederum eine Reihe von Wortschatz-, Grammatik- und Übersetzungsaufgaben folgte (vgl. Postnikova 1960; Goldstein 1960).

Der Systemwechsel in Moldau, die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Änderungen und die neue Sprach- und Bildungspolitik hatten unmittelbare Folgen für die Fremdsprachensituation des Landes und somit auch für die germanistische Ausbildung. Nach der Abschaffung der russischen Sprache als Pflichtsprache stieg das Interesse für andere Fremdsprachen sprunghaft an. Auch die Zahl der Studienbewerber für ein Fremdsprachenstudium, einschließlich für Deutsch, stieg stark und erreichte Anfang der 2000er-Jahre eine Rekordhöhe. Die Gründe dafür lagen in der Öffnung der Grenzen zu den westlichen Ländern, aber auch in der schwierigen wirtschaftlichen Situation des Landes. Für viele Studierende bedeutete das Studium einer Fremdsprache die Öffnung der Wege ins Ausland oder eine Chance, einen gut bezahlten Arbeitsplatz bei einer ausländischen Firma in Moldau zu bekommen. Die Fremdsprachenfakultäten haben ihre Angebote im germanistischen Bereich vergrößert. Heute kann man ein germanistisches Studium als Erstfach oder als Zweitfach in Kombination mit einer anderen Fremdsprache absolvieren. Auch andere Fakultäten locken mit Fremdsprachenangeboten. So können z. B. Abiturienten neben einem Jura-, Wirtschafts- oder Informatikstudium als Nebenfach eine Fremdsprache wählen. Ein Nebenfach aus einem anderen wissenschaftlichen Gebiet zu wählen, war für das moldauische Hochschulwesen bis zum Anschluss an den Bologna-Prozess ein Novum.

Für die germanistischen Studiengänge bringt die Integration in den einheitlichen europäischen Hochschulraum wichtige Veränderungen auf konzeptueller und curricularer Ebene mit sich und bedeutet eine wesentliche Erneuerung und Ergänzung der Lehr- und Lernziele sowie eine Revision von Methoden der Fremdsprachenvermittlung.

Im Bereich der germanistischen Ausbildung werden in Moldau folgende Studiengänge angeboten: „Deutsch/Deutsche Sprache“, „Deutsche Philologie“, „Deutsche Sprache und Literatur“. Die meisten germanistischen Studiengänge sind philologisch und methodisch-didaktisch ausgerichtet. Da Deutsch als Fremdsprache nicht in sehr vielen Schulen in Moldau angeboten wird, kann man ein Germanistikstudium auch ohne Deutschkenntnisse aufnehmen. Demzufolge ist das erste Studienjahr dem Erlernen der deutschen Sprache gewidmet. In den Studiengängen mit dem zweiten Schwerpunkt „Literatur“ werden im ersten Studienjahr auch Literaturseminare in der Muttersprache angeboten. Ab dem zweiten Studienjahr werden neben den sprachpraktischen Kursen auch Vorlesungen und Seminare zur Sprachwissenschaft (Theoretische Grammatik, Phonetik, Lexikologie, Stilistik, Semiotik, Deutsche Sprachgeschichte), zur Literaturwissenschaft (nur in einzelnen Studiengängen) (Literatur in ihrem historischen Werden), Landeskunde, Methodik/Didaktik der deutschen Sprache (als Fremdsprache) und zu den Erziehungswissenschaften (Pädagogik und Psychologie) geplant. Einen obligatorischen Teil der meisten germanistischen Studiengänge in Moldau stellt das Unterrichtspraktikum an Schulen oder Hochschulen dar.

Die Masterstudienangebote im germanistischen Bereich sind in Moldau relativ neu. Sie befinden sich in einer Aufbauphase und werden nicht an vielen Hochschulen angeboten. Ähnlich wie in den Lizentiatstudiengängen werden auch hier die Schwerpunkte auf sprachwissenschaftliche – wie beispielsweise theoretische Grammatik, Hermeneutik des Textes – und auf methodisch-didaktische Aspekte – z. B. Methodik und Didaktik der deutschen Sprache, Forschungsmethoden in der Didaktik der deutschen Sprache – gelegt.

Eine besondere Rolle bei der Entwicklung germanistischer Studienangebote in Moldau spielen die bilateralen moldauisch-deutschen Beziehungen. Von großer Bedeutung sind hierbei die moldauisch-deutschen Kontakte im Bereich von Wissenschaft und Bildung. Diese sind dank der guten Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium Moldaus und dem „Deutschen Akademischen Austausch-Dienst“ (DAAD) sowie zwischen dem Hochschulrektorenrat der Republik Moldau und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Deutschlands möglich. Vom Deutschen Akademischen Austausch-Dienst (DAAD) und vom Goethe-Institut bekommen die germanistischen Lehrstühle Hilfen in Form von Literatur, Lehrwerken und technischen Mitteln/Medien, Unterstützung durch deutschsprachige Lektoren vor Ort, Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrenden in Moldau, Rumänien und Deutschland, Studien- und Forschungsstipendien für Studierende und Wissenschaftler an deutschen Bildungsinstitutionen. Einen bedeutenden Beitrag leistete die Eröffnung des „Deutschen Lesesaals“ mit der Unterstützung des Goethe-Instituts 1998 in Chişinău. Zu erwähnen ist außerdem die Eröffnung des „Moldova-Instituts“ 2006 in Leipzig, dessen Hauptziele darin

bestehen, kulturelle Kontakte mit Institutionen aus der Republik Moldau zu fördern, wissenschaftliche Konferenzen zu organisieren und verschiedene Projekte im Bereich Bildung, Wissenschaft und Kultur durchzuführen⁶².

3.3 Zusammenfassung

Die bewegte Geschichte der Republik Moldau hatte tiefgreifende Auswirkungen auf die Bildung einer nationalen Identität der Bevölkerung, da jeder Wechsel der staatlichen Zugehörigkeit von einer jeweils eigenen Identitätspolitik begleitet war (Müller 2012: 15). Somit war die Bevölkerung der Republik Moldau bis Mitte der 1980er-Jahre in die Nationsbildungsprozesse des jeweiligen Staates einbezogen, zu dem sie gehörte (vgl. Müller 2012: 16). Die Nationalbewegungen Ende der 1980er-Jahre waren eng mit der Frage der Neudefinierung der nationalen Identität verbunden. Doch auch die politischen und ideologischen Ereignisse nach der Unabhängigkeitserklärung der Republik Moldau haben einen Sprach- und Identitätskampf zwischen „Moldovismus“ und „Rumänismus“ ausgelöst, der bis heute nicht beendet ist.

Die historischen, politischen und ideologischen Ereignisse auf dem Territorium der Republik Moldau haben die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung des Landes sowie die Machtverhältnisse und die Beziehungen zwischen den jeweiligen zusammenlebenden ethnischen Gruppen stark beeinflusst. Das Problem der interethnischen Beziehungen stellte eines der schwierigsten dar, mit denen sich die Republik Moldau nach 1990 konfrontiert sah. Zum Zeitpunkt der Unabhängigkeitserklärung existierten auf ihrem Territorium bereits zwei Regionen mit interethnischem Konfliktpotential, die dringend Lösungen benötigten (vgl. Boțan 2002: 3). In den darauf folgenden Jahren waren die interethnischen Beziehungen von der Sprachpolitik, von dem Identitätskampf, von den Änderungen der Machtverhältnisse, dem Kampf um Überlegenheit und nicht zuletzt von gegenseitigen Vorurteilen und Stereotypen geprägt.

Die Erklärung der staatlichen Unabhängigkeit der Republik Moldau hat einen Kollaps des wirtschaftlichen Systems des Landes verursacht. Die schwierige ökonomische Situation, die hohe Arbeitslosigkeit und der Anstieg der Armut haben eine massenhafte Arbeitsmigration ausgelöst. Einerseits stellen die so erst möglich gewordenen Geldüberweisungen aus dem Ausland eine wichtige finanzielle Hilfe für die in Moldau gebliebene Bevölkerung dar,

⁶² Botschaft der Republik Moldau in der Bundesrepublik Deutschland (<http://www.germania.mfa.md>, abgerufen am 10.03.2015); Auswärtiges Amt der Bundesrepublik Deutschland (<http://www.auswaertiges-amt.de>, abgerufen am 10.03.2015); Auswärtiges Amt der Republik Moldau. (<http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01>- abgerufen am 10.03.2015).

andererseits wird dadurch die wirtschaftliche Situation des Landes künstlich verbessert, was zur Verschlechterung der Situation der Menschen ohne finanzielle Unterstützung aus dem Ausland führt. Außerdem führt die Arbeitsmigration zum Verlust wichtiger Arbeitskräfte des Landes, wodurch seine weitere Entwicklung behindert wird.

Durch die neue Politik, die auf die EU-Integration gerichtet ist, erhofft sich die Republik Moldau die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, die zur Verbesserung seiner politischen, wirtschaftlichen, sozialen und interethnischen Situation beitragen würden.

Im Kontext der pro-europäischen Politik und des Anschlusses der Republik Moldau an den Bologna-Prozess soll das moldauische Bildungssystem zu einem vorrangigen Faktor der Sicherung der sozio-ökonomischen Entwicklung des Landes aufgewertet werden. Die Entwicklungsmaßnahmen richten sich auf die Anpassung der Bildung an die europäischen Bildungswerte, auf die Hervorhebung der interkulturellen Bildung und auf die Entwicklung einer neuen Bildungsphilosophie aus, im Sinne eines strukturellen Umdenkens, einer Reorganisation der didaktischen Aktivitäten und einer Zentrierung des Bildungssystems auf die Lerner. Von diesen Reformmaßnahmen sind auch die germanistischen Studiengänge in Moldau betroffen. Sie befinden sich in einer Phase wichtiger Veränderungen auf konzeptueller und curricularer Ebene und erfahren eine Erneuerung und Ergänzung der Studienziele sowie eine Revision von Methoden.

4 Methodisches Vorgehen

Die empirische Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext germanistischer Ausbildung in Moldau fand im Jahr 2010 am Lehrstuhl für Deutsche Philologie der Staatlichen Pädagogischen Universität Moldau „Ion Creangă“ (PSU) statt.

Die PSU wurde 1940 als Staatliches Pädagogisches Institut gegründet. 1955 erhielt es den Namen des rumänischen Schriftstellers Ion Creangă.

Zur Zeit der Gründung bestand das Institut aus fünf Fakultäten: Geschichte und Philologie, Physik, Mathematik, Biologie sowie Geographie. 1948 wurden die Fächer Englisch und Französisch und 1949 die Sportwissenschaften eingeführt. Infolge einer Restrukturierung des Instituts Mitte der 1950er Jahre wurde die Fremdsprachenfakultät an das Pädagogische Institut Balți und die Fakultät der Naturkunde und Geographie an das Pädagogische Institut Tiraspol übertragen.

Von 1960 bis 1967 war das Institut Teil der Staatlichen Universität. In der Zeit zwischen 1967 und 1992 erlebte das Institut mehrere Veränderungen und öffnete immer neue Fakultäten und Fachrichtungen. Nach dem Zerfall der Sowjetunion 1992 wurde das Institut gemäß einer Regierungsentscheidung der Republik Moldau bezüglich der Reformierung des Hochschulsystems restrukturiert und erhielt den Namen „Staatliche Pädagogische Universität „Ion Creangă“ aus Chișinău“.

1948 gegründet, war die Fakultät für Fremdsprachen im Rahmen des Pädagogischen Instituts die erste solcher Art in Moldau. Aktuell werden an der Fakultät Fachkräfte im Bereich der französischen, deutschen, englischen, italienischen und spanischen Sprachen und Literatur im Rahmen von drei Lehrstühlen ausgebildet:

- Lehrstuhl für Englische Philologie
- Lehrstuhl für Romanische Philologien
- Lehrstuhl für Deutsche Philologie

Die Absolventen der Fakultät für Fremdsprachen und fremdsprachige Literatur können folgende berufliche Tätigkeiten ausüben: Lehrtätigkeit in Schulen; Lehrtätigkeit an Universitäten; Tätigkeiten im öffentlichen Dienst im Bereich des Bildungsmanagements; Übersetzer; Dolmetscher; Tätigkeiten in internationalen Projekten.

Die Fakultät arbeitet eng mit den Botschaften der USA und Deutschlands, mit der L'Alliance Française de Moldavie, der Universitätsagentur der Frankophonie, der Stiftung Soros-Moldau, dem Goethe-Institut, dem DAAD und anderen internationalen Organisationen zusammen.

4.1 Das Ziel der empirischen Untersuchung

Das Ziel der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit besteht in der Identifikation von Faktoren, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil der germanistischen Ausbildung in Moldau beeinflussen. Wie im theoretischen Teil ausgeführt, geht die vorliegende Arbeit von der Annahme aus, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz in einem institutionellen Rahmen von kontextuell-institutionellen und akteursbedingten Faktoren beeinflusst wird. Somit besteht das Ziel des empirischen Teils in der Analyse dieser Faktoren im Kontext der Republik Moldau. Die im Rahmen der Untersuchung festgestellten Faktoren sollen einen hypothesenartigen Charakter haben, da es hier um die Feststellung der Einfluss ausübenden Faktoren und nicht um deren Überprüfung gehen soll.

Für die empirische Untersuchung der Einflussfaktoren wird eine Kombination von Methoden der qualitativen Sozialforschung eingesetzt: Dokumentenanalyse und Leitfadeninterview. Das Hauptanliegen der qualitativen Sozialforschung besteht darin, die sinnhafte Strukturierung von Ausdrucksformen sozialer Prozesse zu untersuchen, die Dynamik der Handlungsweisen der Menschen im sozialen Umfeld zu erläutern und die Ergebnisse einem theoretischen Verständnis zuzuführen (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 17). Durch die passende Erhebungsmethode sollen die dafür nötigen Materialien beschafft werden. Im Vergleich zur quantitativen Forschung ist der Fokus der qualitativen Forschung nicht auf die Prüfung von Hypothesen, sondern auf den Aufbau eines theoretischen Verständnisses eines Untersuchungsbereiches gerichtet (Froschauer/Lueger 2003: 19).

4.2 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse soll der Identifizierung kontextuell-institutioneller Faktoren dienen. Diese Methode bringt mehrere Vorteile mit sich. Ein erster Vorteil besteht nach Mayring in der Materialvielfalt der Dokumente, die Zugänge zu Informationsquellen eröffnet, die mit anderen Methoden schwieriger erfasst werden können (vgl. Mayring 2002: 47). Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass „die Daten bereits fertig sind, nicht eigens hervorgebracht, erfragt, ertastet werden müssen. Die Daten unterliegen damit weniger den Fehlerquellen der Datenerhebung; nur bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei der Erhebung spielt die Subjektivität des Forschers herein“ (Mayring 2002: 47).

Für die Untersuchung kontextuell-institutioneller Faktoren werden Bildungsdokumente analysiert, die nach der Unabhängigkeitserklärung der Republik Moldau verabschiedet wurden und die die Hauptformen des moldauischen Hochschulsystems und der germanistischen

Ausbildung widerspiegeln. Hierbei werden zwei Kategorien von Bildungsdokumenten analysiert: allgemeine Bildungsdokumente des Hochschulwesens und universitäre Bildungsdokumente. Diese Dokumente wurden zum Teil von der Leitung der Institution zur Verfügung gestellt, zum Teil stammen sie aus den Veröffentlichungen des Bildungsministeriums der Republik Moldau. Bei der Analyse der Bildungsdokumente sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Prinzipien, Werte und Ziele werden der moldauischen Hochschulbildung bzw. der germanistischen Ausbildung zugrunde gelegt und wie können diese die Entwicklung interkultureller Kompetenz beeinflussen?
- Welchen Stellenwert haben interkulturelle Themen in den Bildungsdokumenten?
- Welche Aspekte aus den Bildungsdokumenten beeinflussen indirekt die Entwicklung interkultureller Kompetenz?

4.2.1 Dokumente des moldauischen Hochschulwesens

Zunächst sollen im Rahmen der empirischen Untersuchung das Konzept und die Ziele der moldauischen Hochschulbildung im Kontext der Modernisierung des Bildungswesens und des Anschlusses an den Bologna-Prozess analysiert und Faktoren, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz beeinflussen können, abgeleitet werden. In diesem Zusammenhang werden folgende Dokumente analysiert:

- Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses (2005)⁶³;
- Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015 (Kapitel zur Entwicklung der Hochschulbildung) (2010)⁶⁴;
- Anschluss der moldauischen Hochschulbildung an den Bologna Prozess. Eine Studie (2004)⁶⁵;
- Rahmenplan für den 1. Zyklus der Hochschulbildung (2005)⁶⁶.

Das Ziel der Analyse dieser Dokumente ist es herauszufinden, ob die interkulturelle Perspektive bei der Reformierung der Hochschulbildung berücksichtigt wurde und ob die

⁶³Strategia Învățământului Superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna (2005) [rumänische Fassung von: Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses]. Online: http://www.utm.md/acte_normative/externe/strategiaBologna.pdf (abgerufen am 01.03.2015).

⁶⁴Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011–2015 (2010) [rumänische Fassung von: Konsolidierte Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015]. Online: www.edu.md (abgerufen am 20.02.2015).

⁶⁵Aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna în viziunea mediului universitar. Studiu. Chișinău: Institutul de Politici Publice [rumänische Fassung von: Anschluss der moldauischen Hochschulbildung an den Bologna Prozess. Eine Studie] Rusnac, Gheorghe et al. (2004).

⁶⁶Plan-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență) [rumänische Fassung von: Provisorischer Rahmenplan für den 1. Zyklus der Hochschulbildung].

Entwicklung interkultureller Kompetenz ein Ziel der universitären Bildung darstellt. Außerdem ist es von Bedeutung, in Erfahrung zu bringen, welche Aspekte des Hochschulbildungskonzepts die Entwicklung interkultureller Kompetenz an einer moldauischen Hochschule sowohl direkt als auch indirekt beeinflussen können.

4.2.2 Universitäre Bildungsdokumente

In einem zweiten Schritt werden Bildungsdokumente der zur Untersuchung ausgewählten Universität analysiert, die das Bildungskonzept der germanistischen Ausbildung widerspiegeln. In dieser Kategorie werden folgende Dokumente untersucht:

- Darstellung/Beschreibung des Lehrstuhls für Deutsche Philologie
- Bericht des Lehrstuhls für Deutsche Philologie über die akademische Mobilität
- Stundenplan für den Studiengang „Deutsche Sprache und Literatur“ als Hauptfach
- Stundenplan für den Studiengang „Deutsche Sprache“ als Nebenfach
- Analytische Pläne/Curricula für den Studiengang „Deutsche Sprache und Literatur“ als Hauptfach

In dieser Kategorie ist das Ziel herauszufinden, welche konzeptuellen, methodischen und inhaltlichen Aspekte der germanistischen Ausbildung an der Pädagogischen Staatlichen Universität eine Auswirkung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben können und ob die Entwicklung interkultureller Kompetenz ein Ziel der germanistischen Ausbildung im Allgemeinen sowie der konkreten Lehrveranstaltungen im Besonderen darstellt und, falls ja, welche Schritte zur Erreichung dieses Ziels vorgesehen sind.

4.3 Leitfadeninterview

Die Methode der qualitativen Interviews wurde für die Untersuchung von akteursbedingten Faktoren gewählt. Sie wird aber auch für die Untersuchung des Bildungskonzepts an dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie eingesetzt. Der Vorteil von qualitativen Interviews besteht nach Lamnek (2010) darin, dass die durch diese Methode gewonnenen Informationen im „status nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (Lamnek 2010: 301).

Als eine für die vorliegende Untersuchung geeignete Methode hat sich das Leitfadeninterview erwiesen. Das Leitfadeninterview stellt einen Fragenkatalog dar, der der Begrenzung des Horizonts möglicher Antworten und der Strukturierung der Befragung sowie dem Vergleich der Ergebnisse verschiedener Interviews dient (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 439). Der Interviewleitfaden besteht in der Regel aus einem oder mehreren Themenkomplexen, deren

Bedeutung sich aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen der Forschenden, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten lässt (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 439).

Bei der Erstellung des Leitfadens ist es möglich, vorab detaillierte Fragen zu formulieren, die in der Regel eine festgelegte Reihenfolge bei ihrer Beantwortung voraussetzen, oder eine Palette von Fragen zu skizzieren, die in allen Interviews unabhängig von der Reihenfolge thematisiert werden sollen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 439).

Verglichen mit dem Fragenkatalog eines standardisierten Interviews sind die Fragen des Leitfadeninterviews weitaus offener gefasst; es können kleine Erzählaufforderungen sein, sie können sich auf einen bestimmten Problembereich beziehen oder sehr spezifisch einzelne Aspekte eines interessierenden Problems beleuchten. Aber auch diese spezifischen Fragen zielen nicht auf Antworten eines kategorialen Typs, sondern es geht darum, zusammenhängende Darstellungen und Argumentationen der Befragten anzuregen (vgl. Weischer 2007: 273).

Für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurden drei Leitfäden vorbereitet, die jeweils als Grundlage für die Durchführung von Interviews mit einem Leitungsmitglied des Lehrstuhls, mit Lehrenden und Studierenden dienen sollen. Mittels der Forschungsergebnisse aus den Leitfadeninterviews sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Welchen Stellenwert hat der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ im Kontext der germanistischen Ausbildung in Moldau aus der Perspektive der Bildungsakteure?
- Welche kognitiven, perzeptiven, affektiven und verhaltensbezogenen Dispositionen weist der Umgang der Lehrenden bzw. der Studierenden mit interkulturellen Interaktionssituationen auf und wie können diese die Entwicklung interkultureller Kompetenz beeinflussen?
- Welche lehr- und studienbezogenen Einflussfaktoren auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz lassen sich im Kontext der germanistischen Ausbildung in Moldau identifizieren?

Bei der Vorstrukturierung der Leitfäden werden angesichts der Fragestellung und auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen zum Thema „interkulturelle Kompetenz“ sowie der eigenen Lehrerfahrungen der Forscherin an den moldauischen Universitäten mehrere Fragenkomplexe erstellt, deren Reihenfolge nur teilweise festgelegt ist (mehr dazu in den nächsten Abschnitten). Das Ziel der Realisierung der Leitfadeninterviews besteht in der Sammlung von Daten und Informationen, auf deren Grundlage Hypothesen hinsichtlich der akteursbedingten Faktoren, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Kontext der

germanistischen Ausbildung in Moldau beeinflussen, formuliert werden sollen.

Bei der Erstellung von Leitfäden und bei der Durchführung der Interviews werden folgende Aspekte qualitativer Interviews nach Lamnek berücksichtigt:

- Explikation und Prozesscharakter des qualitativen Interviews manifestieren sich im Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse.
- Qualitative Interviews versuchen, den Charakter des Alltagsgesprächs zu realisieren.
- Prinzip der Zurückhaltung durch den Forscher. Qualitative Interviews lassen den Befragten zu Wort kommen. Er ist nicht nur Datenlieferant, sondern er determiniert als Subjekt das Gespräch qualitativ und quantitativ.
- Prinzip der Offenheit. Das Interview ist für unerwartete Informationen zugänglich.
- Prinzip der Flexibilität. In der Interviewsituation reagiert der Forscher variabel auf die Bedürfnisse des Befragten.
- Prinzip der Prozesshaftigkeit. Das qualitative Interview vermittelt bevorzugt Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten, die sich im Verlauf des Interviews entwickeln.
- Prinzip der datenbasierten Theorie. Das qualitative Interview dient eher der Genese als der Prüfung von Theorien.
- Prinzip der Explikation. Die Aussagen im Interview emergieren zur Theorie (Typenbildung), indem sie im Interviewprozess interpretiert werden. (Lamnek 2010: 320-321)

4.3.1 Struktur der Leitfäden für die Interviews

Im Folgenden wird die Struktur des Leitfadens für das Interview mit einem Leitungsmitglied des Lehrstuhls für Deutsche Philologie sowie der Leitfäden für die Interviews mit den Lehrenden und Studierenden dargestellt.

Leitfaden für das Interview zum Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie

Um mehr Daten zum Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie der PSU zu bekommen, wird ein Interview mit einer Mitarbeiterin aus dem Leitungsteam des Lehrstuhls für Deutsche Philologie geführt. Der Interviewleitfaden (s. Anhang 1) enthält die folgenden Aspekte: Entwicklungstendenzen des Lehrstuhls; das Bildungskonzept der germanistischen Studiengänge; das Qualifizierungsprofil der Studierenden; die Rolle der ethnischen Heterogenität im Ausbildungsprozess; den Stellenwert interkultureller Kompetenz im Rahmen germanistischer Ausbildung und in dem Forschungsbereich des Lehrstuhls. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse sollen die Ergebnisse der Analyse der Bildungsdokumente ergänzen. Darüber hinaus sollen sie als eine Grundlage bei der Auswertung der Interviews mit Lehrenden und Studierenden dienen.

Leitfaden für die Interviews mit Lehrenden

Der Interviewleitfaden für die Interviews mit Lehrenden (s. Anhang 2) besteht aus einem einführenden Teil, einem Kurzfragebogen zu den personenbezogenen Daten und einem Hauptteil. Im einführenden Teil wird den Lehrenden für die Teilnahme an der Untersuchung gedankt. Außerdem wird der Verlauf des Interviews kurz vorgestellt. Darüber hinaus wird hier auf die Anonymität hingewiesen und das Einverständnis für die Tonbandaufzeichnung des Interviews sowie für die Anwendung der Daten in der Untersuchung eingeholt. Im Kurzfragebogen werden folgende personenbezogene Daten erfragt: Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, ethnische Zugehörigkeit, Muttersprache, Fremdsprachen, Dauer der Lehrerfahrung.

Der Hauptteil des Interviewleitfadens besteht aus vier Fragenblöcken. Der erste Fragenblock enthält Fragen zum beruflichen Werdegang der Lehrenden. Die durch diese Fragen gewonnenen Erkenntnisse sollen als Grundlage für die Interpretation darauf folgender Fragen dienen.

Der zweite Fragenblock betrifft die universitäre Unterrichtspraxis der Lehrenden im Kontext germanistischer Studiengänge. Die Fragen sollen Informationen zu den Zielen, Methoden, Sozialformen, Inhalten ihrer Lehrveranstaltungen liefern. Dadurch werden Erkenntnisse über deren Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz gewonnen. Darüber hinaus wird in diesem Frageblock das Augenmerk auf die Beziehungen der Lehrenden zu den Studierenden sowie auf ihre Erwartungen ihnen gegenüber gerichtet.

In der dritten Fragengruppe handelt es sich um die interkulturellen Erfahrungen der Lehrenden, wobei der Begriff „interkulturell“ bei der Formulierung der Fragen nicht verwendet wird. Aufgrund der Annahme, dass die Lehrenden Kulturen außerhalb ihrer Landesgrenzen eher als „anders“ oder „fremd“ wahrnehmen als kulturelle Gruppen innerhalb der Landesgrenzen, werden in diesem Fragenblock die grenzüberschreitenden Erfahrungen der Lehrenden untersucht. Da es in dieser Arbeit um die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung geht, werden die Lehrenden gebeten, über einen oder mehrere Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land zu berichten. Die Fragen werden dabei absichtlich offen formuliert, um in konkreteren Fragen potenziell enthaltene Suggestionen zu vermeiden, die die Antworten der Befragten beeinflussen könnten. Außerdem ist es von Interesse festzustellen, welche Aspekte ihrer interkulturellen Erfahrungen die Lehrenden selbst thematisieren. Der erste Teil dieses Fragenblocks soll Erkenntnisse über die Wahrnehmung fremder Kulturen und interkultureller Situationen sowie über die damit verbundenen Emotionen und Verhaltensdispositionen von Lehrenden in interkulturellen

Interaktionen liefern. Diese Erkenntnisse sind wichtig, da die Art und Weise, in der die Lehrenden selbst mit interkulturellen Interaktionen umgehen, bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen einen wesentlichen Faktor darstellt (vgl. Kap. 2.6.2). Der nächste wichtige Teil dieses Fragenblocks soll dem Ziel dienen, Aufschlüsse über die Wahrnehmung eigener Kultur im Zusammenhang mit einer anderen Kultur zu geben. Außerdem soll die Darstellungsweise der eigenen Kultur in einer interkulturellen Situation sowie die Gestaltung einer interkulturellen Interaktion mit einer Person aus dem Ausland im eigenen Land untersucht werden.

Der letzte Fragenblock ist der Auseinandersetzung der Lehrenden mit den Begriffen „Kultur“ und „interkulturelle Kompetenz“ gewidmet. Sie werden direkt darum gebeten, diese zwei Begriffe zu definieren. Die begriffliche Vorstellung der Lehrenden in Bezug auf Kultur sind wichtig, da der Kulturbegriff auf dem Konzept der interkulturellen Kompetenz basiert (vgl. Kap. 1.2), und von dieser Vorstellung hängt es ab, welche Interaktionen als interkulturell wahrgenommen werden. Weiterhin soll in Erfahrung gebracht werden, inwieweit der Begriff interkulturelle Kompetenz den Lehrenden bekannt ist, wie sie ihn verstehen und ob die Entwicklung interkultureller Kompetenz ein Ziel ihrer Lehrveranstaltungen darstellt.

Leitfaden für die Interviews mit Studierenden

Der Leitfaden, der die Grundlage der Interviews mit Studierenden abgibt (s. Anhang 3), weist die gleiche formale Struktur auf wie der Leitfaden, der für die Interviews mit den Lehrenden vorgesehen ist: einführender Teil, Kurzfragebogen zu den personenbezogenen Daten und Hauptteil. Der einführende Teil und der Kurzfragebogen sind bis auf das Studienfach und -semester bzw. die Dauer der Lehrerfahrung in beiden Leitfäden gleich. Der Hauptteil besteht auch in diesem Leitfaden aus vier thematischen Fragenkomplexen.

Der erste Fragenblock enthält allgemeine studienbezogene Fragen. Erstens werden die Studierenden gebeten, über ihr Studentenleben zu erzählen; dabei werden keine konkreten Bereiche genannt, da so den Studierenden die Freiheit gegeben wird, selbst Themen anzusprechen, die ihnen wichtig erscheinen. Diese Frage dient zum einen der Auflockerung der Interviewatmosphäre, andererseits ermöglicht sie einen Einblick in den Studienalltag der moldauischen Studierenden sowie die individuellen Hintergründe der Studierenden, die für die Auswertung darauf folgender Fragen wichtig sind.

Die zweite Frage – zu den Vorstellungen der Studierenden über ihre Berufsperspektive nach dem Studienabschluss – soll Auskunft über die Ziele, Motive und Erwartungen der Studierenden an das Studium liefern.

Die dritte Frage in diesem Block bezieht sich auf den Freundeskreis der Studierenden. Ziel

dabei ist es zu erfahren, wie die Studierenden ihre sozialen Kontakte konstruieren, welcher ethnischen Zugehörigkeit ihre Freunde und Bekannten sind, in welcher Sprache sie miteinander kommunizieren und wie sie ihre Beziehungen mit ihnen wahrnehmen. Die dadurch gewonnenen Daten sollen der Formulierung von Folgerungen in Bezug auf die inländischen interkulturellen Interaktionen der Studierenden dienen.

Der zweite Fragenblock bezieht sich – ähnlich wie der dritte Fragenblock im Leitfaden des Lehrerinterviews – auf die interkulturellen Erfahrungen der Studierenden. Dieser Themenkomplex wurde absichtlich hier eingeordnet, da er an die Fragen zu den sozialen Kontakten im ersten Fragenblock anschließt und im biographischen Bereich der Studierenden angesiedelt ist. Hier sollen – ähnlich wie im Interview mit den Lehrenden – Aufschlüsse über die Wahrnehmung grenzüberschreitender interkultureller Interaktionssituationen und fremder Kulturen sowie über die damit verbundenen Emotionen und Verhaltensdispositionen von Studierenden im Ausland gewonnen werden. Auch die Studierenden werden in erster Linie nach ihrer Erfahrung in einem deutschsprachigen Land gefragt. Die Studierenden, die noch nie in einem deutschsprachigen Land gewesen sind, sollen über einen beliebigen ihrer Auslandsaufenthalte erzählen. Außerdem werden die Kontakte zu Menschen aus anderen Ländern thematisiert. In einer nächsten Frage werden die Studierenden darum gebeten, sich vorzustellen, dass sie selbst – falls sie noch nie in einem deutschsprachigen Land gewesen sind – oder einer ihrer Bekannten nach Deutschland reisen wird. Hierbei sollen sie Vorbereitungsstrategien für die anstehende Reise darlegen. Das Ziel dabei ist es herauszufinden, welche Aspekte die Studierenden für einen Deutschlandaufenthalt bzw. für interkulturelle Interaktionen für wichtig halten. Der nächste Teil dieses Fragenblocks soll dem Ziel dienen, Auskunft über die Wahrnehmung der eigenen Kultur im Zusammenhang mit einer anderen Kultur zu geben, d. h. von kulturellen Selbstbildern und ihrer Darstellungsweise in einer interkulturellen Interaktion sowie über die Gestaltung einer interkulturellen Interaktion mit einer Person aus dem Ausland im eigenen Land zu sprechen.

Im dritten Fragenblock geht es um die Lehrveranstaltungen des Faches Deutsch. Die Studierenden werden in einer offenen Frage darum gebeten, eine ihrer Lehrveranstaltungen zum Fach Deutsch zu beschreiben. Hiermit wird das Ziel verfolgt, einen Einblick in die universitäre Unterrichtspraxis der germanistischen Ausbildung aus der Perspektive der Studierenden zu gewinnen. Von Bedeutung ist es zu erfahren, wie die Studierenden die Methoden, Sozialformen und Inhalte wahrnehmen, welche Erwartungen sie an die universitären Lehrveranstaltungen und an die Lehrenden haben. Diese Daten sollen Auskunft über den Einfluss der individuellen Studienvoraussetzungen und -erwartungen der Studierenden auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz geben. Die Ergebnisse dieses

Fragenblocks sollen das Bild über die Lehrveranstaltungen germanistischer Studiengänge vervollständigen.

Ähnlich wie die Lehrenden sollen auch die Studierenden mit den Begriffen „Kultur“ und „interkulturelle Kompetenz“ konfrontiert werden. Das Ziel dabei ist es, zum einen herauszufinden, wie sie den Kulturbegriff verstehen, denn davon hängt die Wahrnehmung interkultureller Situationen ab (s. Kap. 1.2 und 1.3), zum anderen in Erfahrung zu bringen, wie ihre Reaktion auf die Konfrontation mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ist und welche inhaltlichen Aspekte sie bei dessen Erläuterung benennen.

Wie bereits oben erwähnt, ist die Reihenfolge der Themenbereiche in den beiden Leitfäden nur teilweise festgelegt. Der erste Fragenblock ist für die Interviews mit den beiden Akteursgruppen als Anfang festgelegt, da er die Funktion der Gesprächseröffnung hat. Auch der letzte Fragenblock, der die begriffliche Auseinandersetzung enthält, ist in beiden Fällen als Ende des Interviews festgelegt. Der Grund für diese Entscheidung liegt darin, dass damit ein suggestiver Einfluss auf die Formulierung der Antworten in den anderen Themenbereichen vermieden werden soll. Doch im Falle, dass die Befragten selbst im Laufe des Interviews diese Begriffe in ihren Antworten bereits erwähnen, werden sie auch früher gefragt, was sie darunter verstehen. Die Reihenfolge der Themenbereiche in der Mitte der Leitfäden ist flexibel und soll bei jedem Interview individuell angepasst werden.

4.3.2 Durchführung der Interviews

Durchführung der Interviews mit Lehrenden

An der Befragung haben insgesamt fünf Lehrende des Lehrstuhls für Deutsche Philologie der Pädagogischen Staatlichen Universität teilgenommen. Für die Gewinnung von Lehrenden wurde mit Erlaubnis der Leitung des Lehrstuhls der allgemeine Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts vorgestellt und um Unterstützung seiner Realisierung durch die Teilnahme an der Untersuchung gebeten. Auf eine ausführliche Präsentation des Forschungsvorhabens wurde absichtlich verzichtet, um die späteren Antworten der Lehrenden nicht zu beeinflussen (Lamnek 2010: 366). Die Interviews mit den Lehrenden fanden in ihrer Freizeit im Gebäude des Lehrstuhls für Deutsche Philologie statt.

Die Lehrenden konnten die Interviewsprache auswählen. Ein Interview fand auf Rumänisch statt, fünf Interviews auf Deutsch. Zeitlich waren die Interviews nicht begrenzt. Ihre Dauer variierte, abhängig von der Bereitschaft der Lehrenden, ausführliche Antworten auf die Fragen zu geben, zwischen 20 und 40 Minuten. Dabei wurde Wert darauf gelegt, eine lockere und freundliche Atmosphäre zu schaffen.

Vor jedem Interview wurde die Bedeutung der Tonbandaufnahme erläutert und das Einverständnis der Lehrenden mit der Datenaufzeichnung und -auswertung eingeholt. Außerdem wurde auf Anonymität hingewiesen.

Durchführung der Interviews mit Studierenden

Nach der Vorstellung des vorliegenden Forschungsprojektes und der Einholung der Erlaubnis der Leitung des Lehrstuhls, die Interviews mit Studierenden durchzuführen, wurde das Forschungsprojekt mit dem Einverständnis der Lehrenden in ihren Lehrveranstaltungen kurz vorgestellt, mit dem Ziel der Gewinnung von Studierenden für die Interviews. Die Interviews mit den 24 Studierenden, die Interesse an der Untersuchung geäußert haben, fanden in den freien Unterrichtsräumen der Universität statt.

Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Studentengruppen, in denen das Projekt vorgestellt wurde, stellte das Fachsemester dar. Um ein möglichst breites Spektrum von individuellen Faktoren zu erlangen, wurde Wert darauf gelegt, Studierende aus unterschiedlichen Fachsemestern zu gewinnen. Dabei wurde von der Annahme ausgegangen, dass abhängig vom Fachsemester Studierende über unterschiedliche Lernbiographien, Kenntnisse, Kompetenzen und interkulturelle Erfahrungen verfügen. Ein anderes Kriterium bestand darin, sowohl Studierende mit Deutsch als Hauptfach als auch solche mit Deutsch als Nebenfach zu befragen. Die Diversität der Erfahrungshorizonte der Studierenden diente der Erfassung der Variationsbreite der Faktoren auf individueller Ebene, die einen Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben können.

Um eine lockere und vertraute Atmosphäre bei der Durchführung der Interviews zu schaffen und um die Entstehung des Eindrucks einer Prüfung oder eines Verhörs zu vermeiden, wurden die Fragen in der 2. Person Singular gestellt. Zur Vermeidung von Schwierigkeiten beim Ausdruck von Gedanken in einer fremden Sprache, was zum Verlust von Daten hätte führen können, hatten die Studierenden die Möglichkeit, die Interviewsprache auszuwählen. So entschieden sich die meisten Studierenden für die Durchführung der Interviews in ihrer Muttersprache Rumänisch oder Russisch. Sechs Studierende mit längerer Aufenthaltserfahrung im deutschsprachigen Raum haben den Wunsch geäußert, die Fragen auf Deutsch zu beantworten.

Auch bei den Studierenden hängt die Dauer der Interviews von ihrer Bereitschaft ab, ausführliche Informationen zu geben und variiert zwischen 10 und 40 Minuten.

4.4 Datenauswertung

4.4.1 Hermeneutische Inhaltsanalyse von Bildungsdokumenten

Wie am Anfang dieses Abschnitts erwähnt, werden Dokumente in der Regel anhand von interpretativen Methoden analysiert (vgl. Mayring 2002: 47). Nach Glaser stehen für die Interpretation von Dokumenten solche Verfahren der qualitativen Forschung zur Verfügung wie z. B. „Qualitative Inhaltsanalyse“, „Tiefenhermeneutik“, „Objektive Hermeneutik“ oder „Diskursanalyse“ (Glaser 2010: 371–372).

Die Auseinandersetzung mit diesen Verfahren hat unter Berücksichtigung der Fragestellung der vorliegenden qualitativen Forschung zu der Entscheidung geführt, die im Kapitel 4.2 aufgelisteten Bildungsdokumente mittels des hermeneutischen Verfahrens zu analysieren. Dafür wird die Sequenzanalyse verwendet, die das Kernstück der objektiven Hermeneutik darstellt. Die objektive Hermeneutik wurde in den 1970er-Jahren von Ulrich Oevermann entwickelt⁶⁷ und wird als wichtiges Instrument für die Auswertung qualitativer Daten, darunter auch Dokumente, verwendet (Brüsemeister 2008).

Die Sequenzanalyse zielt darauf ab, theoretische Erklärungen aus empirischen Daten zu generieren, indem sie die untersuchten Prozesse in Segmente zergliedert und jedes Segment auf seine möglichen Bedeutungen hin untersucht (vgl. Brüsemeister 2008: 199). Bei der Interpretation eines jeden Segmentes werden solche Segmente, die später generiert wurden und erst später im Dokument erscheinen, nicht herangezogen. Der äußere Kontext hingegen, „also alles, was zwar in den Rahmen des Dokuments gehört, ihn affiziert, aber nicht in ihm ausgedrückt wird, kann und soll maximal ausgeschöpft werden, da hiermit lediglich eine Erhöhung des zur Interpretation eingesetzten Wissens erreicht wird“ (Garz 2010: 256-257).

Die Auswahl dieser Auswertungsmethode für diesen Teil der empirischen Untersuchung liegt darin begründet, dass die für die Analyse gewählten Dokumente chronologisch und inhaltlich aufeinander aufbauen. Dementsprechend sind sie miteinander nicht vergleichbar. Aus diesem Grund erweist sich die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010), die auf der Entwicklung von Typologien und Kategorien beruht, für diesen Teil der empirischen Untersuchung als weniger geeignet. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass ein Ergebnis der Analyse in der Feststellung einer chronologischen Dynamik der institutionellen Faktoren besteht. Für die Erfassung dieser Dynamik wird die hermeneutische Sequenzanalyse als geeignet betrachtet.

Die für die Untersuchung ausgewählten Dokumente werden in chronologischer Reihenfolge analysiert. Jedes der zu analysierenden Dokumente wird in Segmente geteilt, die in der Regel

⁶⁷Für eine ausführliche Darstellung zur „objektiven Hermeneutik“ siehe Brüsemeister (2008), Wernert (2009), Garz (2010).

mit der bereits existierenden Kapitel- oder Paragraphenaufteilung der Dokumente übereinstimmen. Jedes Segment wird der Reihe nach auf potenzielle Einflussfaktoren für die Entwicklung interkultureller Kompetenz untersucht.

Ein Verfahren der „objektiven Hermeneutik“ wird auch für die Analyse des Interviews zum Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie eingesetzt.

4.4.2 Inhaltsanalyse von Leitfadeninterviews

Für die Analyse der Interviews mit Lehrenden und Studierenden wurde die Auswertungsstrategie herangezogen, die von Schmidt (2010) speziell für Leitfadeninterviews zusammengestellt wurde. Diese Auswertungsstrategie bezeichnet Schmidt in Anlehnung an Bos/Tarnai (1989 zit. nach Schmidt 2010) als eine Mischform der „hermeneutisch-interpretierenden“ und der „empirisch-erklärenden“ Inhaltsanalyse (Schmidt 2010: 473).

Im Vergleich zur Sequenzanalyse, die bei der Analyse von Dokumenten verwendet wird und bei der jede Sequenz für sich interpretiert wird, geht es bei der Auswertungsstrategie von Schmidt um die Ordnung und Zusammenfassung des Materials nach Themen und Einzelaspekten, die als Auswertungskategorien bezeichnet werden (Schmidt 2010: 473-474). Aufgrund des Offenheits-Anspruchs, der die qualitative Forschung charakterisiert, werden die Auswertungskategorien nicht vor der Erhebung bestimmt und festgelegt, sondern erst aus dem erhobenen Material heraus entwickelt (vgl. Schmidt 2010: 474).

Schmidt (2010) unterscheidet fünf Schritte bei der Auswertung von Leitfadeninterviews:

- „Kategorienbildung am Material. Entwickeln von Auswertungskategorien
- Erstellen eines Auswertungsleitfadens
- Kodierung des Materials
- Quantifizierende Materialübersicht
- Vertiefende Fallinterpretationen“ (Schmidt 2010: 474).

Die ersten vier Schritte werden bei der Auswertung der durchgeführten Interviews befolgt. Da es beim letzten Schritt um die vertiefende Analyse eines Einzelfalls zum Zweck der Überprüfung von Hypothesen geht, wird er im Rahmen dieser Arbeit ausgelassen, da das Ziel der Untersuchung in der Generierung von Hypothesen und nicht in ihrer Überprüfung besteht. Im Folgenden werden die Schritte der Auswertung der Interviews mit Lehrenden und Studierenden vorgestellt.

Vor der Auswertung wurden die Interviews von der Forscherin vollständig transkribiert⁶⁸. Unter Berücksichtigung der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung wurde für die Verschriftlichung der Interviews die Standardorthographie⁶⁹ (Kowal/O'Connell 2000: 441) gewählt. Nach dieser Transkriptionsart wird der Wortlaut der Redebeiträge nach den Regeln der gesprochenen Sprache verschriftlicht. Insbesondere für die qualitativen Analysen der Interviews erweist sich die Standardorthographie als angemessen, da ihr Vorteil in der erhöhten Lesbarkeit des Transkripts besteht, was eine Erleichterung sowohl für die Forscher als auch für die Leser ist. Die Tatsache, dass dabei die Besonderheiten des gesprochenen Wortes verlorengehen, stellt für diese Arbeit keinen bedeutenden Nachteil dar, da die prosodischen, parasprachlichen und außersprachlichen Verhaltensmerkmale nicht im Vordergrund der vorliegenden Untersuchung stehen.

Schon während der Transkription haben sich bestimmte gemeinsame Themen und Aspekte herauskristallisiert, die direkt in den Transkripten notiert wurden. Nach der Transkription erfolgte eine intensive Analyse des Materials. Unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen und der Fragestellung der Untersuchung wurden nach der oben beschriebenen Methode in allen Interviewtranskripten Begriffe und Begriffskombinationen notiert, die später unter Überschriften zusammengefasst wurden. Mittels der Überschriften wurde ein Auswertungsleitfaden zusammengestellt. In einem nächsten Schritt wurden alle Interviews nach diesem Auswertungsleitfaden kodiert. Bei der Kodierung eines Falls wurden alle Textstellen identifiziert, die sich einer Auswertungskategorie zuordnen ließen (Schmidt 2010: 478). Im vierten Schritt der Auswertung der quantifizierenden Materialübersicht ging es um die Darstellung der Ergebnisse, die aus Häufigkeitsangaben zu bestimmten einzelnen Auswertungskategorien bestehen und eine Übersicht über die kodierten Fälle ermöglichen.

Den Antworten der Lehrenden wurden drei Themenbereichen zugeordnet: Verständnis interkultureller Begrifflichkeiten, Umgang mit interkulturellen Interaktionen, lehrbezogene Aspekte. In jedem dieser Themenbereiche wurden Kategorien formuliert, die wiederum in Unterkategorien gegliedert wurden (s. Tabelle 3). Den Antworten der Studierenden wurden fünf Themenfeldern zugeordnet: Verständnis der Begrifflichkeiten, Umgang mit indirekten interkulturellen Interaktionen, Umgang mit direkten interkulturellen Interaktionen und

⁶⁸Der Terminus „Transkription“ wird auf die „Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole“ (Dittmar 2002: 52) bezogen. O'Connell und Kowal (1995) definieren Transkription als „any graphic representation of selective aspects of speaking and of one or more persons' behaviour and setting concomitant with speaking“ (O'Connell/Kowal 1995: 646).

⁶⁹Die Interviews können in diversen Arten verschriftlicht werden. Kowal und O'Connell (2000) unterscheiden vier Formen der Verschriftlichung: Standardorthographie, literarische Umschrift, „eye dialect“ und phonetische Umschrift (Kowal/O'Connell 2000: 441).

studienbezogene Aspekte. Auch in diesen Themenfeldern wurden Kategorien und Unterkategorien formuliert (s. Tabelle 4).

4.5 Anmerkungen zur Darstellung von Ergebnissen der Datenauswertung

Für die Darstellung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse wurden die Segmente gewählt, die für die vorliegende Untersuchung als relevant betrachtet wurden. Da nur die analysierten Curricula in deutscher Sprache verfasst worden sind, werden die ausgewählten Sequenzen aller anderen analysierten Dokumente aus dem Rumänischen ins Deutsche übersetzt werden. Nach einer allgemeinen Beschreibung jedes Dokuments werden diese Sequenzen in der Reihenfolge beschrieben, in der sie in dem Dokument erscheinen, sodann in deutscher Übersetzung zitiert, gedeutet und in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung bewertet. Da – wie bereits erwähnt – die Dokumente zum großen Teil inhaltlich aufeinander aufbauen und in ihnen eine Dynamik der Einflussfaktoren vermutet wird, werden die Ergebnisse der bereits analysierten Dokumente bei der Analyse der auf sie folgenden Dokumente herangezogen. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Auswertung des Leitfadeninterviews zum Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie zu den Ergebnissen der Analyse der Interviews mit Lehrenden und Studierenden in Beziehung gesetzt werden.

Bei der Darstellung von Ergebnissen der Interviewanalyse werden folgende Schritte verfolgt: kurze Beschreibung jedes Themenbereichs, Formulierung seiner Fragestellung, Formulierung von Kategorien, Darstellung der Ergebnisse jeder Kategorie, Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.

Die Darstellung der Kategorien wird durch Zitate aus den Interviews belegt. Bei jedem dargestellten Fall werden mehrere Lehrende bzw. Studierende zitiert. Zur Wiedergabe der Zitate werden die befragten Lehrenden und Studierenden kodiert. Die Lehrenden sind mit L1, L2, L3, L4 und L5 bezeichnet, die Studierenden mit dem Buchstaben S und einer Zahl von 1 bis 24 (S1, S2, S3, ..., S24) vorgesehen. Außerdem wird bei der Bezeichnung der Lehrenden wie der Studierenden auch die Sprache, in der das Interview stattgefunden hat, angegeben: De (Deutsch), Rum. (Rumänisch), Russ. (Russisch). Die für die Fragestellung der Untersuchung relevanten Zitate aus den Interviews, die auf Rumänisch oder auf Russisch durchgeführt wurden, wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt. Bei der Übersetzung wurde Wert darauf gelegt, Authentizität und stilistische Färbung der Originalantworten möglichst nah wiederzugeben. Im Text wird die deutsche Version der Zitate angegeben. Die Antworten aus

den Interviews, die auf Deutsch geführt wurden, werden im Original ohne Änderungen zitiert. Bei der Zitierung der Beispiele wurden folgende Zeichen benutzt: „[...]“ – Weglassen der für den jeweiligen Fall irrelevanten Textpassagen; „[]“ – Ergänzung des Zitats durch die Autorin zum besseren Verständnis der Beispiele; „...“ – unbeendete Aussage.

Im Anschluss an die Darstellung einer Kategorie werden die Ergebnisse zusammengefasst und – auf der Basis der theoretischen Erkenntnisse sowie vor dem Hintergrund der moldauischen Rahmenbedingungen – in Bezug auf ihren Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz interpretiert.

5 Darstellung und Interpretation von Ergebnissen. Kontextuell-institutionelle Faktoren

In diesem Kapitel werden die kontextuell-institutionellen Faktoren dargestellt, die bei der Dokumentenanalyse und der Auswertung des Leitfadeninterviews zum Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie abgeleitet wurden. Zunächst wird der Einfluss des moldauischen Hochschulkonzepts und des Bildungskonzepts des Lehrstuhls für Deutsche Philologie auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz aufgezeigt. Im Anschluss daran wird der Einfluss curricularer Aspekte des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“ dargestellt.

5.1 Einfluss des moldauischen Hochschulkonzepts auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Ziel dieses Kapitels ist es, das Konzept und die Ziele der moldauischen Hochschulbildung im Kontext der Modernisierung des Bildungswesens zu analysieren und Faktoren, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz beeinflussen können, abzuleiten. Ein entscheidender Wendepunkt in der Entwicklung des moldauischen Hochschulsystems ergibt sich aus der Entscheidung des Anschlusses an den Bologna-Prozess. Aus diesem Grund wird im Folgenden zunächst die „Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“⁷⁰ (2004) analysiert. Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit der „Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015“⁷¹.

5.1.1 Die Strategie des moldauischen Hochschulwesens im Kontext des Bologna-Prozesses

Die „Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“ (SHB) bestimmt die konzeptuellen Orientierungen und Modernisierungsmechanismen der moldauischen Hochschulbildung aus der Perspektive des Anschlusses an den Bologna-Prozess.

In der Darstellung des neuen Hochschulkonzepts spezifiziert die Strategie die sozialen Funktionen, die allgemeinen strategischen Ziele, die spezifischen Ziele und die Prinzipien der

⁷⁰Strategia Învățământului Superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna (2004) [rumänische Fassung von: Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses].

⁷¹Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011–2015 (2010) [rumänische Fassung von: Konsolidierte Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015]. Hier wird die Bezeichnung „Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015“ verwendet.

Hochschulbildung sowie die Instrumente der Qualitätssicherung.

Soziale Funktionen der Hochschulbildung

Die in der Strategie benannten sozialen Funktionen der Hochschulbildung, die für die vorliegende Untersuchung Relevanz besitzen, sind:

- *„Dynamische Reproduktion, Bewahrung und Weitergabe wissenschaftlicher und kultureller Werte;*
- *Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für die Bereiche Wirtschaft und Kultur;*
- *Entwicklung kreativer Persönlichkeiten;*
- *Entwicklung der für die beruflichen und sozialen Tätigkeiten notwendigen Kompetenzen und Einstellungen;*
- *Entwicklung eines Bewusstseins nationaler Identität;*
- *Entwicklung nationaler Kultur und Förderung des interkulturellen Dialogs“ (SHB 2004, 2.1.).*

Wie den Zitaten zu entnehmen ist, beziehen sich die sozialen Funktionen der Hochschule auf drei wichtige Aspekte: Entwicklung der Persönlichkeit einschließlich ihrer Sozial- und Berufskompetenz, Entwicklung von Wissenschaftskultur und Entwicklung von Nationalkultur. Damit wird versucht, eine Verbindung zwischen Individuum, Gesellschaft und Wissenschaft zu schaffen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind hier einige Aspekte als relevant hervorzuheben. Zunächst ist auf die Funktion hinzuweisen, die in der Entwicklung kreativer Persönlichkeiten besteht. Die Persönlichkeit des Individuums wird als ein entscheidender Faktor interkultureller Kompetenz betrachtet (s. Kapitel 1.5.1). Demzufolge spielt die Entwicklungsweise der Persönlichkeit eine grundlegende Rolle bei der Bewältigung interkultureller Situationen. Kreativität ist eine wichtige Voraussetzung interkultureller Kompetenz, da sie die Entwicklung von Strategien für die Aushandlung der Interkultur unterstützen kann (vgl. Kapitel 1.4).

Sodann ist die Betonung der Entwicklung nationaler Kultur, nationaler Identität und der Vermittlung kultureller Werte zu nennen. Diese Hervorhebung hängt vermutlich mit der im Kapitel 3.1 erwähnten Notwendigkeit der Bestätigung und Rechtfertigung der Existenz des unabhängigen Staates Republik Moldau bzw. der Lösung des Identitätsproblems zusammen, mit dem sich Moldau seit seiner Gründung konfrontiert sieht (s. Kapitel 3.1). Die Identitätsproblematik kann sich negativ auf die interkulturelle Kompetenz auswirken. Eine problematische nationale Identität kann Unsicherheit und geringes Selbstbewusstsein verursachen, was in einer interkulturellen Interaktion zu unsicherem Auftreten führen kann (vgl. Kap. 1.5.1). Aus diesem Grund ist es bedeutend, dass der Hochschulbildung ihre Rolle bei der Bildung nationaler Identität bewusst ist. Doch für die Feststellung des Einflusses dieser Bildungsfunktion auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist es notwendig zu wissen, mit welchen Konzepten in diesem hochkomplexen Prozess gearbeitet wird, d. h. wie nationale

Kultur und nationale Identität definiert werden, welche Erscheinungen sie aufweisen, ob dabei Übereinstimmung mit dem Konzept nationaler Identität aus anderen gesellschaftlichen Diskursen besteht⁷². Auf diese Fragen liefert die Strategie allerdings keine Antwort. Die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität im Rahmen universitärer Bildung kann einerseits bei passender Konzept- und Methodenauswahl zur bewussten Wahrnehmung eigener kultureller Prägung, zur Relativierung eigener kulturell geprägter Überzeugungen, zur Erhöhung des Selbstbewusstseins beitragen und dadurch positive Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz schaffen. Andererseits kann eine mangelnde konzeptuelle Strategie die Identitätsproblematik noch mehr verschärfen, Stereotype festigen und zu Konflikten zwischen den zusammenlebenden kulturellen Gruppen führen.

Einen weiteren für die Entwicklung interkultureller Kompetenz relevanten Aspekt stellt die Funktion der Sicherung eines interkulturellen Dialogs im Kontext der Hochschulbildung dar. Was unter interkulturellem Dialog zu verstehen sei, wird in der SHB nicht spezifiziert. Somit kann sein Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz nicht direkt festgestellt werden. Sollte der interkulturelle Dialog hier im westeuropäischen Sinne als „Prozess des offenen und respektvollen Meinungsaustausches von Einzelnen und Gruppen unterschiedlicher ethnischer, kultureller, religiöser und sprachlicher Herkunft und Traditionen in einem Geist von gegenseitigem Verständnis und Respekt“ (Endres 2010: 6) definiert sein, so würden durch seine Förderung wichtige Aspekte interkultureller Kompetenz vermittelt (vgl. Kap. 1.3).

Allgemeine strategische Ziele der Hochschulbildung

Die allgemeinen strategischen Ziele der Hochschulbildung sollen der Strategie zufolge mit den Zielen der sozio-ökonomischen Entwicklung der Republik Moldau konvergent sein, denn die Hochschuleinrichtungen dienen als Zentren der Modernisierung, der technologischen und kulturellen Entwicklung sowie als Förderer nationaler und internationaler Werte:

- *„Modernisierung der Hochschulbildung – in dem Sinne, dass diese den Bildungs- und Wissensbedürfnissen der Gesellschaft entspricht – im Kontext eines wirtschaftlich wettbewerbsfähigen Marktes und einer auf den europäischen demokratischen Werten basierenden Gesellschaft;*
- *Steigerung der Qualität der Hochschulbildung im Einvernehmen mit den europäischen und internationalen Standards;*
- *Sicherung von Vergleichbarkeit und Kompatibilität des Hochschulsystems im Rahmen des europäischen Hochschulraums;*
- *Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des nationalen Hochschulsystems auf internationalem*

⁷²Zu erwähnen ist hier die jahrelange Identitätsdebatte zwischen politischem Diskurs, Bildungswesen und Massenmedien in Moldau (s. Kapitel 3.1).

Niveau“ (SHB 2004, 2.1.).

Schon bei oberflächlicher Lektüre der strategischen Ziele fallen die Stichworte „europäisch“ und „international“ auf, die die moldauische Hochschulbildung zukünftig prägen sollen. Bis auf das erste Ziel, in dem es darum geht, *den Bildungs- und Wissensbedürfnissen der Gesellschaft* zu entsprechen, beziehen sich sämtliche Ziele auf die Anpassung an die sogenannten *europäischen* oder *internationalen* Bildungsstandards. Diese Maßnahmen sind im Kontext des beabsichtigten Anschlusses an den Bologna-Prozess nachvollziehbar, doch lassen sie den Eindruck der Unterschätzung eigener Bildungstraditionen und der bedingungslosen Übernahme fremder Bildungskonzepte entstehen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz können diese Anpassungstendenzen sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Die Anpassung der moldauischen Hochschulbildung an europäische Standards kann – vor dem Hintergrund langjähriger wissenschaftlicher und praktischer Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz in den westeuropäischen Hochschulinstitutionen – einen Grundsatz für die Implementierung interkultureller Kompetenz als Bildungsziel an den moldauischen Hochschulen darstellen. Auch für die Umsetzung interkulturell ausgerichteter Bildungsziele können die Erfahrungen, Erfolge wie Misserfolge der am Bologna-Prozess beteiligten Hochschulen wichtige Informationsquellen in diesem Bereich darstellen. Da dieses Konzept allerdings die moldauische Bildungstradition überwiegend außer Acht lässt, besteht die Gefahr einer „Verehrung“ und „blinden“ Übernahme fremder Bildungstraditionen bei gleichzeitiger „Verachtung“ der eigenen. Unreflektierte „Anpassung“ an eine fremde Kultur wird im interkulturellen Kontext als Hindernis für interkulturelle Kompetenz betrachtet, denn wenn sich in einer interkulturellen Interaktion die eine Seite bedingungslos an die andere anpasst, findet kein Aushandlungsprozess mehr statt (vgl. Kap. 1.3 und 1.5.2.2).

Spezifische Ziele der Hochschulbildung

Auf die Anpassung an europäische Bildungsstandards sind auch die spezifischen Ziele der Hochschulbildung in der SHB orientiert. Neben den konkreten Umstrukturierungszielen der Hochschulbildung wie *„Einführung eines mit dem europäischen Rahmen vergleichbaren Qualifikationssystems, Einführung von ECTS (European Credits Transfer System), Organisation der Bildung in drei Zyklen“* bestehen weitere Ziele in der *„Entwicklung von Curricula, Förderung der Mobilität der Lehrenden und Studierenden und Förderung der europäischen Dimension“* (SHB 2004, 2.1.).

Ein wichtiger Aspekt im Kontext der Entwicklung interkultureller Kompetenz ist in dieser Kategorie neben den strukturellen Änderungsmaßnahmen und der *„Entwicklung von*

Curricula“, auf die im Kapitel 5.3 näher eingegangen wird, die „*Förderung der Mobilität der Lehrenden und Studierenden*“. Die Steigerung der Mobilität der Studierenden und der Lehrenden trägt zum einen zur Steigerung ihrer Chancen auf allgemein interkulturelle Erfahrungen außerhalb der Landesgrenzen bei, zum anderen zu mehr Möglichkeiten zu interkulturellen Interaktionen im akademischen Umfeld ihres jeweiligen Faches, was zur Steigerung interkultureller Kompetenz in ihrem berufsspezifischen Bereich beitragen kann. Für Studierende und Lehrende der Fremdsprachen-Studiengänge sind Studien- bzw. Weiterbildungsaufenthalte in den Ländern der studierten Sprachen von besonderer Bedeutung. Die Einführung von Mobilitätsprogrammen in der moldauischen Hochschulbildung hat aufgrund der dadurch verbesserten Bildungsqualität, der Aufwertung der Rolle der Forschung und der Internationalisierung der Hochschulen auch indirekt eine positive Auswirkung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Prinzipien der Hochschulbildung

Die moldauische Hochschulbildung soll sich laut der SHB nach mehreren Prinzipien richten. Im Rahmen dieser Arbeit sind folgende Prinzipien zu nennen:

- *„Gleichberechtigter Zugang zur Bildung;*
- *Förderung des europäischen Humanismus;*
- *Förderung der Partnerschaft zwischen Lehrenden und Lernenden;*
- *Förderung des lebenslangen Lernens“* (SHB 2004, 2.1.).

Die Betrachtung aller Bildungsakteure als gleichberechtigt stellt eine bedeutende Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar, denn damit werden positive Bedingungen für die interkulturellen Interaktionen innerhalb des Bildungswesens geschaffen, die ein hohes vorbereitendes Potential für die interkulturellen Interaktionen außerhalb des Bildungswesens darstellen (vgl. Kap. 2.3.5).

Das Prinzip des Humanismus wird im moldauischen Bildungsdiskurs aufgefasst als Ausrichtung der Bildung auf die Persönlichkeitsinteressen, Anerkennung jedes Menschen als höchster sozialer Wert, Anerkennung der vorrangigen allgemeinmenschlichen Werte, Sicherung der freien Entwicklung der Persönlichkeit, Erziehung des Bürgersinns und des Patriotismus, vielseitige Entwicklung des geistig-menschlichen Potentials und Entwicklung der Kultur des Persönlichen (Konzept der Bildungsentwicklung 1994).

Die Persönlichkeit des Individuums wird als ein entscheidender Faktor interkultureller Kompetenz betrachtet (s. Kap. 1.5). Die Anerkennung der Einzigartigkeit des Individuums, die Zentrierung der Bildung auf seine Interessen und auf seine freie Entwicklung unterstützt die Förderung individueller Fähigkeiten und Talente und trägt somit zur Stärkung des

Selbstbewusstseins des Individuums bei. Gleichzeitig lernen die Bildungssubjekte, die als einzigartige Individuen behandelt werden, auch die anderen so zu behandeln, was zu mehr Empathie, Toleranz und Verständnis in der Kommunikation führen kann.

Der Begriff „Partnerschaft“ deutet auf die Zusammenarbeit und Kooperation aller Beteiligten hin mit dem Zweck, gemeinsame Ziele zu erreichen. Eine Partnerschaft impliziert die Verminderung der Hierarchie sowie die Gleichberechtigung der Akteure, einen Dialog auf Augenhöhe und das Vermögen aller Beteiligten, Entscheidungen zu fällen. Im Bildungskontext dient das der Förderung solcher Kompetenzen wie: Verantwortung übernehmen, Entscheidungen treffen, Lösungen für Probleme finden, eigene Lernbedürfnisse wahrnehmen. Diese Kompetenzen können wiederum zur Stärkung des Selbstbewusstseins der Lernenden führen und die Entwicklung von Handlungsstrategien in interkulturellen Interaktionen unterstützen.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist untrennbar mit dem „lebenslangen Lernen“⁷³ verbunden (s. Kap. 2.3). Wie im theoretischen Kapitel ausgeführt, kann interkulturelle Kompetenz aufgrund ihres prozesshaften, dynamischen Charakters und ihrer Abhängigkeit von einem ganzen Faktorenkomplex nie als vollständig erworben gelten, sondern bedarf permanenter Lernprozesse. Aus diesem Grund ist das Bewusstsein der Bedeutung lebenslangen Lernens für die interkulturelle Kompetenz von großer Bedeutung. Wichtig ist hierbei die Erkenntnis, dass das lebenslange Lernen nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb von Lehr- und Lernarrangements stattfinden kann. Demzufolge ist es wichtig, bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz an der Hochschule auch Strategien zum autonomen Lernen außerhalb der Lehrveranstaltungen zu vermitteln.

Qualitätssicherung in der Hochschulbildung

Qualitätssicherung ist einer der wichtigsten Schwerpunkte des Bologna-Prozesses (Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010: 24); dementsprechend viel Platz wird diesem Aspekt in der SHB eingeräumt. Die Qualität der moldauischen Hochschulbildung soll der SHB nach auf vier von der Kommission Delors ⁷⁴ festgestellten Imperative beruhen: *Lernen,*

⁷³Der Begriff „lebenslanges Lernen“ wird im europäischen Hochschulraum unterschiedlich definiert. Je nach nationalem Kontext wird er als Erwachsenenbildung, als Teilzeitstudium, Fernstudium, E-Learning, Abend-Wochenende-Unterricht verstanden (Fokus auf die Hochschule 2010: 35). In der SHB wird dieser Begriff jedoch nicht erläutert.

⁷⁴Der Bericht ist das Ergebnis weltweiter Analysen und dreijähriger Beratungen der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“, die sich aus Lehrern, Forschern, Studenten, Regierungsvertretern und Angehörigen von Nichtregierungsorganisationen zusammensetzte. Der Bericht plädiert für eine starke internationale Zusammenarbeit bei Bildungsfragen. Ein „Vier-Säulen-Modell“ soll auf die Bildungsbedürfnisse des 21. Jahrhunderts antworten: Lernen, zusammenzuleben; Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben. Fundament muss eine breit angelegte Grundbildung sein, die vor allem die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen vermitteln soll (Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010: 24).

zusammenzuleben; Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben (SHB 2004, 2.3.2).

Die Qualität der Hochschulbildung sei von der Qualität ihrer Komponenten bestimmt: *Qualität der Ressourcen; Qualität des Potentials; Qualität der Prozesse (Methoden); Qualität der Ergebnisse* (SHB 2004, 2.3.2).

Im Folgenden werden die Qualitätsvorstellungen für drei Komponenten dargestellt, die für die Gewinnung neuer, für die vorliegende Arbeit relevanter Erkenntnisse als wichtig erachtet werden: Qualität der menschlichen Ressourcen, Qualität der didaktischen Methoden, Qualität der Forschung.

Qualität der menschlichen Ressourcen

Der Qualität der menschlichen Ressourcen wird im Kontext der Qualitätssicherung der Hochschulinstitutionen eine wichtige Rolle beigemessen. Die Qualität der Hochschullehrkräfte sei von den Auswahlverfahren, den Weiterbildungsangeboten (einschließlich Auslandsweiterbildungen), von der Motivation, der Durchführung von Forschungs- und Bildungsprojekten und vom Umfang der Lehrverpflichtung abhängig. Die Qualität des universitären Lehrpersonals sollte sich infolge der Einführung von Austauschprogrammen für Lehrkräfte – sowohl unter moldauischen Universitäten als auch zwischen moldauischen und ausländischen Universitäten – verbessern. Im Kontext der Hochschulbildung ist die Einschätzung der menschlichen Ressourcen als grundlegende Faktoren der Bildungsqualität entscheidend. Die Investition in die Steigerung ihrer Motivation und in ihre Weiterbildung insbesondere durch Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus dem In- und Ausland kann sowohl die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz als auch die Implementierung interkulturell ausgerichteter Ziele in den Bildungsdokumenten und folglich in den Unterricht zur Folge haben, da die interkulturelle Perspektive in den Weiterbildungsmaßnahmen des Bologna-Prozesses einen wichtigen Platz einnimmt (Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010).

Wie in Kapitel 2.6.2.2 ausgeführt, wird den Lehrkräften im Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz eine wichtige Rolle beigemessen. Von ihren Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen hängt es ab, wie dieser Prozess gestaltet und organisiert wird. Im moldauischen Bildungswesen tritt die Rolle der Lehrenden noch größer auf, und zwar aufgrund der jahrzehntelangen Betrachtung der Lehrenden als „allwissend“ und als „Besitzer des wahren Wissens“, die stets Recht hatten und deren Aussagen nie zu hinterfragen waren (s. Kap. 3.2). Aus diesen Gründen sind Reformen im Bereich der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden im Prozess der Modernisierung und Anpassung an die europäischen Bildungstendenzen von großer Bedeutung. Die in dem Konzept angegebenen

Weiterbildungsziele beziehen sich zwar nicht direkt auf eine interkulturelle Vorbereitung, können auf diesem Weg jedoch positive Bedingungen darstellen.

Qualität der didaktischen Methoden

Die Revision von Bildungswerten, die die Akzentverlagerung in der Hochschulbildung von bloßer Wissensvermittlung auf die Herausbildung grundlegender Fähigkeiten wie Selbstbildung, Selbstentwicklung, Reflexion, auf den Kompetenzerwerb verursacht habe, habe auch zur Revision der Bildungsmethoden geführt. Die neue methodisch-didaktische Tendenz solle auf Aktivität der Studierenden, auf aktive und interaktive Methoden, Vielfalt der Organisationsformen der Hochschulbildung, Verbindung der didaktischen Methoden und technischen Mittel und Entwicklung neuer Methoden, d. h. auf die Modernisierung der traditionellen Methoden insgesamt orientiert sein.

Der Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz ist stark von den gewählten und angewandten Methoden und Strategien abhängig (vgl. Kap. 2.3). Da interkulturelle Kompetenz ein komplexes Konzept darstellt, das von kognitiven, perzeptiven, affektiven und verhaltensbezogenen Faktoren beeinflusst wird, würden nur auf Wissensvermittlung basierende Bildungsmethoden ihre Entwicklung verhindern. Die Ziele der Steigerung der Methodenqualität und der Akzentverlagerung auf die oben genannten Aspekte dagegen würden sich auf mehrere dieser Faktoren beziehen und somit den Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz erleichtern.

Qualität der Forschung

Die Qualität der Forschung wird in der SHB als obligatorische Komponente effizienter Qualitätsbildung betrachtet. Dies wird mit zwei Argumenten begründet: Hochschulen seien wichtige Strukturen der Wissensproduktion in unterschiedlichen Bereichen; die Hochschulforschung sei eine bedeutende Komponente der didaktischen Aktivität und ein Faktor zur Steigerung der Professionalität der Lehrerschaft. Diesem Aspekt wird auch bei der Umsetzung der SHB eine wichtige Rolle beigemessen: In diesem Sinne soll ein wissenschaftlich-methodisches Zentrum für die Erforschung der Modernisierungsprobleme der Hochschulbildung gegründet werden, das das Hauptziel der Schaffung einer wissenschaftlichen Grundlage für die Modernisierung und Integration der Hochschulbildung in den europäischen Hochschulraum verfolgen soll.

Die Hervorhebung der Rolle der Forschung bei der Steigerung der Bildungsqualität ist von großer Relevanz sowohl für die Hochschulbildung im Allgemeinen als auch spezifisch für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Neue Konzepte – wie die interkulturelle Kompetenz

in Moldau eines ist – benötigen für ihre Umsetzung eine wissenschaftliche, an die Realitäten des Landes angepasste Grundlage. Durch Förderung der Forschung an den Hochschulen, durch nationalen und internationalen wissenschaftlichen Austausch im Rahmen wissenschaftlicher Projekte und Konferenzen wird der Zugang zu den neuesten Erkenntnissen des wissenschaftlichen Diskurses (einschließlich des Interkulturalitätsdiskurses) und damit die Produktion neuer Erkenntnisse bzw. die Entwicklung theoretischer Grundlagen für die Vermittlung interkultureller Kompetenz an moldauischen Universitäten gefördert.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf den Einfluss der SHB auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz Folgendes festhalten: Der Anschluss an den Bologna-Prozess hat grundlegende Änderungen im Konzept der moldauischen Hochschulbildung bedingt. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz wird in der Strategie zwar nicht als Bildungsziel benannt; es wird allerdings die Förderung des interkulturellen Dialogs angestrebt, was einen bedeutenden Schritt in Richtung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellt. Viele der eingeführten Modernisierungsmaßnahmen stellen wichtige Grundsätze für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar, darunter: Qualitätssicherung, gleichberechtigter Zugang zur Bildung, Mobilität der Studierenden und der Lehrenden, Entwicklung nationaler Kultur und nationaler Identität, Entwicklung kreativer Persönlichkeiten.

Es bestehen allerdings Aspekte, die Hindernisse bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellen können. So können beispielsweise nicht wissenschaftlich fundiert eingesetzte Strategien zur Entwicklung nationaler Kultur und nationaler Identität zur Entwicklung von Ethnozentrismus und stereotypen Vorstellungen führen, die den Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz verhindern können. Ein weiterer negativer Aspekt besteht im Streben nach völliger Anpassung des moldauischen Hochschulwesens an die europäische Bildungstradition, in der Befürwortung aller Elemente, die „europäisch“ und „international“ sind, und in der Leugnung der eigenen Tradition, die zahlreiche positive Bildungselemente enthalten mag: Das Streben der Anpassung an die fremde Kultur und die Leugnung der eigenen Kultur kann sich negativ auf die interkulturelle Kompetenz auswirken (s. Kap. 1.4).

5.1.2 Die Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015

Die „Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015“ (SBE) (2010) stellt ein fundamentales bildungspolitisches Dokument dar, das die Entwicklungsausrichtungen des moldauischen Bildungssystems aus der Perspektive der Integration in die Europäische Union definiert.

Die Strategie ist auf der Grundlage mehrerer in den Jahren 2003-2010 entstandener Bildungsdokumente und -programme entwickelt worden und setzt die Politik der Bildungsentwicklung – unter Berücksichtigung aktueller politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Bedingungen – in Moldau fort. Die SBE stellt die Situation des moldauischen Bildungswesens und den Stand der Umsetzung der Modernisierungsaktionen in der Zeit dar, in der auch die Daten der vorliegenden Untersuchungen erhoben wurden.

In der SBE wird festgestellt, dass die Reformprozesse des Bildungssystems in der Hochschulbildung viel intensiver gewesen sind als auf anderen Bildungsebenen. Die wichtigsten durchgeführten Maßnahmen sind:

- *„Verbesserung des gesetzlichen und normativen Rahmens gemäß den Vorschriften des Bologna-Prozesses;*
- *Umsetzung der Vorschriften des Bologna-Prozesses (Zyklen I und II) in allen moldauischen Hochschuleinrichtungen durch Entwicklung neuer Studienpläne, Modernisierung von Curricula, Förderung der Mobilität der Lehrenden und Studierenden, Umsetzung einiger Elemente studentischer Selbstverwaltung;*
- *Einführung von Berufsberatungs-Angeboten für die Studierenden und Erleichterung des Einstiegs in das Berufsleben, Bildung erster Zentren für studentische Berufsberatung;*
- *Sicherstellung des Hochschulzugangs für Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, für Behinderte, für Zugehörige aller ethnischen Gruppen“ (SBE).*

Wie zu bemerken ist, sind seit dem Anschluss der moldauischen Hochschulbildung an den Bologna-Prozess mehrere Modernisierungsmaßnahmen durchgeführt worden; die meisten davon waren in der *„Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“* geplant worden. Sehr viele der durchgeführten Maßnahmen beziehen sich auf die normative, strukturelle und organisatorische Ebene. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz können aus diesen Maßnahmen keine direkten Rückschlüsse gezogen werden. Der indirekte Einfluss der meisten dieser Reformen wurde bereits im letzten Abschnitt erläutert.

Auch wenn die Anzahl der durchgeführten Reformen bemerkenswert ist, stellt die Strategie eine Reihe von Schwächen im Prozess ihrer Umsetzung fest:

- *„Inkohärente Anwendung der Maßgaben des Bologna Prozesses;*
- *Inkohärenz unter den Hochschulzyklen auf curricularem, leitendem/führendem und technologischem Niveau;*
- *niedriges Niveau der Verbindung zwischen Hochschulbildung, wissenschaftlicher Forschung und Bedingungen der Wirtschaft;*
- *keine Übereinstimmung zwischen dem moldauischen wissenschaftlichen Forschungsmanagement, den europäischen Wissenschaftsmodellen und den universitären Bedürfnissen;*
- *Störungen/Dysfunktionalitäten in der beruflichen Weiterbildung des universitären Lehrpersonals;*

- *Inkohärenz zwischen der Hochschulfinanzierung und den tatsächlichen finanziellen Bedürfnissen;*
- *niedriges Niveau bei der Durchführung von Mobilitätsprogrammen für Studierende und Lehrende;*
- *Inkohärenz zwischen dem Hochschulnetzwerk und den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes, zwischen den Qualifizierungsangeboten und den internationalen Tendenzen hinsichtlich des Status und der Stellung der Hochschulinstitutionen in der Gesellschaft;*
- *niedriges Qualitätsniveau der Hochschulbildung;*
- *ungenügende Teilnahme der Universitäten an internationalen Programmen;*
- *niedriges Motivations- und Verantwortungsniveau bei den Studierenden für ihre Studienergebnisse/Leistungen;*
- *relativ kleiner Anteil an Absolventen, die nach dem Abschluss eine Arbeitsstelle antreten, die der von ihnen erworbenen Qualifikation entspricht;*
- *die Republik Moldau ist im europäischen Bildungsraum mehr ein Beobachter und weniger ein aktiver Teilnehmer“ (SBE).*

Der Misserfolg bei der Umsetzung vieler Modernisierungsmaßnahmen war der SBE zufolge von mehreren Faktoren bedingt:

- *„Inkohärenter rechtlicher und normativer Rahmen;*
- *Anfälligkeit der Bedingungen der Wirtschaft und deren Auswirkung auf die Hochschulinstitutionen;*
- *Fehlen strategischer Projekte für die Entwicklung der Hochschulbildung;*
- *niedriger Status der wissenschaftlichen Forschung;*
- *Vorbehalte des führenden und didaktischen Personals gegenüber Änderungen;*
- *ungenügende Finanzierung der Hochschulbildung, verbunden mit ineffizienter Verwendung der finanziellen Mittel;*
- *Fehlen eines Marketingsystems“ (SBE)*

Alle diese Faktoren und die misslungenen Reformen selbst stellen unvorteilhafte Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar. Eine Hochschule, die eine niedrige allgemeine Bildungsqualität nachweist, kann, der Meinung der Autorin nach, nur schwer qualitative Entwicklungsprozesse interkultureller Kompetenz sichern. Die schwache Verbindung zwischen Bildung und Forschung und der niedrige Status der wissenschaftlichen Forschung stellen weitere Störfaktoren dar. Zu erwähnen ist weiterhin das niedrige Motivations- und Verantwortungsniveau bei den Studierenden für ihre Studienergebnisse/Leistungen, das vermutlich mit dem relativ kleinen Anteil an Absolventen, die nach dem Abschluss eine Arbeitsstelle antreten, die der von ihnen erworbenen Qualifikation entspricht, eng zusammenhängt. Die Motivation spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz (s. Kap. 1.5.2.2). Sind die Studierenden allgemein für den Studienprozess niedrig motiviert, benötigt man für Maßnahmen zur Förderung interkultureller

Kompetenz spezifische Strategien zur Steigerung der Motivation und zur Aktivierung ihrer Teilnahme am Lehr-/Lernprozess.

Ein weiteres Hindernis für die Entwicklung interkultureller Kompetenz stellen die Vorbehalte des führenden und didaktischen Personals gegenüber Änderungen dar. Wie schon in dieser Arbeit betont, wird der Lehrerschaft und dem führenden Personal bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz eine entscheidende Rolle zugeschrieben (s. Kapitel 2.6.2). Sie sind die Akteure, die vor der Aufgabe stehen, die in den Bildungsdokumenten normativ und konzeptuell formulierten Reformen in die Praxis umzusetzen. Ihre Vorbehalte den Änderungen gegenüber führen – wie auch in der Strategie zum Ausdruck gebracht – zum Scheitern der Reform. Neben der Tatsache, dass die interkulturelle Perspektive ein Novum im moldauischen Bildungswesen darstellt und auf die Bereitschaft seitens des führenden Personals und der Lehrerschaft, sie in die pädagogische Praxis einzuführen, angewiesen ist, verlangt sie als Konzept einen hohen Grad an Offenheit und Neugier gegenüber Unbekanntem, Neuheit und Andersartigkeit (vgl. Kap. 1.5.1 und 2.6.2). Das Fehlen dieser Eigenschaften verweist auf eine „interkulturelle Inkompetenz“ der Lehrenden, die als solche den Prozess der Vermittlung interkultureller Kompetenz verhindern kann.

Das niedrige Niveau der Durchführung von Mobilitätsprogrammen für Studierende und Lehrende sowie die ungenügende Teilnahme der Universitäten an internationalen Programmen verringern die Möglichkeiten eines internationalen akademisch-wissenschaftlichen Austauschs und interkultureller Erfahrungen, wodurch der Modernisierungsprozess der Bildung sowie der Entwicklungsprozess interkultureller verlangsam werden können.

Die Ergebnisse der Analyse der SBE lassen sich wie folgend zusammenfassen: Die Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses stellt einen entscheidenden Wendepunkt in der Entwicklung des moldauischen Hochschulwesens dar. Zum Zeitpunkt der Entscheidung, den Reformkurs Richtung Integration in den europäischen Hochschulraum einzuschlagen, sieht sich die moldauische Hochschulbildung mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, darunter: inkohärente Reformmaßnahmen, Finanzierungsprobleme, Vorbehalte der Lehrerschaft gegenüber Änderungen, inflationäres Wachstum der Anzahl von privaten Hochschulen, niedrige Bildungsqualität. Vom Anschluss an den Bologna-Prozess erhofft sich das moldauische Hochschulwesen Lösungen für diese Probleme und somit die Verbesserung der Situation. Um den Vorschriften des Bologna-Prozesses zu entsprechen, werden grundlegende Reformmaßnahmen geplant. Diese sind in der Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses skizziert worden. Die Strategie stellt einen normativen und konzeptionellen Rahmen dar, der positive Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz schafft durch Maßnahmen wie:

Förderung des interkulturellen Dialogs, Entwicklung kreativer Persönlichkeiten, Qualitätssicherung, gleichberechtigter Zugang zur Bildung, Mobilität der Studierenden und der Lehrenden, Weiterbildung der Lehrerschaft, Stärkung der Verbindung zwischen Bildung und Forschung. Wie die Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015 zeigt, wurden zwischen 2005 und 2010 viele dieser Maßnahmen durchgeführt, insbesondere die Änderungen auf normativer und struktureller Ebenen. Der Modernisierungsprozess der Hochschulbildung ist jedoch in unterschiedlichen Bereichen noch von vielen Schwächen gekennzeichnet, die durch politische, finanzielle und gesellschaftliche Faktoren bedingt sind. Sehr aussagekräftig ist in diesem Zusammenhang der letzte in der Strategie benannte Schwachpunkt: *„Die Republik Moldau ist im europäischen Bildungsraum mehr ein Beobachter und weniger ein aktiver Teilnehmer“* (SBE).

5.2 Einfluss des Bildungskonzepts des Lehrstuhls für Deutsche Philologie auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die Analyse des Bildungskonzepts am Lehrstuhl für Deutsche Philologie basiert auf dem Dokument *„Darstellung des Lehrstuhls für Deutsche Philologie“*⁷⁵, dem *„Bericht des Lehrstuhls für Deutsche Philologie über die akademische Mobilität“* und auf einem Leifadeninterview mit einem Leitungsmitglied des Lehrstuhls.

Das Hauptziel des Lehrstuhls besteht laut der *„Darstellung des Lehrstuhls für Deutsche Philologie“* und dem Interview in der Gewährleistung eines effizienten Studienprozesses der deutschen Sprache. Im Rahmen des Deutschstudiums sollen den Studierenden theoretische und praktische Kenntnisse vermittelt und Kommunikationsfähigkeiten in der deutschen Sprache entwickelt werden. Ein großer Wert wird außerdem auf die Vermittlung von Strategien des autonomen Lernens gelegt.

„Wenn sie [die Studierenden] über bestimmte Strategien, Techniken verfügen, wie man selbständig weiter studieren kann, dann können sie sich das schon leisten [autonom weiter zu lernen], aber wenn man nicht über die Grundbasis verfügt, wenn man keine Ahnung davon hat, wie die Sprache funktioniert und welchen Prinzipien grammatische Regeln und die Syntax folgen, so kann man keinesfalls die Wortstruktur erreichen oder sich logisch äußern“ (Interview).

Man beobachtet also einen Versuch der Umsetzung von im Kapitel 5.1. dargestellten Modernisierungsmaßnahmen der Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses.

Ein weiteres Ziel des Lehrstuhls, das im Kontext des Bologna-Prozesses von großer Bedeutung ist, bezieht sich auf die Steigerung der Mobilität der Studierenden und Lehrenden

⁷⁵ <http://www.upsc.md/new/facultati-2/limbi-si-literaturi-straine/catedra-filologie-germana/> (abgerufen am 27.02.2015)

(s. Kapitel 5.1).

„Zu diesem Zweck werden unterschiedliche wissenschaftliche, didaktische und kulturelle Aktivitäten organisiert, die zur Steigerung der Mobilität und Motivation und zur Persönlichkeitsbildung der zukünftigen Deutschlehrer beitragen sollen“ (Bericht des Lehrstuhls über die akademische Mobilität).

Laut dem *„Bericht des Lehrstuhls über die akademische Mobilität“* war die Entwicklung eines breiten internationalen Netzwerks von Anfang an ein wichtiges Ziel des Lehrstuhls für Deutsche Philologie. Schon im Gründungsjahr 1996 hat der Lehrstuhl aufgrund eines Kooperationsabkommens zwischen dem moldauischen Bildungsministerium und der Regierung der Bundesrepublik Deutschland einen Partnerschaftsvertrag mit dem Deutschen Akademischen Auslands-Dienst geschlossen. Infolge dieses Vertrags waren in der Zeit von 1997 bis 2010 neun DAAD-Lektoren für eine Dauer von jeweils einem bis zu fünf Jahren an dem Lehrstuhl tätig. Außerdem haben DAAD-Vertreter mehrmals am Lehrstuhl Vorträge gehalten und DAAD-Assistenten Seminare angeboten. Darüber hinaus wurden dem Lehrstuhl im Rahmen des Partnerschaftsvertrags mit dem DAAD mehr als 200 Bücher gespendet, darunter Lexika, Lehrwerke, didaktische Materialien, Audio- und Videomaterialien, Zeitschriften aus dem Bereich der Literatur und Wirtschaft. Einen weiteren wichtigen Aspekt der Zusammenarbeit stellen die vom DAAD vergebenen Monats-, Semester- oder Jahresstipendien für Studierende und Lehrkräfte zu Studien- oder Fortbildungszwecken an deutschen Hochschulen dar.

Ein anderer Partner des Lehrstuhls sind seit mehr als zehn Jahren das Goethe-Institut aus München und seine Filiale in Bukarest. Das Goethe-Institut unterstützt den Lehrstuhl mit Buchspenden, Weiterbildungskursen für Lehrkräfte sowohl in Deutschland als auch in Rumänien, methodischen Seminaren im Rahmen der Staatlichen Pädagogischen Universität und der Staatlichen Universität in Chişinău.

Auch arbeitet der Lehrstuhl seit mehr als zehn Jahren mit dem Verein „Belarussisch-Deutsche Begegnungen e.V.“ zusammen. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit konnten die Studierenden des Lehrstuhls an unterschiedlichen Projekten in Deutschland teilnehmen.

Mit der Organisation „Moldova Kulturkontakt e.V.“ besteht seit 2006 eine Zusammenarbeit. Auch diese Organisation unterstützt den Lehrstuhl mit Buchspenden und Geldbeträgen für die Teilnahme der Studierenden an Konferenzen und am Programm der vom Lehrstuhl organisierten „Woche der deutschen Sprache und Kultur“.

Alle Mitarbeiter des Lehrstuhls sind Mitglieder des Verbandes „Deutsche Sprache“ und bekommen dessen in Deutschland herausgegebene Zeitung.

Seit 2002 kooperiert der Lehrstuhl mit der internationalen Organisation „Akzente Salzburg“.

Einen wichtigen Schwerpunkt der Zusammenarbeit stellt der Studentenaustausch dar. In diesem Kontext besuchen beispielsweise österreichische Studierende den Lehrstuhl, interagieren dabei mit moldauischen Studierenden, stellen ihr Land vor, halten Vorträge. Die Studierenden des Lehrstuhls können an unterschiedlichen Projekten in Salzburg teilnehmen.

Die internationale Zusammenarbeit wird vom Lehrstuhl insofern als positiv geschätzt, als sie eine bedeutende Unterstützung beim Lehren und Lernen der deutschen Sprache darstellt. Besonders hervorgehoben wird die direkte Kommunikation mit Muttersprachlern. Andere Vorteile der internationalen Zusammenarbeit des Lehrstuhls werden wie folgend formuliert:

- *„Die Veranstaltung unterschiedlicher Aktivitäten unter Teilnahme von Muttersprachlern aus den Ländern, deren Sprache studiert wird, trägt viel zur Steigerung der Motivation der Studierenden des Lehrstuhls für das Studium der deutschen Sprache und Kultur bei;*
- *die Teilnahme an Seminaren und Sommerschulen, die Studienstipendien und die in den deutschsprachigen Ländern organisierten Projekte steigern die Mobilität der Studierenden;*
- *Aktivitäten solcher Art tragen zur Erweiterung des kulturellen Horizonts der teilnehmenden Studierenden bei;*
- *die Teilnahme an internationalen Programmen stellt eine wichtige Möglichkeit zur Knüpfung neuer Kontakte und zum Abschluss neuer Verträge dar;*
- *dank der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Organisationen wurde der Lehrstuhl mit technischen Mitteln ausgestattet, die eine Unterstützung im pädagogischen Prozess darstellen;*
- *die Spenden von Büchern, Lehrwerken und audiovisuellen Materialien unterstützen die Organisation des Lehr- und Lernprozesses im Rahmen des Lehrstuhls;*
- *dank der von den deutschsprachigen Institutionen bereitgestellten Zeitungs- und Zeitschriftenabonnements können sich sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden über die aktuellsten Ereignisse aus dem deutschsprachigen Raum informieren“* (Bericht des Lehrstuhls für Deutsche Philologie über die akademische Mobilität).

Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind aus dieser Darstellung folgende Schlussfolgerungen zu ziehen. Die Bedeutung akademischer Mobilität in dieser Hinsicht wurde bereits im Kapitel 5.1. erläutert. Weitere positive Faktoren lassen sich in der Auseinandersetzung des Lehrstuhls mit den Vorteilen der akademischen Mobilität sehen und in den Versuchen, diese Vorteile durch die internationale Zusammenarbeit zu gewinnen. So können viele der hier genannten Aspekte zur Vermittlung interkultureller Kompetenz beitragen: Herstellung von Kontakten mit Muttersprachlern; Steigerung der Motivation der Studierenden; Erweiterung des kulturellen Horizonts der Studierenden; Förderung der internationalen Weiterbildung der Lehrenden; Ausstattung des Lehrstuhls mit aktueller Fachliteratur; Verfolgung aktueller Ereignisse im deutschsprachigen Raum.

Explizit jedoch wird die Entwicklung interkultureller Kompetenz in den beiden Dokumenten

nicht als Ziel des Studiums festgelegt. Die Diskussion dieses Aspekts wurde von der Forscherin im Gespräch mit der Interviewten aus dem Leitungsteam des Lehrstuhls angeregt. In der Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert interkultureller Kompetenz im Kontext des Germanistikstudiums am Lehrstuhl für Deutsche Philologie betont die Interviewpartnerin die Rolle interkultureller Kompetenz:

„[Die interkulturelle Kompetenz spielt] [e]ine sehr wichtige Rolle. Wenn man über mehr Wissen, über mehr Mentalitäten verfügt, mehrere Kulturen dann vergleichen könnte, dann wird der Mensch dadurch reicher, dann empfindet er anders, man nimmt seine eigene Kultur wahr, wenn man schon andere Kulturen auch besser verstanden hat, Kenntnis darüber schon hat, man ist wissbegierig, wie in den anderen Kulturen die Sitten und Bräuche sind oder sogar die Grußformel sind, oder wie man bei den anderen Kulturen isst, Feste feiert.“ (Interview).

Die hier benannten Aspekte interkultureller Kompetenz – fremdkulturelles Wissen, Entwicklung der Persönlichkeit durch direkte interkulturelle Kontakte, Bewusstmachung eigener kultureller Prägung, interkultureller Vergleich, interkulturelles Verständnis und Neugier – sind auch im Konzept interkultureller Kompetenz der vorliegenden Arbeit zu finden. In der hier zitierten Definition wird jedoch der Akzent auf kognitive Aspekte und auf den interkulturellen Vergleich gelegt, während die vorliegende Untersuchung von einem Komplex von Faktoren auf situativ-interaktiver und auf persönlich-kultureller Ebene einschließlich des Zusammenspiels kognitiver, affektiver, perzeptiver und verhaltensbezogener Aspekte ausgeht. Außerdem geht diese Arbeit davon aus, dass der interkulturelle Vergleich und die Feststellung von Unterschieden für die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht ausreichend sind; von großer Bedeutung ist vielmehr auch die Auseinandersetzung mit der Perspektivenvielfalt interkultureller Interaktionen (vgl. Kap. 2.3.2 und 2.3.3).

Des Weiteren wird in dem Interview darauf hingewiesen, dass die interkulturelle Kompetenz zwar ein bekannter Begriff im Rahmen des Lehrstuhls ist und Landeskunde und Kommunikation aus interkultureller Perspektive vermittelt werden, die Interkulturalität wird jedoch nicht immer explizit thematisiert.

„Der Begriff ‚interkulturelle Kompetenz‘ ist schon unseren Studenten sehr bekannt. Ich sage schon, man kann diesen Begriff verwenden, wir verwenden das sehr oft, aber es ist nicht unbedingt nötig, jedes Mal es zu benennen oder zu betiteln. Wir machen interkulturelle Landeskunde, Kommunikation, aber nicht jedes Mal sagen wir jetzt machen wir ‚interkulturell‘“ (Interview).

Obwohl die interkulturellen Begriffe häufig verwendet seien, kämen sie im Curriculum noch nicht sehr oft vor und würden nur an einigen Stellen erwähnt. Trotzdem sei es wichtig, den Studierenden interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Die Bedeutung interkultureller Kompetenz wird mit der Integration in die EU und der Anpassungsnotwendigkeit an die

„europäische Denkweise“ begründet.

„Jawohl, ziemlich wichtig, [...] denn wir streben danach, uns in Europa zu integrieren, deswegen ist es auch für uns von großer Bedeutung. Interkulturelles Denken auch, alles im Vergleich, die Denkweise der Europäer..., unsere Denkweise muss auch verändert werden“ (Interview).

Darüber hinaus bestehe zu diesem Thema ein Austausch mit anderen Lehrstühlen, an denen interkulturelle Kompetenz wissenschaftlich untersucht wird.

„Außerdem gab es dieses Thema im parallelen Lehrstuhl. Da hat jemand zum Thema ‚Interkulturelle Kommunikation im Englischunterricht‘ eine Doktorarbeit geschrieben. Sie hat einen Kursus im Masterstudiengang angeboten. Deswegen hat das Thema an Attraktivität gewonnen“ (Interview).

Interkulturelle Kompetenz sei auch am Lehrstuhl für Deutsche Philologie ein Forschungsthema.

„Ja, in den letzten Jahren gab es drei, vier Diplomarbeiten zu diesem Thema, und zwei unserer Lektorinnen haben sich dieses Thema ausgewählt“ (Interview).

Interkulturalität stelle allerdings keinen Forschungsschwerpunkt des Lehrstuhls dar. Die Forschungsschwerpunkte liegen laut dem Bildungskonzept des Lehrstuhls in folgenden Bereichen:

- *„Etymologische Analyse und Spezifik des linguistischen Bereiches der deutschen Sprache;*
- *Verbesserung des Lehr- bzw. Vermittlungsprozesses der deutschen Sprache im Kontext der traditionellen und klassischen Methodologie;*
- *kontrastive Untersuchung des Phänomens Literatur“* (Darstellung des Lehrstuhls für Deutsche Philologie).

Interkulturelle Kompetenz ist also kein explizit festgesetztes, sondern eher ein implizites Ziel des Germanistikstudiums am Lehrstuhl für Deutsche Philologie.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Bildungskonzept des Lehrstuhls im engen Zusammenhang mit den Richtlinien des Bologna-Prozesses und den Modernisierungsmaßnahmen der moldauischen Hochschulbildung steht. Einen starken Akzent setzt der Lehrstuhl auf die internationale Zusammenarbeit, insbesondere mit Institutionen deutschsprachiger Länder. Wie schon im Kapitel 5.1. erläutert, stellen diese Aspekte positive Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar. Obwohl die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht als Ziel im Bildungskonzept des Lehrstuhls festgelegt ist, ist interkulturelle Kompetenz der Leitung des Lehrstuhls zufolge sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden ein bekannter und oft benutzter Begriff. Darüber hinaus ist Interkulturalität das Thema einiger Diplomarbeiten am Lehrstuhl, und oft besteht ein Austausch zu interkulturellen Themen mit anderen Lehrstühlen der Fakultät. Trotzdem ist der

Begriff noch sehr wenig in die Curricula des Lehrstuhls eingeführt und wird eher implizit vermittelt. Das Konzept interkultureller Kompetenz, von dem dabei ausgegangen wird, enthält aus dem Standpunkt der vorliegenden Untersuchung wichtige Komponenten, wird hier aber für die Entwicklung interkultureller Kompetenz als nicht ausreichend erachtet.

5.3 Der Stellenwert interkultureller Kompetenz in den Curricula germanistischer Studiengänge

Ziel dieses Kapitels ist es, die Struktur der germanistischen Studiengänge und die Curricula am Lehrstuhl für Deutsche Philologie zu analysieren. Im Mittelpunkt der Analyse sollen folgende Fragen stehen: Welche Bildungsziele verfolgen die germanistischen Studiengänge? Welche Schwerpunktsetzung weisen die germanistischen Studiengänge auf? Welchen Stellenwert hat die interkulturelle Perspektive bzw. die interkulturelle Kompetenz in den Curricula einzelner Disziplinen? Welche Auswirkung können die zentralen operationalen Ziele der Disziplinen auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz ausüben? Welche Rolle spielen dabei die geplanten Themen und Inhalte? Inwieweit spiegelt sich die moldauische Bildungsreform in den Fachcurricula wider? Für die Beantwortung dieser Fragen wird zunächst ein kurzer Überblick über die Reform des universitären Curriculums skizziert. Danach erfolgt eine Analyse der Studienpläne für zwei Studiengänge des 1. Zyklus (dem Bachelor entsprechend): (1) „Deutsche Sprache und Literatur“ als Hauptfach und (2) „Deutsche Sprache“ als Nebenfach. Anschließend werden exemplarisch die Curricula des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“ untersucht.

5.3.1 Das Konzept des universitären Curriculums

Wie im Kapitel 5.1. gezeigt, besteht eines der Ziele der „Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“ in der Entwicklung von universitären Curricula. Die Reformmaßnahmen des universitären Curriculums werden in mehreren Bildungsdokumenten dargestellt. Eine ausführliche konzeptuelle Darstellung liefert das Dokument „Anschluss der moldauischen Hochschulbildung an den Bologna Prozess. Eine Studie“⁷⁶ (AHB) (2004). Die Normen und Regeln für die Erstellung von universitären Curricula werden in den „Rahmenplan für den 1. Zyklus der Hochschulbildung“⁷⁷ (RP) (2005)

⁷⁶Aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna în viziunea mediului universitar. Studiu. Chişinău: Institutul de Politici Publice [rumänische Fassung von: Anschluss der moldauischen Hochschulbildung an den Bologna Prozess. Eine Studie] Rusnac, Gheorghe et al. (2004).

⁷⁷Plan-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licenţă) [rumänische Fassung von: Provisorischer Rahmenplan für den 1. Zyklus der Hochschulbildung]. Im Folgenden: „Rahmenplan für den 1. Zyklus der Hochschulbildung“.

festgelegt.

Der Begriff „Curriculum“ wird in der Studie über den Anschluss der moldauischen Hochschulbildung an den Bologna-Prozess als die Gesamtheit der bildungspolitischen Maßnahmen und Prozesse sowie der Lern- und Forschungserfahrungen, die den Studienprozess bestimmen, definiert. Die curriculare Reform stelle einen komplexen Prozess dar und zielt auf die Sicherung der Interaktion zwischen Bildungszielen, Inhalten, Lehr- und Lernstrategien und Evaluationsstrategien und -prinzipien ab (AHB).

Die curriculare Reform richte sich nach dem Prinzip der Positionierung des Studierenden und seiner Lern- und Bildungsaktivitäten ins Zentrum des Bildungsprozesses. Dies habe die Änderung der curricularen Planung zur Folge. Die neue curriculare Planung bestehe nicht mehr in der Erstellung so genannter „Lehrprogramme“ im Sinne einer Auflistung bestimmter Inhaltseinheiten, denen eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen wurde, ohne ein konkretes Bildungsziel zu formulieren. Im neuen Curriculum sollten Inhalte als Werkzeug zur Erreichung curricularer Bildungsziele betrachtet werden, die auf Bildung und Entwicklung eines Systems von kognitiven, affektiven, verhaltensbezogenen, kommunikativen, sozial-interaktiven und fachlichen Kompetenzen ausgerichtet sein sowie auf die nötigen Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen, Risiken einzugehen, Lösungen zu finden etc. Wie aus dieser Darstellung abzuleiten ist, stellt die curriculare Reform einen passenden konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar.

Der Studie AHB nach enthält das universitäre Curriculum folgende Komponenten: bildungspolitische Dokumente, die das Bildungsideal der Gesellschaft sowie die Bildungsziele bestimmen; den Studienplan (Studienzyklen, die Liste der Fachcurricula, Stundenpläne für die Erreichung der allgemeinen Bildungsziele); analytische Programme (Fachcurriculum), Lehrwerke und didaktische Materialien für Studenten und für Dozenten; Evaluationsstrategien. Die Normen und Regeln für die Erstellung von Studienplänen, Fachcurricula und Auswahl der didaktischen Materialien und der Evaluationsinstrumente werden in den Rahmenplänen der Hochschulbildung ausführlich dargestellt.

Der *Studienplan* eines Studiengangs besteht aus einem Set von Modulen (Lehrveranstaltungen) für alle Studiensemester. Die angebotenen Lehrveranstaltungen sind ihrer Funktion nach in die folgenden Komponenten eingeteilt:

- die grundlegende Komponente;
- die allgemeinbildende Komponente;
- die geisteswissenschaftliche Komponente;
- die Spezialisierungskomponente.

Die *grundlegende Komponente* zielt darauf ab, dass die Studierenden Fundamentalkenntnisse

erwerben sowie Zugang zu den Informationen bekommen, die für den Wissenserwerb in einem bestimmten beruflichen Bereich nötig sind. Beim Studium der Hauptdisziplinen erwerben die Studierenden grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bereich nötig sind.

Die *allgemeinbildende Komponente* und die *geisteswissenschaftliche Komponente* zielen darauf ab, bei den Studierenden die Fähigkeit zu entwickeln, zu lernen, zu erforschen, zu analysieren, darzustellen, effektiv in dem jeweiligen Studienbereich und in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu kommunizieren. Außerdem sind sie auf Allgemeinbildung in folgenden Bereichen ausgerichtet: Rechtswissenschaften, Philosophie, Politologie, Soziologie, Psychologie, Wirtschaft. Damit sollten die zukünftigen Fachkräfte dazu befähigt werden, Verantwortung in einer freien Gesellschaft zu übernehmen und sich schnell und effizient an Änderungen dieser Gesellschaft anzupassen.

In der *allgemeinbildenden Komponente* werden solche Pflichtveranstaltungen angeboten wie: Kurse zu Fremdsprachen, Informationstechnologien, Sport (I. und II. Semester), Rumänisch für Nicht-Muttersprachler.

In der *geisteswissenschaftlichen Komponente* werden Wahlveranstaltungen geplant wie: Veranstaltung mit einem EU-Schwerpunkt, Berufsethik, Philosophie, Wirtschaft, Politikwissenschaft, Kulturwissenschaft.

Die *Spezialisierungskomponente* enthält Bildungsziele, die den Erwerb von wissenschaftlichen Kenntnissen sichern sollen.

5.3.2 Studienpläne germanistischer Studiengänge

Für die Feststellung der Schwerpunktsetzung und der allgemeinen Bildungsziele der germanistischen Studiengänge am Lehrstuhl für Deutsche Philologie werden in diesem Abschnitt die Studienpläne von zwei Studiengängen des 1. Zyklus (dem Bachelor entsprechend) – „Deutsche Sprache und Literatur“ als Hauptfach und „Deutsche Sprache“ als Nebenfach – analysiert.

Da der Studiengang „Deutsche Sprache“ als Hauptfach ohne Kombinationsmöglichkeiten mit anderen Fächern angeboten wird, beträgt seine Dauer sechs Semester mit einer Gesamtzahl von 180 ECTS. Als Nebenfach wird das Fach „Deutsch“ mit einer anderen Fremdsprache als Hauptfach, wie beispielsweise Englisch oder Französisch, kombiniert. Aus diesem Grund ist das Studium in zwei Fächern auf acht Semester mit einer Gesamtzahl von 240 ECTS angelegt. Die beiden Studienpläne enthalten die im Kapitel 5.3.1 angegebenen Komponenten: grundlegende Komponente, allgemeinbildende Komponente, geisteswissenschaftliche Komponente, Spezialisierungskomponente.

Die grundlegende Komponente enthält beim Studiengang „Deutsche Sprache und Literatur“ Lehrveranstaltungen zu vier Disziplinen: „Sprachpraxis Deutsch“, „Literatur“, „Sprachwissenschaft“, „Landeskunde“ und „Didaktik der deutschen Sprache“.

Da der größte Teil der Studierenden ohne Deutschkenntnisse zum Studium angenommen wird, widmet sich im ersten Semester die Hälfte der Unterrichtsstunden der „Sprachpraxis Deutsch“. Im Laufe der acht Semester werden der Sprachpraxis Deutsch insgesamt 53 ECTS, der „Didaktik des Deutschen“ 4 ECTS, der „Literaturwissenschaft“ 26 ECTS (20 für die deutschsprachige und 6 für die Weltliteratur), der „Sprachwissenschaft“ 18 ECTS und der „Landeskunde“ 2 ECTS zugeteilt.

Für den Studiengang „Deutsche Sprache“ als Nebenfach sind die folgenden grundlegenden Disziplinen vorgesehen: „Sprachpraxis Deutsch“ mit 38 ECTS, „Fachdidaktik“ 3 ECTS, „Landeskunde“ 2 ECTS, „Stilistische Analyse literarischer Texte“ 2 ECTS.

Wie ersichtlich ist, wird der Schwerpunkt auf die Praxis des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache gelegt. Die deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft als theoretische Lehrveranstaltungen werden nicht angeboten.

Da es sich hier um eine pädagogische Universität handelt, werden in den beiden Studiengängen in der „*Spezialisierungskomponente*“ Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften angeboten: „Theorie und Methodologie der Erziehung“, „Theorie und Methodologie der Bildung“, „Theorie und Methodologie des Curriculums“, „Bildungspsychologie“. Laut den analytischen Plänen fußen diese Lehrveranstaltungen auf den aktuellen Modernisierungsstrategien des moldauischen Bildungswesens und zielen darauf ab, den Studierenden grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen im pädagogischen Bereich zu vermitteln und solche Aspekte zu entwickeln wie Selbstbestimmung, Sozialkompetenz und Strategien zum lebenslangen Lernen. Außerdem sollen die Studierenden darauf vorbereitet werden, nach Abschluss des Studiums am Reformierungsprozess des Bildungssystems mitzuwirken.

Laut den Studienplänen, gehört ein Teil der Lehrveranstaltungen beider Studiengänge der „*allgemeinbildenden Komponente*“ – so „Informationstechnologien“, „Grundlagen der Kommunikation“ – und der „*geisteswissenschaftlichen Komponente*“ an – so „Latein“, „politische Wirtschaft“, „Politikwissenschaft“ und „Philosophie“. Das Leitziel dieser Veranstaltungen sei die vielseitige Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden und ihre Vorbereitung auf die Vielfalt des beruflichen Lebens.

Es lässt sich zusammenfassen, dass ein Merkmal des germanistischen Studiums an der PSU die disziplinäre Vielfalt ist. Zum einen kann dies von Nachteil sein, da durch die Lehrveranstaltungen der allgemeinbildenden und der geisteswissenschaftlichen Komponente

weniger Semesterstunden für die grundlegenden Disziplinen und für die fachliche Vorbereitung der Studierenden vorgesehen sind. Zum anderen können die Studierenden durch die Ausbildung in unterschiedlichen Disziplinen (z. B. Wirtschafts- und Politikwissenschaften, Psychologie, Philosophie) Kompetenzen und theoretische Grundlagen in verschiedenen Bereichen erwerben und mithin besser auf den im Zuge der Globalisierung immer anspruchsvoller werdenden nationalen und internationalen Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Auch für die Entwicklung interkultureller Kompetenz werden durch die disziplinäre Vielfalt der germanistischen Studiengänge positive Voraussetzungen geschaffen, da ihre Komplexität interdisziplinär besser erfasst und erforscht werden kann. In den jeweiligen Komponenten des Studiengangs können fachrelevante Anteile gewinnbringend für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz genutzt werden.

5.3.3 Fachcurricula des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“

In diesem Abschnitt werden exemplarisch die Fachcurricula der deutschsprachigen Disziplinen des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“ analysiert. Fachcurricula – in vielen Bildungsdokumenten auch analytische Pläne genannt – stellen ausführliche Darstellungen und Beschreibungen der angebotenen Lehrveranstaltungen dar. Die Struktur von Fachcurricula orientiert sich an den Vorgaben des universitären Curriculums, sie wird jedoch an die Bedürfnisse der Hochschule und des Studiengangs angepasst. Die Struktur der Fachcurricula für die deutschsprachigen Lehrveranstaltungen des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“ unterscheidet sich zum Teil von Curricula anderer in dem Studienplan enthaltener Disziplinen. Der Grund dafür ist, dass die Pläne auf Deutsch erstellt worden sind und zum Teil konzeptuelle Unterschiede im Vergleich zu den auf Rumänisch erstellten Curricula aufweisen:

- *Titel des Moduls bzw. Lehrveranstaltung, Name der betreuenden Lehrkraft, Modul/Lehrveranstaltungscode, Semester, Stundenzahl.*
- *Kursinhalt.* In der rumänischen Version heißt diese Komponente *Beschreibung der Lehrveranstaltung*. Hier soll eine kurze konzeptuell-inhaltliche Beschreibung gegeben und das Hauptziel der Lehrveranstaltung benannt werden. Der Inhalt dieser Komponente unterscheidet sich jedoch bei unterschiedlichen Veranstaltungen des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“. In einigen Plänen werden hier die thematischen Inhalte aufgelistet, in anderen die Schwerpunkte genannt, obwohl sowohl bei ersteren als auch bei letzteren getrennte Kategorien dafür vorgesehen sind.
- *Ausbildungsziele.* Nach den curricularen Standards (AHB) sollen die Bildungsziele auf drei Ebenen formuliert werden: kognitive Ebene, Anwendungsebene und Integrationsebene. Die Bildungsziele der Lehrveranstaltungen für das Fach „Deutsche

Sprache und Literatur“ sind jedoch nicht differenziert formuliert.

- *Schwerpunktsetzung*. In der rumänischen Version sollen in dieser Kategorie die *Bildungsfinalitäten* benannt werden, d. h. allgemeine, zusammenfassende Bildungsziele, die am Ende der Lehrveranstaltung erreicht werden sollen. Im Vergleich dazu sollen die Ausbildungsziele eher konkrete und operationale Ziele sein, die zur Erreichung der Bildungsfinalitäten beitragen sollen. In der deutschen Version werden hier zum Teil Schwerpunkte der Veranstaltung, zum Teil jedoch die gleichen Ziele, die in der Kategorie Ausbildungsziele benannt wurden, aufgelistet.
- *Voraussetzung für die Kursteilnahme*. Ab dem dritten Semester wird die Voraussetzung für die Kursteilnahme nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁷⁸ formuliert.
- *Leistungskontrolle*. Hier werden die Formen der Leistungskontrolle dargestellt.
- *Thematische Inhalte (I)*. In dieser Kategorie werden die Themen der Veranstaltung oder der Veranstaltungen – wenn es um den Plan eines Moduls geht – benannt. Anschließend folgt eine kurze *Bibliographie* dazu.
- *Stundenverteilung*. Für jedes Thema wird eine bestimmte Stundenzahl ausgewiesen.
- *Thematische Inhalte (II)*. In dieser Kategorie werden die angebotenen Themen inhaltlich ausführlich beschrieben. Oft werden dafür Unterthemen, Schlüsselwörter, kurze Texte, Beispielaufgaben zum jeweiligen Thema dargestellt.

Für die Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz werden im Folgenden die Bildungsziele und Bildungsinhalte der grundlegenden Lehrveranstaltungen des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“ näher untersucht. Dafür werden die Curricula für die Komponenten „Sprachpraxis“, „Sprachwissenschaft“, „Literatur“ und „Landeskunde“ analysiert. Das Curriculum für die „Methodik und Didaktik der deutschen Sprache“ ist für die Analyse nicht zugänglich gewesen.

5.3.3.1 Sprachpraxis Deutsch

In diesem Abschnitt erfolgt eine Auseinandersetzung mit den analytischen Plänen für die „Sprachpraxis Deutsch“. Das Modul „Deutsch“ wird in allen sechs Semestern angeboten und setzt sich jeweils aus drei oder vier Teilbereichen zusammen. Die Aspekte *Grammatik* und *Lexik und Konversation* sind für alle Semester vorgesehen. In den ersten beiden Semestern

⁷⁸ „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache. Ziel ist, die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen.“ (Europarat 2001).

werden zudem *Phonetikkurse* angeboten. Ab dem zweiten Semester enthält das Modul auch den Aspekt *Individuelle Lektüre*. Die Ergebnisse der Datenanalyse werden in drei Kategorien dargestellt: a) Ziele; b) thematische Felder; c) Methoden.

a. Ziele

Die Ziele der Module in den jeweiligen Semestern lassen sich aus drei Komponenten der analytischen Pläne erschließen: *Kursinhalt*, *Ausbildungsziele* und *Schwerpunktsetzung*.

Im ersten und im zweiten Semester (Deutsch I; II) wird in den Komponenten *Kursinhalt*, *Ausbildungsziele* und *Schwerpunktsetzung* großer Wert auf phonetische Aspekte gelegt. Obwohl für die Bestandteile des Moduls *Deutsch I – Phonetik*, *Grammatik* und *Lexik und Konversation* – die gleiche Stundenzahl ausgewiesen wird, beziehen sich fast alle Bildungsziele auf phonetische Aspekte wie beispielsweise:

- „Erwerb von Kenntnissen über die Kürze und Länge der Vokale, über die Wortbetonung, über die Assimilation der Konsonanten sowie die Ausnahmen“ (Deutsch I).
- „Die wichtigsten Ausspracheregeln der deutschen Standardsprache kennen lernen“ (Deutsch II).

Im zweiten Semester werden neben vielen phonetikbezogenen Bildungszielen auch grammatisch, syntaktisch und kommunikativ ausgerichtete Ziele formuliert:

- „Dialoge zum Alltag erstellen und inszenieren“ (Deutsch II);
- „freies Sprechen zu Alltagsthemen“ (Deutsch II);
- „Wiedergabe kurzer unbekannter Texte“ (Deutsch II);
- „Erwerb von Kenntnissen zur Bildung des einfachen Aussage-, Frage- und Ausrufesatzes“ (Deutsch II).

Auch wenn diese Lernziele einige handlungsbezogene Komponenten enthalten, haben die kognitiven Komponenten Vorrang. Perzeptive, affektive oder reflexive Komponenten sind aus den Zielen nicht zu erschließen.

Die Kategorie *Kursinhalt* des analytischen Planes für das dritte Semester (Deutsch III) betont die Bedeutung des Leseverstehens und der Ausspracheregeln. Die Lernziele beziehen sich jedoch im gleichen Maße auf die vier Fertigkeiten *Hören*, *Lesen*, *Schreiben*, *Sprechen*:

- „die wichtigsten Aussprachebesonderheiten der gesprochenen und mundartlichen Ausdrucksweise kennen lernen“ (Deutsch III);
- „Erwerb von komplexen grammatischen Strukturen der deutschen Sprache“ (Deutsch III);
- „Hauptunterschiede zwischen der Hochsprache und der gesprochenen Sprache erkennen“ (Deutsch III);
- „gute Lesefertigkeiten beherrschen“ (Deutsch III);
- „freies Sprechen beherrschen und Dialoge zu bestimmten Themen führen können“ (Deutsch III);
- „Wahrnehmung von sprachlichen Unterschieden zwischen den deutschsprachigen Ländern“

(Deutsch III);

- „im Text bekannte und gelernte grammatische Kategorien und Strukturen richtig definieren und diese während des Schreibens verwenden können“ (Deutsch III).

Wie ersichtlich ist, finden im dritten Semester im Sprachkurs *Deutsch III* nicht nur kognitive, auf Wissenserwerb zielende, sondern auch handlungsbezogene und perzeptive Elemente Beachtung. Affektive und reflexive Aspekte bleiben in den Bildungszielen weiterhin aus. Zwei Ziele jedoch sind vom Standpunkt der Fragestellung dieser Untersuchung hervorzuheben, und zwar „Hauptunterschiede zwischen der Hochsprache und gesprochenen Rede erkennen können“ und „Wahrnehmung von sprachlichen Unterschieden zwischen den deutschsprachigen Ländern“. Dadurch sollen die Studierenden für die sprachliche Vielfalt der deutschsprachigen Länder sensibilisiert werden.

Im vierten Semester wird in der Darstellung des Kursinhalts des Moduls *Deutsch IV* wieder größerer Wert auf das Leseverstehen gelegt, in den *Ausbildungszielen* wird diese Fertigkeit jedoch nicht erwähnt. Neben den Zielen, die sich auf die Entwicklung von grammatischen und phonetischen Kompetenzen beziehen, wie z. B.

- „Begriffe und Regeln aus der Grammatik selbständig zusammenstellen und mit denen aus dem Lehrbuch in Vergleich setzen“ (Deutsch IV) und
- „grammatische und phonetische Begriffe kennen und definieren können“ (Deutsch IV),

wird im vierten Semester bei der Festsetzung der Ziele der Fokus auf kommunikative Kompetenzen und Strategien gelegt:

- „persönliche Sichtweisen deutlich ausdrücken; Stellung zu verschiedenen Problemen nehmen; auf eine Entscheidung Einfluss nehmen; Protest gegen Entscheidungen einlegen“ (Deutsch IV);
- „Ereignisse, Ideen, Daten interpretieren und dazu Stellung nehmen“ (Deutsch IV);
- „Rücksicht auf die Meinung anderer nehmen, einen Unterschied zwischen einer Idee und der Wirklichkeit machen“ (Deutsch IV).

Hier geht es um kommunikative und soziale Kompetenzen, die sowohl in intra- als auch in interkulturellen Situationen eine wichtige Rolle spielen. Für den interkulturellen Kontext besonders wichtig ist die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt deutlich und verständlich unter Berücksichtigung der eigenen kulturellen Prägung auszudrücken, um ein besseres Verständnis des interkulturell Anderen zu erlangen, sowie die Fähigkeit, Rücksicht auf die Meinung anderer zu nehmen (vgl. Kap. 1.5.1 und 2.3).

Eine weitere Besonderheit der Bildungsziele für das vierte Semester besteht in der Vermittlung von Lernstrategien zu bestimmten Sprachaspekten sowie von Strategien zum selbständigen Lernen.

- „Quellen zum selbständigen Studium suchen, sie vergleichen und die angemessensten auswählen“ (Deutsch IV);

- „Organisationsprinzipien verschiedener Themen vergleichen und beim selbständigen Studium anwenden“ (Deutsch IV).

Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Förderung des lebenslangen Lernens geleistet. Die Rolle des selbständigen bzw. lebenslangen Lernens für die Entwicklung interkultureller Kompetenz wurde bereits in den Kapiteln 2.3.5 und 5.1 erläutert.

Der Komponente *Kursinhalt* zufolge soll im fünften und im sechsten Semester (Deutsch V; VI) großer Wert auf die *Kommunikation* gelegt werden. Die Bildungsziele sind jedoch mehr auf den Bereich *Textanalyse bzw. -interpretation* ausgerichtet.

- „Erarbeiten des grammatischen Stoffes anhand der Lesetexte“ (Deutsch V; VI);
- „Vermittlung von Grundbegriffen zur Textinterpretation“ (Deutsch V; VI);
- „Texte aus der Literatur, der Presse, aus Sachbüchern und dem Rundfunk verarbeiten können“ (Deutsch V; VI);
- „sich zu verschiedenen Textsorten ausdrücken können“ (Deutsch V; VI);

Die Analyse dieser Ziele lässt darauf schließen, dass die Textanalyse anhand von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen und Kompetenzen erfolgen und gleichzeitig als Quelle zum Erwerb neuer grammatischer Kenntnisse sowie zur Erweiterung des Wortschatzes dienen soll. Die kommunikative Komponente kann aus einigen Zielen nur erschlossen werden. Die interkulturelle Perspektive wird dabei nicht berücksichtigt. Die formulierten Bildungsziele stimmen größtenteils mit der inhaltlichen Darstellung des Moduls überein.

Zu nennen sind weiterhin die Ziele auf der Integrationsebene, mittels derer der Wissens- und Kompetenztransfer auf der beruflichen Ebene angestrebt wird:

- „relevante didaktische Materialien für den praktischen Deutschunterricht vorbereiten und im Unterricht und in der Rede benutzen“ (Deutsch III);
- „landeskundlich interessante und spannende Lese- und Hörtexte über Deutschland, Österreich und die Schweiz mit spielerischen Aktivitäten zum Unterricht mitbringen und während des Unterrichts anwenden“ (Deutsch III);
- „Vorbereitung für Unterrichtsprojekte, Untersuchungsstrategien, Interesse wecken“ (Deutsch IV).

Hiermit werden die Studierenden auf die zukünftige pädagogische Arbeit vorbereitet, indem sie ihre während des Studiums erworbenen Sprachkenntnisse und Kompetenzen Anderen zu vermitteln lernen. Solche Aktivitäten setzen die Reflexion eigener Lernprozesse voraus. Sie können ein besseres Verständnis sprachlicher Erscheinungen und eine Steigerung der Motivation bewirken.

b. Thematische Felder

Die Themenauswahl im fremdsprachlichen Deutschunterricht stellt einen wesentlichen Faktor für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar (vgl. Kap. 2.3). Aus diesem Grund werden

hier die in den Curricula vorgesehenen thematischen Inhalte der sprachpraktischen Kurse analysiert.

Die thematischen Inhalte werden für die jeweiligen Bestandteile des sprachpraktischen Moduls in den Curricula getrennt dargestellt. So werden beispielsweise Themen für *Phonetik*, für *Grammatik* und für *Lexik und Konversation* aufgelistet und danach inhaltlich näher erläutert. Da die Struktur der Aspekte *Phonetik* und *Grammatik* weitgehend vom Sprachsystem abhängt und bei der Auswahl der Themen nicht sehr viel Freiheit und Flexibilität lässt und ihre grobe Analyse keine Hinweise auf eine interkulturelle Ausrichtung ergibt, werden im Folgenden nur die thematischen Inhalte des Aspekts *Lexik und Konversation* näher untersucht, dessen Themenpalette sehr breit und divers sein kann und die in der Regel an die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Studierenden angepasst wird.

Die Untersuchung der Themenaufstellung für alle Semester lässt drei Inhaltsfelder erschließen:

1) Alltagsthemen, 2) soziale Themen und 3) landeskundliche Themen.

1) **Alltagsthemen** sind insbesondere für die ersten Semester vorgesehen und dienen zur fremdsprachlichen Bewältigung von alltäglichen Kommunikationssituationen wie beispielsweise: „*Bekannschaft schließen, Wohnen, Einkaufen, Studium an der Universität, Gesundheit und Krankheit, Hobbys, Arbeit und Beruf*“ (Deutsch I) usw. Die inhaltliche Darstellung der Themen weist darauf hin, dass sie auf die Erweiterung des Wortschatzes und auf die Entwicklung der Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Sprechen ausgerichtet sind. Außerdem kann daraus erschlossen werden, dass die Bearbeitung des Wortschatzes vom linguistisch-semantischen, nicht aber vom kulturell-semantischen Standpunkt erfolgt. So wird beispielsweise das semantische Feld des Wortes „*Familie*“ (Deutsch I) dargestellt, ohne eine Auseinandersetzung mit seiner fremd- und eigenkulturellen Bedeutung voranzusetzen. Die eingesetzten Materialien und Inhalte vermitteln zum einen kulturelle Praktiken aus dem deutschsprachigen Raum wie beispielsweise der Text „*Frühstück oder wie ich den Tag zur Nacht machte*“ (Deutsch I), in dem ein Einblick in einen möglichen Morgenablauf einer Person aus Deutschland gegeben wird, zum anderen auch kulturelle Praktiken aus dem moldauischen Raum wie z. B. in „*Im Auditorium*“ (Deutsch I), wo der Ablauf einer Unterrichtsstunde an einer moldauischen Universität dargestellt wird.

2) Das zweite Inhaltsfeld bezieht sich auf **sozio-kulturelle Themen** wie z. B. „*Die geistige Entwicklung der Jugendlichen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*“; *Studien- bzw. Berufs- und Familienleben; Arbeit im Ausland; Probleme zwischen Eltern und Kindern; Das 21. Jahrhundert – Entwicklung oder Verfall*; „*Die nationalen Minderheiten*“ (Deutsch IV); „*Krieg und Frieden; Religion und Religiosität*“ (Deutsch V); „*Zukunft*“ (Deutsch VI) usw.

Diese Themen werden ab dem vierten Semester angeboten, da sie eine höhere Fremdsprachenkompetenz erfordern. Aus der inhaltlichen Zusammenstellung können folgende Schwerpunktsetzungen bei der Bearbeitung dieser Themen erschlossen werden: Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden durch Erweiterung des Wortschatzes; Vertiefung von Grammatik; Entwicklung von Hörverstehen:

- „*mündliche Umsetzung der erarbeiteten grammatischen Strukturen. Trainieren des selektiven und globalen Hörverständnisses*“ (Deutsch IV);
- „*Konversation mit Diskussion im Plenum über das Thema*“ (Deutsch IV, V);
- „*die eigene Meinung äußern*“, „*Eindrücke schildern und vergleichen*“ (Deutsch IV, V);

Zu den genannten Themen werden mehrere Bearbeitungsaspekte vorgeschlagen: „*Unterschiede zwischen den Generationen*“ (Deutsch IV);

- „*Die Familie einst und jetzt*“ (Deutsch IV);
- „*Obdachlose Menschen. Alte Menschen. Probleme*“ (Deutsch IV);
- „*Kriege: Ursachen und Folgen*“ (Deutsch V);
- „*Emanzipation der Frau*“ (Deutsch VI).

Die Auseinandersetzung mit diesen Themen können der Entwicklung des analytischen und kritischen Denkens, der Förderung von Kreativität und Selbstreflexion, der Sensibilisierung für gesellschaftliche Probleme, der Vermittlung von sozialen Werten und der allgemeinen Entwicklung der Persönlichkeit dienlich sein.

Die Materialien, die zur Bearbeitung dieser Aspekte vorgesehen sind, stammen laut dem Curriculum aus Quellen, die in Deutschland oder in einem anderen deutschsprachigen Land erstellt wurden. Somit ermöglichen sie einen bedeutenden Einblick in die Lebens- und Denkweise sowie in die gesellschaftlichen Werte kultureller Gruppen des deutschsprachigen Raums. Die Konfrontation mit diesen Themen kann aber zugleich die Reflexion über ihre Bedeutung im eigenkulturellen Raum fördern, beispielsweise durch folgende Arbeitsfragen:

- „*Welche Probleme [zwischen Eltern und Kindern] sind aktuell?*“ (Deutsch IV);
- „*Was bedeutet der Begriff „Geist“?*“ (Deutsch IV);
- „*Was bedeutet der Begriff „Familie“?*“ (Deutsch IV);
- „*Warum sucht man einen Job im Ausland? Wer sucht einen Job im Ausland? Welche Gefahren können auftreten, wenn man sich in einem fremden Land befindet?*“ (Deutsch IV);
- „*Alt sein heißt oft allein sein. Sollen alte Menschen bei ihren Kindern/Enkeln oder im Altenheim leben?*“ (Deutsch IV);

Dadurch werden wichtige Möglichkeiten interkultureller Interaktionen geschaffen. Diese werden in einigen Lehrplänen zum Teil auch zur Förderung interkultureller Lernprozesse genutzt. Dies wird zwar nicht explizit angestrebt, doch die formulierten Fragen und Aufgaben können implizit zur Entwicklung von Aspekten beitragen, die eine wichtige Rolle für die

interkulturelle Kompetenz spielen:

- „*Eindrücke in einem fremden Land; kulturelle Unterschiede; interkulturelle Kontakte; multikulturelle Gesellschaft*“ (Deutsch V);
- „*multikulturelle Gesellschaft und freie Religionsausübung*“ (Deutsch V);
- „*über die Situation im Heimatland berichten*“ (Deutsch IV);
- „*Einheimische und Fremde, Klischeevorstellungen über andere Völker; Vorurteile gegen Frauen, Vorurteile gegen Behinderte, Vorurteile überwinden*“ (Deutsch V);
- „*etwas aus einer anderen Perspektive erzählen*“ (Deutsch V);
- „*Rücksicht auf jemandes Meinung nehmen*“ (Deutsch V);
- „*Stellung zum Problem der Minderheiten [...] nehmen*“ (Deutsch IV);

Diese Lernziele können folgende Komponenten interkultureller Kompetenz fördern: Erwerb von fremdkulturellem Wissen, Bewusstmachung eigenkultureller Phänomene, Reflexion von affektiven Erscheinungen in einer fremdkulturellen Umgebung, Sensibilisierung für Multikulturalität und für kulturelle Unterschiede, Konfrontation mit Interkulturalität, Bewusstmachung und Überwindung von Vorurteilen, Perspektivenwechsel, Relativierung eigener Meinungen/Überzeugungen; deutlicher Ausdruck des eigenen Standpunkts (vgl. Kapitel 1.5.1):

In einem Fall ist auch die Thematisierung der potenziellen Wirkung interkultureller Interaktionen und der Diversität der Perspektiven auf die deutsche Kultur zu finden, die wichtige Bestandteile des Prozesses interkulturellen Lernens darstellen (s. Kap. 2.3):

- „*Arbeit im Ausland. Wie sehen Gastarbeiter ihr Leben in der BRD? Wie sehen sie die Deutschen?*“ (Deutsch IV);
- „*Dialog – Ich haben nichts gegen Ausländer*“ (Deutsch IV);
- „*der Text „Kein Geburtstag, keine Integration“ von Sinasi Dikmen*“ (Deutsch IV).

Da die Auseinandersetzung mit Aspekten der Interkulturalität implizit erfolgt, lässt die Analyse der inhaltlichen Darstellung der Lehrpläne die Vermutung zu, dass dies durch die thematischen Felder der im deutschsprachigen Raum erstellten Lehrwerke bedingt ist. So sind beispielsweise viele der oben aufgelisteten Themen, ihre inhaltliche Aufarbeitung, Texte und Aufgabenvorschläge in den Lehrwerken „*Stufen International*“, „*Themen Neu*“ oder „*em*“ zu finden.

3) Die dritte Inhaltskategorie setzt sich aus expliziten **landeskundlichen Themen** zusammen. Diese finden sich in den Lehrplänen des zweiten und dritten Semesters. Die meisten Themen beziehen sich auf Deutschland:

- „*Die deutschsprachigen Länder, Deutschland, Berlin*“ (Deutsch II);
- „*Europastädte – Aachen, Zu Besuch in Dresden, Die Schwabenmetropole – Stuttgart*“ (Deutsch III).

Doch es werden auch Themen zu Österreich und der Schweiz angeboten:

„Die deutschsprachigen Länder – Österreich; die Schweiz“ (Deutsch III).

Im zweiten Semester wird die inhaltliche Darstellung der landeskundlichen Themen auf die Vermittlung grundlegender Informationen über die deutschsprachigen Länder ausgerichtet wie beispielsweise „*Geographische Daten; Wahrzeichen; Der bekannteste Dichter – Johann Wolfgang von Goethe; Der bekannteste Komponist – Wolfgang Amadeus Mozart; Feiertage in Deutschland*“ (Deutsch II) usw.

Im dritten Semester sollen die landeskundlichen Themen außer Fakten auch Einblicke in einige deutschsprachige Städte wie Aachen, Dresden, Stuttgart, Hannover oder Wien ermöglichen. Dabei werden charakteristische Merkmale der Städte, Lebensweisen und Alltagssequenzen der Einwohner dargestellt.

- „*Aachener Printen. Pferdesport in Aachen. Nach Aachen umziehen. Arbeit suchen in Aachen.*
- *Wiener Kaffeehäuser. Im UNO-Gebäude. Ein Praktikum bei der UNO. Sich bewerben.*
- *Eine E-Mail aus Zürich. In der Bank. Susannes Arbeitsplatz in der Bank.*
- *Eine Stuttgarter Familie. Weinbau in der Stadt.*
- *Eine Firma in Hannover. Vorstellung der Mitarbeiter*“ (Deutsch III).

Positiv anzumerken ist, dass diese Aspekte die Vielfalt der Lebensweisen in unterschiedlichen deutschsprachigen Städten thematisieren und Ausschnitte kultureller Wirklichkeiten sowie potentielle Handlungsstrategien für die Bewältigung des Alltags in diesen Städten anbieten: Wohnungssuche, Arbeitssuche, Eröffnung eines Kontos, Bewerbungen und E-Mails schreiben usw. Sie stellen somit wichtige Möglichkeiten indirekter interkultureller Interaktionen im Unterricht dar. Der inhaltlichen Darstellung der Lehrpläne zufolge werden diese jedoch nicht zielgerichtet zur Entwicklung interkultureller Kompetenz benutzt.

Beim Inhaltsfeld „*Die deutschsprachigen Länder*“ aus dem dritten Semester sind Themen vorgesehen, mit denen sich auseinander zu setzen dazu beitragen kann, interkulturelle Lernprozesse zu fördern.

„*Stadt und Land. Land und Leute. Das multikulturelle Leben. Fremdes akzeptieren. Typisch deutsch? Das Typische im eigenen Land. Sitten und Bräuche*“ (Deutsch III).

Zu erwähnen ist allerdings, dass die Thematisierung dieser Aspekte nicht zwangsläufig zur Entwicklung interkultureller Kompetenz führt. Dies erfordert eine theoretisch fundierte Herangehensweise, die die Sensibilisierung für Multikulturalität und das Erkennen damit verbundener Chancen, die bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Begriff „fremd“, die Bewusstmachung eigener kultureller Prägung, die Relativierung und Infragestellung bereits vorhandener Selbst- und Fremdbilder, den differenzierten Umgang mit dem fremdkulturellen Wissen fördern würde. Anderenfalls kann dies eine gegensätzliche

Auswirkung haben und zur Festigung von Stereotypen sowie zur Verstärkung von Dichotomien zwischen Eigenem und Fremdem beitragen (vgl. Kapitel 2.3.2).

Die Analyse der vorgestellten inhaltlichen Felder in den Lehrplänen verweist darauf, dass diese auf die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten der Studierenden orientiert sind. Sie sollen die Studierenden zur Bewältigung von Kommunikationssituationen in deutscher Sprache befähigen und auf die berufliche Tätigkeit vorbereiten. Die ausgewählten Themen können als Grundlage für die Entwicklung interkultureller Kompetenz genutzt werden. Dafür sollte ihre Progression überprüft, an die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Studierenden angepasst und durch andere Themen ergänzt werden. Die interkulturelle Perspektive ist bei der Behandlung einzelner Themen insbesondere im vierten und fünften Semester zu beobachten. Da die Förderung interkultureller Lernprozesse nicht explizit angestrebt wird, ist die interkulturelle Perspektive nicht systematisch im Laufe aller Semester, sondern meistens implizit eingesetzt, vermutlich bedingt durch die Themenauswahl in den didaktischen Materialien, die ihrer Herkunft nach aus dem deutschsprachigen Raum stammen.

c. Methoden

Die im Rahmen der sprachpraktischen Kurse potentiell eingesetzten didaktischen Methoden sind aus der Komponente „*Inhaltliche Darstellung*“ zu erschließen. Während die Lernziele tendenziell auf Wissenserwerb ausgerichtet sind, sind der inhaltlichen Darstellung des Aspekts *Lexik und Konversation* – außer einigen auf die Entwicklung reproduktiver kognitiver Aspekte abzielender Methoden, wie z. B. „*Das Auswendiglernen und Vortragen von Balladen; den Inhalt des Textes wiedergeben; Fragen zum Inhalt des Textes beantworten*“ – viele handlungsbezogene, interaktive Methoden zu entnehmen, die die Studierenden zur aktiven Teilnahme, zur Interaktion mit anderen Studierenden anregen; ferner das Abzielen auf die Entwicklung der Kreativität und von Kommunikationsstrategien:

- interaktive Methoden: *Dialoge, Partnerinterviews, Spiele, Projekte, Austausch mit Kommilitonen;*
- Förderung der Kreativität: *Texte weiter schreiben, Geschichten schreiben; aus einzelnen Wörtern Geschichten schreiben; einen Schluss erfinden;*
- Förderung des kritischen Denkens und der Reflexion: *Kommentieren; Erlebnisse schildern; über eigene Erfahrungen berichten;*
- Methoden des autonomen Lernens: *Methoden des autonomen Lernens zur persönlichen Studienplanung; Lernen – ein Leben lang;*
- Methoden der Selbstevaluation: *Diktat zur Selbstevaluation; was kann ich?*

Selbsteinschätzung.

Einen weiteren Aspekt, der eine positive Auswirkung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben kann, stellt im analytischen Plan des vierten Semesters die Einführung vieler neuer interaktiver Methoden in den Sprachunterricht dar. Bei jedem Thema wird jeweils eine neue Methode eingeführt, beschrieben und bei konkreten Aufgaben angewandt. Es werden in dem Plan beispielsweise folgende Methoden benannt und erläutert:

- *„Der Würfel betrifft die Kenntnisorganisation anhand eines Problems. Er dient sowohl zum Schreiben als auch zur mündlichen Mitteilung. Die sechs Seiten des Würfels: beschreibe, vergleiche, verbinde/verknüpfe, analysiere, verwende, beweise“* (Deutsch IV);
- *„Brainstorming: Alle Ideen sind willkommen, allerdings kommt man zu den originellen meist erst später. Die Ideen können schließlich verbessert werden“* (Deutsch IV);
- *„Konstruktive Auseinandersetzung. Sie soll in Form einer Debatte stattfinden. Der Vorteil besteht darin, dass sie die Fähigkeit entwickelt, die Gegenargumente mit höchster Aufmerksamkeit zu analysieren. Das hilft dabei, seinen eigenen Standpunkt auszudrücken“* (Deutsch IV);

Durch die Anwendung dieser Methoden können viele Fähigkeiten entwickelt werden, die in interkulturellen Aushandlungsprozessen von Bedeutung sind. Basierend auf den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit können folgende Aspekte genannt werden: die Fähigkeit, eine Situation zu analysieren, die eigenen Ideen zu systematisieren, deutlich die eigene Meinung auszudrücken, erfolgreich eine Diskussion zu führen, Argumente zu finden, kreativ zu handeln.

5.3.3.2 Sprachwissenschaft

Hauptziel der sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen ist den Lehrplänen zufolge, den Studierenden vertiefte wissenschaftliche Kenntnisse in den Bereichen *„Deutsche Sprachgeschichte“*, *„Theoretische Grammatik, Lexikologie“*, *„Methoden der Textanalyse“*, *„Texttheorie“*, *„Semiotik und Hermeneutik“* zu vermitteln. Dies spiegelt sich in den meisten Lernzielen dieser Disziplinen wider:

- *„Vertiefung der Kenntnisse zu unterschiedlichen lexikologischen Problemen“* (Lexikologie);
- *„Vermittlung der Grundbegriffe der Geschichte der deutschen Sprache“* (Deutsche Sprachgeschichte);
- *„die Regularitäten der Textproduktion und -rezeption kennen“* (Texttheorie);
- *„die soziale Bedeutung der Sprache und die Universalität der sprachlichen Zeichen verstehen“* (Semiotik).

Außer den auf Wissenserwerb ausgerichteten Lernzielen werden jedoch auch solche formuliert, die handlungsbezogen sind:

- *„mit den Schlüsselbegriffen der Textinterpretation umgehen können“* (Textanalyse);

- „*Vermittlung der Fähigkeiten zur sprachgeschichtlichen Rekonstruktion*“ (Deutsche Sprachgeschichte);
- „*Beispiele für Textsorten finden, die zum Erkennen der Kategorie der Texttheorie anleiten*“ (Texttheorie);
- „*die Fähigkeit, etwas in Zeichen zu verwandeln*“ (Semiotik);
- „*kritisch-reflektierter Umgang mit Lehrmaterialien*“ (Lexikologie).

In einigen Lehrplänen sind Versuche zu beobachten, die Studierenden – so wie in der Beschreibung der curricularen Reform skizziert – ins Zentrum des Unterrichtsprozesses zu setzen und sie zu mehr eigenständigen Aktivitäten zu befähigen:

- „*Erstellung von Referaten zu den zu behandelnden lexikologischen Grundproblemen*“ (Lexikologie);
- „*Anwendung unterschiedlicher didaktischer Materialien zur besseren Erschließung der wichtigsten Probleme der deutschen Sprachgeschichte*“ (Deutsche Sprachgeschichte).

Darüber hinaus wird darauf abgezielt, den Studierenden didaktische Kenntnisse und unterrichtspraktische Erfahrungen zu vermitteln, die zum Erwerb berufsorientierter Kompetenzen bzw. kritischer und praxisgerichteter Beurteilung von Lehr- und Lernmaterialien für den Deutschunterricht sowie zu deren sinnvoller Verwendung beitragen. Der Wissens- und Kompetenztransfer auf die zukünftigen pädagogischen Tätigkeiten der Studierenden wird auch bei diesen Lehrveranstaltungen hervorgehoben:

- „*Bearbeitung eigenständiger analytischer Arbeitsaufträge*“ (Lexikologie);
- „*relevante didaktische Übungen zur Textinterpretation für den praktischen Deutschunterricht vorbereiten und im Unterricht anwenden*“ (Textanalyse).

Die thematische Darstellung der theoretischen Lehrveranstaltungen enthält in den meisten Fällen eine Zusammenfassung des Themeninhalts. Hinweise auf bei der Behandlung der Themen anzuwendende Methoden sind in den Plänen nicht enthalten.

Die Untersuchung der analytischen Pläne für die sprachwissenschaftlichen Disziplinen verweist darauf, dass – obwohl im Zuge der Bildungsreform in den Plänen Tendenzen deutlich werden, bei den Studierenden Fähigkeiten zur Anwendung theoretischer Kenntnisse zu entwickeln – viele Veranstaltungen immer noch überwiegend auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet sind. Inhaltlich orientieren sie sich zum großen Teil an deutschen germanistischen Veröffentlichungen und sind weder kontrastiv noch interkulturell konzipiert (s. Kap. 2.2).

5.3.3.3 Literatur

Literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen werden in allen Semestern angeboten. Im ersten und im zweiten Semester sind Lehrveranstaltungen zur Weltliteratur in rumänischer Sprache vorgesehen. Ab dem zweiten Semester enthalten die Curricula Lehrveranstaltungen

zur Geschichte der deutschen Literatur. Da Pläne der literaturwissenschaftlichen Komponente für die Untersuchung nur für das zweite (Literatur II: Mittelalter und Reformation), vierte (Literatur IV: Sturm und Drang. Klassik) und fünfte (Literatur V: Romantik und Realismus) Semester erreichbar waren, basiert die folgende Analyse und mit ihren Ergebnissen dementsprechend auf diesen drei Plänen.

Das Leitziel der literaturwissenschaftlichen Komponente besteht laut den Curricula in der Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur. Die Lernziele sind in allen Semestern ähnlich formuliert. In den Plänen des zweiten und fünften Semesters sind die Lernziele – im Gegensatz zu den anderen Komponenten des Deutschstudiums – in zwei Kategorien eingeteilt:

Kenntnisvermittlung:

- „Zur Literaturepoche: Mittelalter und Reformation“ (Literatur II);
- „relevante historische Hintergründe“ (Literatur II; IV; V);
- „gattungsspezifische Merkmale“ (Literatur II; IV; V);
- „Entwicklung eines themenbezogenen Begriffsapparates“ (Literatur II; V).

Kompetenzvermittlung/Befähigung:

- „den Inhalt einzelner Texte wiederzugeben und zu ihnen Stellung zu nehmen“ (Literatur II; IV; V);
- „Wecken von Empathie für literarische Texte, auch für solche, die zunächst fremdartig wirken“ (Literatur II; IV; V);
- „Entwicklung von Interesse für aus heutiger Sicht fremde historische Epochen und Weltansichten“ (Literatur II; IV; V).

Hier ist der Versuch beobachtbar, die Ziele außer auf die Vermittlung des reproduktiven Wissens auch auf die Entwicklung von Kompetenzen auszurichten. Im Allgemeinen machen sie jedoch den Eindruck, unvollständig zu sein, da sich zwei von den hier aufgelisteten drei Lernzielen auf affektive Aspekte beziehen und ein Ziel auf handlungsbezogene Aspekte, wobei der erste Teil davon auf reproduktive und der zweite Teil auf produktive Fähigkeiten ausgerichtet ist. Darüber hinaus ist die ähnliche, undifferenzierte Formulierung der Lernziele in allen Semestern zu bemängeln, die von der thematischen Ausrichtung der Lehrveranstaltungen und ihrer Spezifik unabhängig ist. Die beiden affektiv orientierten Ziele stellen zwar wichtige Elemente interkultureller Kompetenz dar; die gesamte Konzeption der Lernziele allerdings kann als nicht interkulturell ausgerichtet angesehen werden (vgl. Kap. 2.6).

Die thematischen Inhalte beziehen sich auf theoretische Aspekte aus der Geschichte der deutschen Literatur vom Mittelalter bis zum Ende des 19. Jahrhunderts: Hauptbegriffe, Merkmale, Gattungen, Orientierungen, Formen, Themen, Autoren und ihre Werke, Einfluss der historischen Ereignisse auf die literarischen Werke. Die theoretischen Inhalte basieren auf literaturwissenschaftlichen Veröffentlichungen aus Deutschland. Dementsprechend behandeln

die eingesetzten Materialien diese Themen aus deutscher Perspektive. Die im Rahmen dieser Lehrveranstaltungen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sollen den analytischen Plänen zufolge zur Analyse von literarischen Texten eingesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten kann zum Verständnis der historischen Hintergründe deutscher Literatur und Kultur und zur Erweiterung des kulturellen Horizonts der Studierenden beitragen.

5.3.3.4 Landeskunde

Landeskunde wird im vierten Semester angeboten und ist dem Studienplan des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“ zufolge als theoretische Lehrveranstaltung konzipiert. Wie die Ergebnisse des Abschnitts 5.3.3.1 zeigen, findet eine Auseinandersetzung der Studierenden mit landeskundlichen Themen der deutschsprachigen Länder bereits im zweiten und dritten Semester im Rahmen von sprachpraktischen Lehrveranstaltungen statt. Dies bedeutet, dass die Studierenden im vierten Semester schon über grundlegende landeskundliche Kenntnisse verfügen sollen. Die Lehrveranstaltung „Landeskunde“ soll der Vertiefung dieser Kenntnisse dienen. Ihre Bildungsziele beziehen sich dementsprechend meistens auf den Kenntniserwerb über die deutschsprachigen Länder in den Bereichen Geographie, Politik, Wirtschaft, Bildungswesen, Geschichte.

- *„Grundlegende landeskundliche Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder (Geographie, Staatsaufbau, Wirtschaftssystem, Geschichte, Alltagskultur);*
- *Wissen über bedeutende Persönlichkeiten aus den deutschsprachigen Ländern;*
- *Vertiefung und Systematisierung von Vorwissen über die deutschsprachigen Länder“ (Landeskunde).*

Neben der Wissensvermittlung wird ein erster Versuch unternommen, die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Ziel der Lehrveranstaltung einzuführen:

- *„Grundlagen für interkulturelle Kompetenz“ (Landeskunde).*

Dieses Ziel wird in den darauf folgenden Zielen in mehrere Komponenten unterteilt:

- *„besseres Verständnis authentischer Texte, Filme u.ä., mit Hilfe des vermittelten Wissens;*
- *Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur eigenen Kultur;*
- *Entwicklung eines Bewusstseins für das Vorhandensein von kulturellen Stereotypen;*
- *Fähigkeit, die eigenen Vorstellungen über die deutschsprachigen Länder in Frage zu stellen und ggf. zu modifizieren“ (Landeskunde).*

Es ist also ein klarer Schritt in Richtung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu beobachten. In dieser Hinsicht sind solche Aspekte wie interkulturelles Verständnis, Reflexion, bewusste Auseinandersetzung mit Stereotypen, Infragestellung von vorhandenen Fremdbildern. Bei der Betrachtung aller Bildungsziele der Lehrveranstaltung sind jedoch zwei Bestandteile deutlich zu unterscheiden, nämlich zum einen der Erwerb landeskundlichen

Faktenwissens und zum anderen die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Diese Teile scheinen losgelöst ohne eine Verbindung voneinander formuliert zu werden.

Im analytischen Plan sind folgende landeskundliche Themen aufgelistet:

„Geographie; Menschen in Deutschland; Das Grundgesetz und die Grundrechte; Staatlicher Aufbau; Bildung und Ausbildung – Aufgabe der Länder; Deutschland – ein Sozialstaat; Soziale Marktwirtschaft; Geschichte und Gegenwart; Grundzüge deutscher Außenpolitik; Umweltschutzprobleme; Kulturelle Vielfalt; Deutsche Massenmedien; Deutschsprachige Länder“ (Landeskunde).

Wie ersichtlich ist, bezieht sich nur ein einziges Thema auf die deutschsprachigen Länder Österreich, die Schweiz und Liechtenstein; alle anderen berücksichtigen ausschließlich deutschlandbezogene Themen. Die inhaltliche Darstellung des analytischen Plans besteht überwiegend aus Daten und Fakten zu den jeweiligen Themen. Die Wissensvermittlung steht in der inhaltlichen Darstellung, ähnlich wie in den Bildungszielen, im Vordergrund. Das Wissen ist, wie in Kapitel 1.5.1 und 2.5.2 erläutert, ein wichtiger Faktor interkultureller Kompetenz, denn das angeeignete Wissen bestimmt Wahrnehmung, Einstellungen und Handlungskompetenzen des Menschen. Von großer Bedeutung ist es allerdings, den Prozess des Wissenserwerbs nicht losgelöst von den anderen Faktoren, sondern in Wechselwirkung mit ihnen zu gestalten (vgl. Kap. 1.5.1; Kap 2.3 und 2.5.2). Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung ist der Versuch der Herstellung einer Wechselwirkung (s. Kap. 2.3.2 und Kap. 2.5.2) nur in einigen Fällen zu beobachten, indem beispielsweise geplant wird, das Faktenwissen nicht nur in einem linearen Prozess vom Lehrenden zum Lernenden zu vermitteln, sondern die Studierenden bei der Wissensentdeckung auch aktiv zu involvieren, beispielsweise im Rahmen von geplanten Projektarbeiten:

- *„Projekt zu den Rechten und Pflichten in Deutschland im Vergleich mit Moldau.*
- *Projekt zur Bildung in Deutschland: deutsche Universitäten im Vergleich zu moldauischen Universitäten; Studentenleben in Deutschland und Moldau (Fotos, Zitate, Aussprüche).*
- *Projekt: Umweltbewusstsein – die Entstehung eines Umweltbewusstseins; Umweltschutz. Maßnahmen gegen Schadstoffe (Deutschland im Vergleich zu Moldau mit vielen Fotos, Bildern, Interviews).*
- *Deutschsprachige Länder: Österreich – ein Musikland; Die Schweiz als Touristenland; Liechtenstein und seine Geschichte.*
- *Projekt: Erstellen einer bibliographischen Collage zu einer Persönlichkeit.*
- *Religion: christliche Feste in Deutschland. Die religiösen Feste in Moldau“* (Landeskunde).

Im Rahmen dieser Projektarbeiten sollten Studierende selbständig recherchieren und Dokumente analysieren, mit dem Ziel der Erstellung von Plakaten oder Collagen zu den oben genannten Themen. Die selbständige Arbeit macht den individuellen Zugang zu und den

Umgang mit Informationen möglich, fördert die Motivation und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und hat somit – nach dem Prinzip „learning by doing“ – eine größere Tragweite.

Bei diesen Projekten ist auch der Versuch spürbar, die interkulturell ausgerichteten Bildungsziele in die Praxis umzusetzen. Ein besonderer Akzent wird dabei auf den interkulturellen Vergleich Deutschland – Moldau gelegt. Dieser wurde auch im Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie erwähnt (s. Kap. 5.2). Der interkulturelle Vergleich kann einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten, denn mit seiner Hilfe werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst, die für die Gestaltung interkultureller Interaktionsprozesse bedeutend sind. Doch interkulturelles Lernen wird nicht nur durch die kontrastive Bearbeitung kultureller Themen und die Feststellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten gefördert, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Betrachtungsperspektiven und mit den Auswirkungen interkultureller Interaktionssituationen (vgl. Kap. 2.3). Darüber hinaus ist für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in diesem Prozess die Erläuterung von historischen, politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen Hintergründen bestimmter Phänomene in den beiden Kulturen von großer Bedeutung (vgl. Kap. 2.5.2), ferner die Förderung der Reflexion der eigenen kulturellen Prägung sowie die Relativierung und Hinterfragung der Gültigkeit von Gegebenheiten der eigenen Kultur (vgl. Kap. 1.5.1 und Kap. 2.3). Da der analytische Plan die Inhalte meistens in stichwortartiger Form darstellt, kann daraus nicht erschlossen werden, wie der interkulturelle Vergleich Deutschland – Moldau in die Praxis umgesetzt werden soll.

Weitere Hinweise auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind in dem Plan nicht zu finden. Beim Thema „*Kulturelle Vielfalt*“, das gute Anregungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz bieten kann, sollen dem Plan nach nur Aspekte deutscher Kunst behandelt werden:

„*Kulturelles Leben in Deutschland. Literatur, Theater, Musik*“.

Das interkulturelle Potential dieses Themas wird also nicht ausreichend genutzt.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Curricula für die germanistischen Studiengänge Folgendes festgehalten werden: Auch wenn die universitäre curriculare Reform seit 2004 in Angriff genommen wurde, ist das universitäre Curriculum noch im Modernisierungsprozess begriffen. Die Fachcurricula für *Deutsch* am Lehrstuhl für Deutsche Philologie sind zwar nach den neuen curricularen Vorschriften erstellt worden, weisen jedoch noch Ungereimtheiten auf. Die Bildungsziele der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen sind meistens rein auf den Spracherwerb mit der Entwicklung der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und

Sprechen ausgerichtet. Grammatische Aspekte sind mit der Ausnahme des ersten Semesters – in dem dafür mehr Unterrichtsstunden vorgesehen sind – in den Bildungszielen aller analytischen Pläne fast im gleichen Ausmaß zu finden. Der kommunikative Aspekt hingegen wird in einigen Plänen mehr hervorgehoben, in anderen jedoch nur wenig oder gar nicht erwähnt. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz wird in keinem Lehrplan der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen als Bildungsziel festgelegt. Indirekter Einfluss auf die Förderung interkultureller Kompetenz kann jedoch einigen Lernzielen zugeschrieben werden, die auf die Entwicklung bestimmter kommunikativer Kompetenzen und Strategien, Techniken der Textanalyse, Sensibilisierung für die regionale Vielfalt der deutschen Sprache sowie auf die Vermittlung von Strategien für das autonome Lernen ausgerichtet sind.

Die inhaltliche Darstellung der sprachpraktischen Module bietet in den meisten Fällen mehr, als in den Bildungszielen formuliert ist. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz wird zwar auch in dieser Kategorie nicht explizit angestrebt; dennoch konnte insbesondere in den Plänen ab dem dritten Semester eine Reihe von Aspekten identifiziert werden, die positive Grundlagen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellen und implizit zur ihrer Förderung führen können, nämlich: Themenauswahl (landeskundliche, aktuelle und gesellschaftlich wichtige Themen), Behandlung von Themen im deutschen und moldauischen kulturellen Kontext, Einführung von dynamischen interaktiven Methoden, Förderung von selbständigen und selbstentdeckenden Tätigkeiten, Analyse von unterschiedlichen Textsorten, die Einblicke in die kulturelle Welt der deutschsprachigen Länder bieten, Behandlung solcher Aspekte wie: kulturelle Vielfalt in Deutschland, Multikulturalität, Minderheiten, interkulturelle Beziehungen etc. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz allerdings wären in diesem Zusammenhang eine deutliche Formulierung von Bildungszielen sowie gezielte und wissenschaftlich fundierte Strategien und Methoden notwendig, die sich in der inhaltlichen Darstellung widerspiegeln.

Als Resultat der Analyse kann festgehalten werden, dass in den Plänen der sprachpraktischen Module eine Inkohärenz zwischen den Komponenten *Kursinhalt*, *Bildungsziele*, *Schwerpunktsetzung* und *inhaltliche Darstellung* besteht. In der Kategorie *Kursinhalt* geht es in allen Lehrplänen um die wörtlich gleiche Darstellung, bei der der Schwerpunkt abhängig vom Semester auf Phonetik, Leseverstehen oder Kommunikation gelegt wird. Die Bildungsziele der Module beziehen sich nicht gleichermaßen auf alle zugehörigen Lehrveranstaltungen. Auch die Komponente *Schwerpunktsetzung* enthält in vielen Fällen eine Wiederholung der Bildungsziele. Diese werden zum Teil auch auf andere Module übertragen. Die inhaltliche Darstellung behandelt viele Aspekte, die in den ersten drei Kategorien nicht erwähnt werden. In den theoretischen Lehrveranstaltungen steht die Vermittlung des

reproduktiven Wissens weiterhin im Vordergrund. Nur in einigen Plänen ist der Versuch zu beobachten, den Fokus auch auf die Kompetenzentwicklung zu legen. Die Berücksichtigung der interkulturellen Perspektive konnte aus den Plänen der theoretischen sprach- und literaturwissenschaftlichen Disziplinen nicht abgeleitet werden.

Die Inkohärenz in den Plänen und die ungenügende Umsetzung der curricularen Reformen lassen sich mit den in der Strategie der Bildungsentwicklung für die Jahre 2011–2015 genannten Problemen und Schwächen begründen, mit denen sich die moldauische Hochschulbildung konfrontiert sah und sieht (s. Kapitel 5.1): Zum einen ist es die mangelnde Erfahrung der Lehrerschaft bei der Erstellung von Curricula; es geht hier um eine tatsächliche Bildungsreform, deren Umsetzung entsprechend viel Zeit braucht. Zum anderen muss die Akzentverlagerung von der Wissensvermittlung auf die Kompetenzentwicklung zunächst von der Lehrerschaft, die nach der alten Bildungstradition ausgebildet wurde und ihre pädagogische Praxis jahrelang gemäß dieser Tradition ausgeübt hat, verinnerlicht und akzeptiert werden, damit die Reform auch in den neuen Curricula umgesetzt werden kann.

Die Vermittlung interkultureller Kompetenz wird explizit nur im Rahmen der Veranstaltung *Landeskunde* des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“ als Ziel genannt. Ihre Entwicklung beschränkt sich aber überwiegend auf den kulturellen Vergleich und die Feststellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten.

5.4 Zusammenfassung

Das System der moldauischen Hochschulbildung steht im Zeichen eines lang andauernden Entwicklungs- und Modernisierungsprozesses, der nach der Unabhängigkeitserklärung ausgelöst wurde von dem Bedarf, ein eigenes Bildungssystem zu schaffen, das sich von den sowjetischen Bildungsparadigmen löst und den neuen politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen entspricht. Ein entscheidender Wendepunkt war hierbei der Anschluss des moldauischen Hochschulsystems an den Bologna-Prozess.

Die Analyse der Bildungsdokumente, die die Reformmaßnahmen im Zusammenhang mit der Anpassung an die durch den Bologna-Prozess notwendigen Anforderungen widerspiegeln, ist in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung zu folgenden Ergebnissen gekommen: Interkulturelle Kompetenz wird in keinem Bildungsdokument explizit als Bildungsziel benannt. Es wird allerdings die Förderung des interkulturellen Dialogs angestrebt, was ein bedeutender Schritt für die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist. Außer diesem interkulturell ausgerichteten Ziel wird die interkulturelle Perspektive bei der Formulierung des neuen Konzepts der Hochschulbildung nicht berücksichtigt. Die Analyse der Bildungsprinzipien und -ziele lässt jedoch darauf schließen, dass die geplanten

Bildungsreformen einen wichtigen normativen und konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz schaffen. Zu nennen sind hier folgende Aspekte: Qualitätssicherung in der Hochschulbildung, gleichberechtigter Zugang zur Bildung, die Entwicklung kreativer Persönlichkeiten, die Steigerung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden, die Weiterbildung der Lehrerschaft, die Stärkung der Verbindung zwischen Bildung und Forschung, die Reformierung der Bildungsmethoden, die Entwicklung von Curricula.

Gleichzeitig sind in den analysierten Dokumenten eine Reihe von Faktoren zu finden, die den Prozess der Bildungsmodernisierung und dementsprechend auch die Entwicklung interkultureller Kompetenz verhindern können: die Zurückhaltung bestimmter politischer und bildungsbezogener Entscheidungsträger gegenüber Änderungen; eine niedrige Motivation der Lehrenden im Bereich des professionellen Wachstums; Diskriminierung; immer noch kein gleichberechtigter Zugang zur Qualitätsbildung; Persistenz von Segregationselementen in Bildungseinrichtungen nach Kriterien der ethnischen Herkunft, Bildungssprache, religiöse Zugehörigkeit.

Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist die Auseinandersetzung mit diesen Erkenntnissen von großer Bedeutung, denn sie liefern Information über die Ausgangslage der Lernenden und Lehrenden sowie darüber, an welche Aspekte angeknüpft werden kann, welche Aspekte den Entwicklungsprozess fördern können und welche Aspekte mehr Aufmerksamkeit und individuell ausgearbeitete Entwicklungsstrategien benötigen.

Von den Reformen des Bologna-Prozesses sind auch die germanistischen Studiengänge betroffen, was auch die Analyse des Bildungskonzepts für den Lehrstuhl für Deutsche Philologie an der PSU zeigt. Das Bildungskonzept des Lehrstuhls konzentriert sich in diesem Zusammenhang auf die Stärkung des Forschungsbereiches, die Sicherung der Bildungsqualität, die Schließung von internationalen Partnerschaften und Verträgen, die Förderung der Mobilität der Lehrenden und Studierenden sowie auch die Förderung lebenslangen Lernens.

Das Hauptziel des Lehrstuhls besteht in der Gewährleistung eines effizienten Studienprozesses bezüglich der deutschen Sprache. Im Rahmen des Deutschstudiums sollen theoretische und praktische Kenntnisse vermittelt und Kommunikationsfähigkeiten in der deutschen Sprache entwickelt werden. Die Forschungsschwerpunkte des Lehrstuhls für Deutsche Philologie der PSU liegen laut dem Bildungskonzept des Lehrstuhls in folgenden Bereichen: etymologische Analyse und Spezifik des linguistischen Bereiches der deutschen Sprache; Verbesserung des Lehr- bzw. Vermittlungsprozesses der deutschen Sprache im Kontext der traditionellen und klassischen Methodologie; kontrastive Untersuchung des literarischen Phänomens.

Interkulturelle Kompetenz wird in dem Bildungskonzept des Lehrstuhls nicht erwähnt. Die Analyse des Interviews mit der Interviewten aus dem Leitungsteam des Lehrstuhls weist jedoch darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz ein bekannter und oft thematisierter Begriff an diesem Lehrstuhl ist. Da dieser Begriff in den Bildungsdokumenten jedoch nicht eingeführt wurde, wird er möglicherweise implizit vermittelt.

Die Analyse von Curricula des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“ zeigt, dass dieser sprachwissenschaftlich und methodisch-didaktisch ausgerichtet ist. Die disziplinären Komponenten des Studiengangs sind: „Sprachpraxis Deutsch“, „Sprachwissenschaft“, „Methodik und Didaktik der deutschen Sprache“, „Literatur“ und „Landeskunde“. Bei der curricularen Konzeptionierung der Disziplinen „Sprachwissenschaft“, „Methodik und Didaktik der deutschen Sprache“ und „Literatur“ wird die interkulturelle Perspektive nicht einbezogen. Bei der Darstellung von sprachpraktischen Modulen sind einzelne Ziele, Themen und Aufgaben – vermutlich aufgrund des Gebrauchs didaktischer Materialien aus dem deutschsprachigen Raum – zum Teil interkulturell formuliert. Die Analyse des Curriculums hat außerdem ergeben, dass in den Plänen der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen Aspekte zu finden sind, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz positiv beeinflussen und somit zur ihrer Förderung führen können: Themenauswahl, Behandlung von Themen im deutschen und moldauischen kulturellen Kontext, Einführung von dynamischen interaktiven Methoden; Förderung von selbständigen und selbstentdeckenden Tätigkeiten; Analyse von unterschiedlichen Textsorten, die Einblicke in die kulturelle Welt der deutschsprachigen Länder bieten; Behandlung solcher Aspekte wie: kulturelle Vielfalt in Deutschland, Multikulturalität, interkulturelle Beziehungen.

Explizit wird die Entwicklung interkulturelle Kompetenz in den sprachpraktischen Modulen nicht angestrebt. „Landeskunde“ ist die einzige Disziplin des Studiengangs „Deutsche Sprache und Literatur“, in deren Curriculum interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel zu finden ist. Zu erwähnen ist hierbei, dass sowohl in dem durchgeführten Interview zum Bildungskonzept des Lehrstuhls als auch in dem Curriculum zum Bereich Landeskunde von einem Konzept interkultureller Kompetenz ausgegangen wird, das kognitive Aspekte und interkulturelle Vergleiche in den Mittelpunkt stellt. Aus Perspektive der vorliegenden Untersuchung und vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten Definition von interkultureller Kompetenz ist dieses Konzept für die Entwicklung interkultureller Kompetenz unzureichend.

Die Datenauswertung hat außerdem ergeben, dass die Curricula des untersuchten Studiengangs noch Ungereimtheiten enthalten, die indirekt Hindernisse für die Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellen können.

6 Darstellung und Interpretation von Ergebnissen.

Akteursbedingte Faktoren: Lehrende

Die Lehrenden sind ein wichtiger Faktor im Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 2.6.2.2). Von ihnen hängt es ab, wie die interkulturelle Perspektive in die konkreten Lehrveranstaltungen integriert wird und wie der Förderungsprozess interkultureller Kompetenz verläuft. Eine wichtige Rolle spielen dabei die persönlichen und funktionsbezogenen Ziele, Motive und Erwartungen der Lehrenden in Bezug auf das Lehren im Allgemeinen und im Besonderen auf die Auseinandersetzung mit Interkulturalität im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen, ihre Qualifikationen, die individuellen Lern- und Lehrbiographien, die interkulturellen Erfahrungen und die Erfahrungen mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 2.6.2.2).

Das Ziel dieses Kapitels ist es, diese Aspekte in Bezug auf die Lehrenden der germanistischen Studiengänge in Moldau zu untersuchen. Im ersten Unterkapitel werden nach einer Beschreibung der ausbildungs- und berufsbezogenen Hintergründe der befragten Lehrenden ihre Definitionsvorstellungen bezüglich der Begriffe „Kultur“ und „interkulturelle Kompetenz“ dargestellt. Anschließend werden ihre Erfahrungen mit Interkulturalität und ihr Umgang mit interkulturellen Interaktionssituationen analysiert. Das nächste Unterkapitel wird den Faktoren gewidmet, die sich auf den Studienprozess beziehen: Darstellung von Zielen in der germanistischen Ausbildung, in den Lehrveranstaltungen eingesetzte Methoden und Sozialformen sowie die Beziehungen zu den Studierenden.

6.1 Beschreibung der Lehrenden

In den Interviews wurden fünf Lehrkräfte weiblichen Geschlechts befragt (s. Tabelle 1). Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 32,6 Jahre. Alle Interviewten sind Bürgerinnen der Republik Moldau. Vier Lehrende gehören zur moldauischen Ethnie und sprechen Rumänisch als Muttersprache, eine von ihnen (L1) ist bilingual und spricht neben Rumänisch auch Russisch als Muttersprache. Eine Interviewte (L2) gehört zur ukrainischen ethnischen Gruppe und gibt Russisch als Muttersprache an, während sie Ukrainisch als Fremdsprache bezeichnet. Zu den Fremdsprachen, die die Interviewten sprechen, zählen außer Deutsch auch Englisch, Französisch, Italienisch, Ukrainisch und Rumänisch.

Die Befragten haben eine berufliche Erfahrung von durchschnittlich 8 Jahren im Bereich Deutsch als Fremdsprache. L2 und L3 haben ihr Studium an der PSU abgeschlossen, L1 an

der Pädagogischen Universität zu Bălți. L4 und L5 haben die Institution, an der sie ihren Hochschulabschluss erworben haben, nicht angegeben. Alle Befragten bis auf L5 haben ihre Tätigkeiten an der PSU direkt nach dem Abschluss ihres Studiums aufgenommen.

Da L1 auch ein Masterstudium in den USA absolviert hat, unterrichtet sie (zum Zeitpunkt des Interviews) seit 12 Jahren Deutsch. Außerdem unterrichtet sie auch Englisch. Sie gibt in dem Interview an, dass sie an vielen Weiterbildungskursen und Seminaren teilnimmt, von denen die meisten vom Goethe-Institut angeboten werden. Sie betont weiterhin, dass sie immer auch an den in Moldau organisierten Seminaren teilnimmt. L1 behauptet, dass es an Weiterbildungsmöglichkeiten für die moldauischen Hochschullehrer nicht mangelt. Des Weiteren weist sie darauf hin, dass sie die an den Weiterbildungsmaßnahmen erworbenen Kenntnisse auch in die Praxis umsetzt. Sie unterstreicht, dass sie gerne neue Sachen erfährt und diese danach gerne anwendet, denn so kann sie ihrer Meinung nach ihre berufliche Erfahrung entwickeln. Darüber hinaus vertritt L1 die Ansicht, dass die neuen pädagogischen Tendenzen und die Vielfalt der Methoden die Qualität der Lehrveranstaltungen verbessern, sie dynamischer und interessanter sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden machen.

In dem Interview gibt sie detaillierte Antworten, zeigt sich engagiert und interessiert, zeigt Interesse an dem Thema „interkulturelle Kompetenz“ und setzt das Gespräch mit der Interviewerin darüber auch nach dem Abschluss des Interviews fort.

L2 hat zum Zeitpunkt der Interviewführung 15 Jahre Lehrerfahrung an dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie. Sie berichtet von der Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme am Goethe-Institut in Deutschland. Sie stellt fest, dass an den moldauischen Universitäten zwar Fortbildungskurse angeboten werden, sie habe jedoch keine Zeit, an denen teilzunehmen. Nichtsdestotrotz glaubt sie, dass die Weiterbildungsseminare immer nützlich seien. Das neu Gelernte versuche sie fast immer in die Praxis umzusetzen.

Das Interview mit L2 wird auf Deutsch geführt. Sie zeigt sich nicht sehr bereitwillig zu antworten. Ihre Aussagen sind kurz und oft einsilbig. Die Atmosphäre ist ein wenig angespannt und es entsteht der Eindruck, dass die L2 sich in der Rolle der Interviewten nicht sehr wohl fühlt.

L3 hat an der PSU studiert und gleich nach dem Studium ihre Lehrtätigkeit hier angefangen. Sie berichtet von drei Jahren Lehrerfahrung. Zwei Jahre hat sie aus privaten Gründen in Deutschland verbracht. In Bezug auf die besuchten Weiterbildungsmaßnahmen berichtet sie von einem Seminar in Deutschland. Sie erwähnt das Weiterbildungsangebot in den Bereichen Methodik und Literatur an der heimischen Universität, gibt aber nicht an, ob sie daran

teilnimmt.

Das Interview mit L3 wird auf Deutsch geführt. Auf die Fragen gibt sie direkte, konkrete, nicht sehr ausführliche, manchmal stichwortartige Antworten. Trotz der leichten Anspannung der Interviewten ist die Atmosphäre während des Interviews vertraut.

L4 unterrichtet Deutsch seit zehn Jahren. Sie berichtet von der Teilnahme, gemeinsam mit anderen Lehrenden der Fremdsprachenfakultät der PSU, an einigen Seminaren zur *internationalen Kommunikation* an einer anderen moldauischen Universität. Die Themen, die dort bearbeitet wurden, sind: *interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Landeskunde, sowie Seminare mit dem Schwerpunkt Phonetik und interaktive Lehrmethoden*. Außerdem berichtet sie von der Teilnahme an einer Reihe von Seminaren mit dem Schwerpunkt *Massenmedien* in Deutschland und an pädagogischen Weiterbildungsseminaren in Moldau. Ihren Angaben nach konnte sie die neu erworbenen Kenntnisse in den Bereichen *Kontakt mit den Studierenden, Arbeitsweise/Lehrstil, Gruppenorganisation, Motivation* in der Praxis anwenden. Eine besondere Bedeutung schreibt sie den pädagogischen Weiterbildungskursen zur Ausbildung von Lehrenden zu, die ihrer Meinung nach zur Verbesserung ihres Lehrstils beigetragen haben.

L4 ist die einzige Lehrende, die für die Durchführung des Interviews die rumänische Sprache ausgewählt hat. Während des gesamten Interviews zeigt sie Interesse an den diskutierten Fragen und gibt detaillierte Antworten darauf. Die Atmosphäre ist vertraut und entspannt.

L5 hat 7 Jahre Lehrerfahrung an dem Lehrstuhl für deutsche Philologie. Ihren Angaben zufolge, hat sie an einem Weiterbildungskurs an der PSU und an einigen Kursen für Politiker in Deutschland teilgenommen, im Rahmen derer sie ihre Übersetzungsfähigkeiten und ihre Deutschkenntnisse im Allgemeinen verbessert hat. Außerdem hat sie an zwei Seminaren mit dem Schwerpunkt „Deutsch“ teilgenommen. L5 berichtet, dass sie im Anschluss an die Weiterbildungskurse mit den Studierenden die neu erworbenen Informationen besprochen und von ihren Erfahrungen in Deutschland erzählt hat.

Das Interview wird auf Deutsch geführt. Die Atmosphäre ist vertraut und die L5 macht einen entspannten Eindruck. Sie zeigt nicht sehr viel Begeisterung für die besprochenen Themen und antwortet sachlich, ohne viele Emotionen zu zeigen. Die Antworten sind nicht sehr lang, dafür aber konkret. In einigen Fällen sind sie stichwortartig.

6.2 Der Wissensstand der Lehrenden in Bezug auf interkulturelle Begriffe

Wie im theoretischen Kapitel erläutert wurde, setzt die gezielte Entwicklung interkultureller Kompetenz an einer Hochschule die theoretische Auseinandersetzung mit den Begriffen

voraus, aus denen sich das Konstrukt „interkulturelle Kompetenz“ zusammensetzt: Kultur, Interkulturalität, interkulturelle Interaktion und interkulturelle Kompetenz (vgl. Kap. 1.5.1.1). So sind der Wissensstand, das Verständnis, die Vorerfahrungen und der Umgang mit diesen Begriffen seitens der Lehrenden wichtige Einflussfaktoren auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Ziel dieses Kapitels ist festzustellen, inwieweit die befragten Lehrenden mit diesen Begrifflichkeiten vertraut sind, wie sie mit ihnen umgehen und wie sie diese definieren. Um das herauszufinden, wurden die Lehrenden in den letzten Fragen des Interviews direkt gefragt, was sie unter den Begriffen „Kultur“, „interkulturelle Kompetenz“ zum Teil auch „interkulturelle Interaktion“ verstehen.

6.2.1 Verständnis des Kulturbegriffs

Da der Kulturbegriff auf dem Konzept der interkulturellen Kompetenz basiert (vgl. Kapitel 1.2), soll hier untersucht werden, von welchem Kulturbegriff die Lehrenden ausgehen.

Bei der Definition des Kulturbegriffs lässt sich in den Interviews eine Differenzierung von Kultur auf zwei Ebenen feststellen. In mehreren Antworten auf diese Frage ist eine klare Trennung zwischen a) Kultur auf einer individuellen Ebene und b) Kultur auf einer kollektiven Ebene zu finden.

Kultur auf individueller Ebene

Die meisten befragten Lehrenden definieren Kultur in erster Linie auf einer individuellen Ebene. Fast in allen Interviews wird Kultur mit der Erziehungsweise einer Person assoziiert. Die Lehrenden unterstreichen dabei ausdrücklich, dass damit die „gute Erziehung“ gemeint ist. Unter „guter Erziehung“ werden die „sieben Jahre von Zuhause“⁷⁹, Befolgung von Verhaltensnormen und -prinzipien und Manieren verstanden.

- *„Meistens ist eigentlich Kultur schlechte oder gute Erziehung.“ (L2De)*
- *„In erster Linie die sieben Jahre von Zuhause. D.h. Erziehung, wie gut du erzogen bist. Deine Manieren, deine Art, neue Kontakte zu knüpfen.“ (L3De)*
- *„Man kann das verschieden verstehen. Ein Mann, der gut erzogen ist.“ (L5De)*
- *„Im anderen Sinne ist [das] ‚die Kultur jedes Menschen‘. Jeder hat auch die Kultur als Erziehung, als Normen des Benehmens, Prinzipien usw.“ (L1De)*
- *„Das sind nicht nur ausgebildete Menschen. Das kann auch ein Bauer sein. Der kann sich aber gut benehmen, kann sich in der Gesellschaft gut äußern, lässt sich verstehen, beweist, dass er ein*

⁷⁹Mit den „sieben Jahren von Zuhause“ ist die Erziehung gemeint, die eine Person in den ersten Kinderjahren, bis zur Einschulung, in der Familie erfährt. In dieser Zeit werden die Grundlagen der Erziehung und der Persönlichkeitsbildung gelegt.

Homo sapiens ist.“ (L3De)

Somit wird Kultur selektiv nur den Menschen zugeschrieben, die über bestimmte soziale Fähigkeiten verfügen. Der Mensch und seine Kultur werden in den Interviews eher losgelöst von der kollektiven Kultur betrachtet.

Kultur auf kollektiver Ebene

In einigen Interviews wird Kultur mit einem Kollektiv in Zusammenhang gebracht. Auf kollektiver Ebene wird entweder von einem engen oder von einem erweiterten Kulturbegriff (s. Kap. 1.2) ausgegangen.

Enger Kulturbegriff

Bei der Definition des Kulturbegriffs bedienen sich die meisten Lehrkräfte eines geschlossenen Kulturbegriffs, indem sie die Kultur innerhalb bestimmter Landesgrenzen meinen. Was die Charakteristik von Kultur anbetrifft, so wird zwischen *armer* und *reicher* Kultur unterschieden, wobei der kulturelle Reichtum mit der Vielfalt der Kunstarten assoziiert wird.

- „[...] *Kultur eines Landes. Es kann eine reiche Kultur oder arme Kultur haben. Aber alle Völker haben eine reiche Kultur. Aber Kultur kann man sehr gut beschreiben. Sie ist reich. Die Theater, die Musik, haben wir schöne Musik und verschiedene Schauspieler.*“ (L5De)

Erweiterter Kulturbegriff

In den Interviews sind auch Versuche zu finden, einen erweiterten Kulturbegriff darzustellen. Kultur wird dann als Ausdrucksweise einer Menschengruppe, hier eines Volks, verstanden. Die Gesamtheit der kulturellen Ausdrucksformen wird jedoch nur auf Formen von Kunst und Wissenschaft begrenzt.

„Das ist vielleicht die Gesamtheit von verschiedenen intellektuellen Ausdrucksformen eines Volkes. Nicht nur intellektuelle, sondern auch... So z.B. das Volk. Wie ein Mensch sich ausdrückt. Die Menschen drücken sich aus durch ihre Kleidung, durch das, was sie leisten. So auch das Volk drückt sich aus in dem, was die Leute da machen. So z.B. in Bereichen Kunst, Wissenschaft, bildende Kunst, Architektur und alle diese Formen des Ausdrucks.“ (L1De)

Ein Beispiel eines erweiterten Kulturbegriffs ist bei der L4 zu finden:

„Unter Kultur verstehe ich die Traditionen, die Denkweise und [das] Niveau der Allgemeinbildung.“ (L4Rum)

L4 versteht im Gegensatz zu ihren Kolleginnen Kultur nicht als Kunst, ihre Definition erweckt allerdings den Eindruck, unvollständig zu sein, denn es wird nicht konkretisiert, wem die *Traditionen*, die *Denkweise* und das *Niveau der Allgemeinbildung* zugeschrieben werden.

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Es kann zusammengefasst werden, dass die Mehrheit der befragten Lehrenden von einem engen und geschlossenen Kulturbegriff ausgeht. Nur eine Lehrende fasst Kultur weiter auf. In keinem der Interviews ist jedoch ein offener Kulturbegriff, der dynamisch und prozesshaft ist und der Kultur als offenen Raum versteht (vgl. Kapitel 1.2), zu finden. Wie in Kapitel 1.2 gezeigt wurde, herrscht im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend Einigkeit darüber, dass dem Konzept interkultureller Kompetenz ein erweiterter und offener Kulturbegriff zugrunde gelegt werden soll, da der enge Kulturbegriff stark beschränkt und der geschlossene Kulturbegriff feste Nationalgrenzen setzt, die sich im Zuge der Globalisierung zunehmend auflösen.

6.2.2 Verständnis interkultureller Kompetenz

Vom Wissensstand der Lehrenden bezüglich des Begriffes „interkulturelle Kompetenz“ hängt es ab, ob und wie interkulturelle Kompetenz bei den Studierenden entwickelt wird. Die Antworten auf die Frage, was die Lehrkräfte unter interkultureller Kompetenz verstehen, können in zwei Kategorien eingeteilt werden: a) wenig Erfahrung mit dem Begriff; b) vorherige Auseinandersetzung mit dem Begriff.

a. Wenig Erfahrung mit dem Begriff

Den Ergebnissen des Kapitels 5.2 zufolge ist interkulturelle Kompetenz am Lehrstuhl für Deutsche Philologie ein aktuelles Thema, das sowohl unter den Lehrkräften als auch mit den Studierenden thematisiert und im Unterricht vermittelt wird. Die Analyse der Interviews zeigt allerdings, dass nicht alle Lehrkräfte mit diesem Begriff vertraut sind.

„Nee, mit diesem Begriff haben wir nicht gearbeitet und nicht so oft gehört, aber im Fernsehen kann man schon hören, aber nicht so oft.“ (L5De)

Dementsprechend haben einige Lehrende Schwierigkeiten, eine Definition interkultureller Kompetenz zu formulieren. So versucht L5, eine Definition zu geben. Sie assoziiert interkulturelle Kompetenz mit interkulturellen bzw. interethnischen Konflikten und weist dabei auf problematische Beziehungen zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen in Moldau hin:

„Bei uns man kann es bemerken in den Gruppen, wo es mehrere Nationen sind. Z.B. es gibt Gruppen mit Russen, Gagausen, Bulgaren oder Roma. Aber dieses Problem, es gibt diese ethnischen Probleme. Bei den Jugendlichen ist es nicht so betont wie bei den älteren Generationen. Die Jugendlichen finden, es ist nicht so wichtig, wahrscheinlich.“ (L5De)

Bei der Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert interkultureller Kompetenz im Rahmen

ihrer Lehrveranstaltungen geht L5 auf einen anderen Aspekt ein und äußert die Meinung, dass ausländische Lehrende – in diesem Fall vermutlich solche aus den deutschsprachigen Ländern – besser für die Vermittlung interkultureller Kompetenz geeignet sind. Außerdem ist sie der Meinung, dass interkulturelle, grenzüberschreitende Interaktionen auf die Studierenden andere emotionale Auswirkungen haben als auf die einheimischen Lehrenden:

„Ja, es klappt, glaube ich, besser, wenn entweder der Lehrer aus dem Ausland kommt. Dann finde ich interessant, denn man muss beobachten, wie reagieren die Studenten oder wie sprechen die mit einem Ausländer, denn sie fühlen sich anders mit einem Ausländer als wir.“ (L5De)

Auch L2 fällt es schwer, eine Definition interkultureller Kompetenz zu geben, obwohl sie unter anderem auch Landeskunde unterrichtet, die einzige Lehrveranstaltung, die dem Curriculum zufolge interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel hat. L2 versucht wie folgt zu erklären, was sie unter einer interkulturellen Situation versteht:

„Das ist manchmal mit Sitten und Bräuchen verbunden, weil es verschiedene Bräuche sind, und manchmal die Leute verstehen das nicht, wie ist es da und wie ist es hier. Oder Anekdoten, Scherzen. Jedes Land hat irgendwelche Scherze. Einer lacht, der andere versteht nicht, was ist hier zum Lachen.“ (L2De)

Wie der Aussage zu entnehmen ist, formuliert sie keine zusammenhängende Definition, sondern eher eine Mischung von Stichwörtern. Die Aspekte, die sie dabei erwähnt – wie Bewusstmachung der Kulturbedingtheit von Sitten und Bräuchen oder Verständnis von kulturellen Unterschieden –, nähern sich allerdings dem Thema an und könnten im Zusammenspiel mit anderen Aspekten relevant für interkulturelle Kompetenz sein (s. Kap.1.5.1).

b. Vorherige Auseinandersetzung mit dem Begriff

Drei der befragten Lehrenden haben sich den Interviews zufolge mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz bereits vor der Befragung auseinandergesetzt:

- *„Ich habe an einer anderen Universität an einer Reihe von Seminaren, die mit internationaler Kommunikation verbunden waren, teilgenommen. [...] Dort wurden unterschiedliche Themen behandelt: ‚Interkulturelle Kommunikation‘, ‚Interkulturelle Landeskunde‘.“ (L4Rum)*
- *„Z.B. ich unterrichte Methodik und wir haben auch das Thema ‚Interkulturelle Kompetenz‘.“ (L1De)*
- *„In der Methodik haben wir ein Thema ‚Interaktion im Klassenzimmer‘, und da gibt es einen Punkt [Interkulturelle Kompetenz].“ (L3De)*
- *„Die Fähigkeit, eine gemeinsame Sprache mit Menschen anderer Nationalitäten zu finden.“ (L4Rum)*

Die Definition von L4 enthält wichtige Elemente interkultureller Kompetenz. Die

Redewendung „eine gemeinsame Sprache mit jemanden finden“, also „sich mit jemandem verständigen, erfolgreich kommunizieren“, bezieht sich nicht zwangsläufig auf zwei- oder mehrsprachige Interaktionen. Dementsprechend bedeutet interkulturelle Kompetenz in dieser Definition die Fähigkeit, sich mit Angehörigen anderer *Nationalitäten* zu verständigen bzw. erfolgreich zu kommunizieren.

L3 versteht „interkulturelle Kompetenz“ als eine interkulturelle Interaktionsfähigkeit, die eine bestimmte Verhaltensfähigkeit von Menschen in interkulturellen Kontaktsituationen voraussetzt:

„Die Fähigkeit, mit anderen Nationen, Kulturen den Kontakt zu nehmen. Wie fähig der konkrete Mensch ist, sich mit fremden Kulturen zu benehmen.“ (L3De)

Weiterhin vertritt L3 die Ansicht, dass Ausdrucksformen interkultureller Kompetenz bei der Begrüßung, in den Verhaltensweisen, in der Kommunikation zwischen den Interaktionspartnern und im gegenseitigen respektvollen Umgang miteinander zu beobachten sind:

„Bei einfachen Sachen wie z.B. zu irgendwelchem Anlass. Z.B. Begrüßung. Das beweist schon interkulturelle Kompetenz. Ob sie ‚Hallo!‘, ‚Guten Tag!‘ sagen. Man beginnt sofort mit der Begrüßung. Wie sie sich miteinander benehmen, wie sie miteinander sprechen, wie sie sich einander respektieren. Natürlich im Unterricht, unbedingt, überall: auf der Straße, in der Gesellschaft, im Unterricht kann man über interkulturelle Kompetenz eines Menschen sprechen.“ (L3De)

Während sich L3 eher auf verhaltensbezogene Aspekte bezieht, denen im wissenschaftlichen Diskurs eine wichtige Rolle beigemessen wird (vgl. Kapitel 1.5.1.4), bedeutet „interkulturelle Kompetenz“ für L1 die Orientierung in interkulturellen Situationen und die Wahrnehmung des Neuen. Dabei setzt L1 den Akzent auf kognitive Aspekte als wichtige Elemente interkultureller Kompetenz wie fremd- und eigenkulturelles Wissen und Verständnis fremder und eigener Kulturen:

„Das ist vielleicht die Fähigkeit, sich in den Situationen im Ausland zu orientieren oder überhaupt in den Situationen, die fremd sind, zu orientieren. Z.B. Sie fahren ins Ausland, und Sie sind in Alltagssituationen, in kommunikativen Situationen und diese Fähigkeit, sich zu orientieren, das Neue wahrzunehmen, zu verstehen, einzuschätzen. Das verstehe ich als interkulturelle Kompetenz. Ich finde, dass die Grundlage, die Basis für diese Kompetenzen sind die Hintergrundkenntnisse. Je mehr wir von der Kultur, von der Geschichte, von den Traditionen kennen, desto besser können wir die fremde und die eigene Kultur verstehen.“ (L1De)

Ihre Definition erweitert L1 in einer folgenden Aussage. Sie weist sowohl auf situative als auch auf persönlichkeitsbezogene Faktoren interkultureller Kompetenz hin. Außerdem äußert sie die Meinung, dass interkulturelle Kompetenz entwickelbar ist und dass sie entwickelt werden muss, da sie nicht von alleine entsteht, auch wenn manche Entwicklungsprozesse eher

unbewusst und implizit verlaufen:

„Bei einigen ist [die interkulturelle Kompetenz] mehr entwickelt, bei anderen weniger. Es hängt auch von der Lebenserfahrung ab, von den individuellen Eigenschaften auch. Viele sind flexibler, viele weniger. Aber das ist jetzt entwickelbar, lernbar. Das ist nicht das, was jemand gibt. Da bin ich sehr optimistisch, dass alle das können. Man muss es nur entwickeln. Selbstverständlich ist es wichtig, und manchmal ist es unbewusst, unwillkürlich, und man bemerkt nicht, wie das passiert.“
(L1De)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Trotz der in Kapitel 5 dargestellten positiven Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext der Modernisierung des moldauischen Bildungswesens und des Anschlusses des Hochschulsystems an den Bologna-Prozess sowie der im Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie erwähnten Bedeutung dieses Begriffs, ist der Begriff zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht allen Lehrkräften des Lehrstuhls bekannt. Dies ist insofern nachvollziehbar, als dass „interkulturelle Kompetenz“ in den Curricula nur vereinzelt erwähnt wird und noch kein ausgearbeitetes, wissenschaftlich fundiertes Konzept existiert, das zudem an die Bedürfnisse der moldauischen Germanistikstudierenden angepasst wäre (vgl. Kap. 2.6.2.3). Dementsprechend operiert ein Teil der Lehrenden in diesem Zusammenhang mit vagen begrifflichen Assoziationen und Vermutungen, die insbesondere auf ihrer Allgemeinbildung und eigenen privaten und beruflichen Erfahrungen beruhen.

Die Analyse der Interviews zeigt ferner, dass sich ein Teil der Lehrkräfte bereits mit dem Konzept „interkulturelle Kompetenz“ auseinandergesetzt hat und dementsprechend auch konkretere Definitionen geben kann. Diese Definitionen enthalten Elemente interkultureller Kompetenz, die im wissenschaftlichen Diskurs als wichtig erachtet werden. Dies deutet darauf hin, dass schon erste Schritte in Richtung einer Entwicklung interkultureller Kompetenz gemacht worden sind; die Lehrkräfte benötigen aber eine intensivere Auseinandersetzung im Rahmen des Lehrstuhls. Außerdem braucht das Bildungsziel „interkulturelle Kompetenz“ eine ausgearbeitete wissenschaftliche Grundlage und eine Einführung in die Bildungsdokumente.

6.3 Die Lehrenden in interkulturellen Interaktionen

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, den Umgang der Lehrkräfte mit interkulturellen Interaktionssituationen zu untersuchen. Dafür soll folgenden Fragen nachgegangen werden: Wie nehmen die Lehrenden die interkulturellen Situationen wahr? Welche Einstellungen haben sie gegenüber der fremden und der eigenen Kultur? Welche Verhaltensdispositionen weisen sie in diesen Situationen auf?

Anders als im vorigen Kapitel wurden diese Fragen nicht direkt gestellt, sondern die Lehrenden wurden erstens gebeten, über ihre Deutschlandaufenthalte zu berichten, und zweitens, sich eine Situation vorzustellen oder über eine selbst erlebte Situation zu berichten, in der sie einem für sie kulturell Fremden ihre Kultur vorstellen würden bzw. vorgestellt haben (s. Kap. 4.3.1).

Die Ergebnisse der Analyse werden in zwei Kategorien dargestellt:

1. Umgang mit interkulturellen Interaktionen in Deutschland;
2. Umgang mit interkulturellen Interaktionen in Moldau.

6.3.1 Interkulturelle Interaktionen in Deutschland

Alle befragten Lehrenden berichten in den Interviews von Aufenthalten in Deutschland. Die meisten von ihnen haben in Deutschland Weiterbildungskurse, Seminare besucht oder an unterschiedlichen Austauschprogrammen und Projekten teilgenommen. Einige von ihnen erzählen hierbei nur von seltenen und kurzen, andere von regelmäßigen und längeren Aufenthalten. Ihre Angaben zur Wahrnehmung, zu Einstellungen und Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen im deutschsprachigen Raum konnten in folgende Unterkategorien eingeteilt werden: a) Begeisterung und Neugier; b) Angst vor Fehlern und Selbstzweifel; c) Weiterbildungsmöglichkeit; d) Verständnisprobleme.

a. Begeisterung und Neugier

Die meisten befragten Lehrenden berichten mit Begeisterung über ihre Deutschlandaufenthalte. Sie bezeichnen ihre Erfahrungen als *super*, *interessant*, *angenehm* und *neu*.

- „Jedes Mal war das ganz interessant. Es war für mich eine sehr angenehme Zeit.“ (L1De)
- „[...] aber sowieso es war alles interessant, neu.“ (L5De)
- „Es war super. Es war gut.“ (L2De)

L1 betont, dass sie sich in ihren interkulturellen Interaktionen in Deutschland wohlfühlt hat, was ihr zufolge an der Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit der Leute, die sie als „die Deutschen“ bezeichnet, gelegen hat. Die Interviewte greift dabei auf keine stereotypen Verallgemeinerungen zurück, sondern versucht, über die Menschen zu sprechen, mit denen sie auch direkten Kontakt hatte.

„Die Deutschen? Sie waren immer sehr hilfsbereit. Ich erinnere mich an unseren Lehrer. [...] [E]ine sehr interessante Person [...]. Er war ganz gut. Und andere Deutsche auf der Straße und im Alltagsleben, da hatte ich auch nur positive Erfahrungen. Z.B. wenn wir den Weg zur Post nicht finden konnten, dann fragten wir, und die Leute waren immer freundlich und hilfsbereit, und das gab das Gefühl, dass wir uns wohlfühlten. Zumindest ich habe mich wohlfühlt.“ (L1De)

Von der Hilfsbereitschaft und Freundschaft der Leute in Deutschland zeigt sich auch L4 in ihrem Interview beeindruckt. Einen großen Eindruck hatten auf sie außerdem die Ordnung und die Pünktlichkeit der Züge gemacht:

„Ich war beeindruckt von der Ordnung, der Pünktlichkeit der Züge und der Freundlichkeit der Menschen in den Geschäften, auf der Straße, auf dem Bahnhof. Sie waren immer bereit, uns alle Informationen zu geben, [...] uns den Weg zu zeigen oder mehrmals etwas zu erklären.“ (L4Rum)

b. Selbstzweifel und Angst vor Fehlern

Obwohl die Lehrenden in den Interviews mit Begeisterung von den Erfahrungen in Deutschland berichten, weisen einige von ihnen auch auf Anstrengung und Unsicherheit während ihres Deutschlandaufenthalts hin.

L5 berichtet direkt von Anstrengung und Unsicherheit während ihres ersten Deutschlandaufenthalts, obwohl sie – wie auch in der ersten Kategorie – die Erfahrungen in Deutschland als interessant und neu beschreibt.

„Anstrengend. War immer wie zum ersten Mal, [...] Das erste Mal dachte ich, dass ich Probleme mit der Sprache haben oder was nicht verstehen oder den Weg nicht finden werde. Aber es hat alles gut geklappt. Keine Missverständnisse.“ (L5De)

L5 betrachtet die Anstrengung in einer neuen Situation als etwas Selbstverständliches. Man beobachtet in ihrer Aussage eine gewisse Unsicherheit gegenüber neuen und unbekanntem Situationen, die zum Teil von mangelndem Selbstbewusstsein verursacht wird. In einer nächsten Aussage schreibt sie die Unsicherheit verallgemeinernd auch anderen Lehrenden zu, wobei sie ihre Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen mit denen der Studierenden im Interview vergleicht. Die oben erwähnte Unsicherheit der Lehrenden in interkulturellen Situationen wird hier mit der so genannten Sprachbarriere begründet. Sie stellt fest, dass die Jugendlichen diese Sprachbarrieren nicht haben und betrachtet diese Tatsache als einen positiven Aspekt.

„Die Jugendlichen haben nicht so viele Sprachbarrieren wie die Erwachsenen. Die Lehrer, sie denken immer, ob das richtig gesagt wurde, aber die Jugendlichen, habe ich da mehrmals gemerkt, bei den Jugendlichen, mit denen ich nach Deutschland gefahren war. Denn ich dachte immer an die Grammatik. Ich dachte immer, was ich sage. Und sie sprechen, und sie wussten, dass sie Fehler machten, aber sowieso sprechen sie viel, und ich dachte, es ist super. Schon gut, die hatten nicht diese...“ (L5De)

Im Interview von L2 wird die Unsicherheit in unbekanntem interkulturellen Interaktionen nicht direkt thematisiert. Ihre Aussage ist zwar positiv ausgedrückt, indem sie sagt, dass sie sich in der fremdkulturellen Umgebung nicht fremd gefühlt hat:

„Ich habe mich nicht fremd gefühlt.“ (L2De)

Doch die Betonung der Tatsache, dass sie sich in den interkulturellen Situationen nicht fremd gefühlt hat, lässt vermuten, dass L2 die Möglichkeit, sich fremd zu fühlen, für wahrscheinlich gehalten hat. Dies kann als Unsicherheit gegenüber interkulturellen Interaktionen gedeutet werden. Ihre nächste Aussage, in der sie von negativen Erwartungen an Menschen aus Deutschland berichtet, könnte eine Bestätigung dafür sein:

„Ich habe immer von den Leuten gehört ‚die Deutschen sind nicht freundlich‘. Ich habe das aber nicht gefühlt. Sie waren ganz nett, fast alle.“ (L2De)

Die Interviewte ist in die interkulturellen Interaktionen in Deutschland mit stereotypen Vorstellungen über *die Deutschen* eingetreten, für die sie jedoch *fast* keine Bestätigung gefunden hat. Sie stellt damit eine Tatsache fest; sie reflektiert sie aber nicht und zieht keine weiteren Rückschlüsse daraus. Mit dieser Situation setzt sich die Interviewte nicht weiter auseinander.

c. Weiterbildungsmöglichkeit

Die Lehrenden L1 und L4 sehen ihre Deutschlandaufenthalte als eine Möglichkeit, Neues zu erfahren, und zu lernen, sich weiterzuentwickeln.

- *„Ich war neugierig, so viel wie möglich zu sehen und zu erfahren.“ (L4Rum)*
- *„[...] und ich habe sehr viel dabei gelernt, viel Neues erfahren und natürlich in Bezug auf die Sprache war das sehr, sehr wichtig.“ (L1De)*

Die interkulturellen Situationen, in die sie involviert war, nimmt L1 als eine Quelle von neuen, bereichernden Erfahrungen wahr, von denen sie profitieren kann. Ihre Aussagen sind von einer positiven Einstellung geprägt.

„Bei uns in der Gruppe waren die Stipendiaten aus verschiedenen Ländern, aus Frankreich, aus Italien, aus der Slowakei, und wir haben viele Themen besprochen. Im Unterricht war die Atmosphäre sehr positiv. Wir haben zusammen gearbeitet. [...] Eine ganz neue Erfahrung in einer interkulturellen Atmosphäre. Aber das war viel bereichernd, vorteilhaft.“ (L1De)

d. Verständnisprobleme

Eine Lehrende (L4) berichtet von interkulturellen Situationen in Deutschland, die Verständnisprobleme verursacht haben. Die interkulturelle Situation, von der sie berichtet und die sie als ungewöhnlich bezeichnet, löst bei ihr Empörung und Unverständnis aus.

„Es gab Situationen, die für mich ungewöhnlich/komisch waren, weil ich in einer anderen Umgebung groß geworden bin, und ich kann nicht verstehen, wie man nach einem langen Tag Gäste nur mit Obst empfangen kann. Das hat mich schon aufgeregt. Man kann nicht fremde Leute mit Obst empfangen. Wir sind gewohnt, dass, wenn jemand uns besucht, wir ihm das Beste auf den Tisch stellen, die besten Gerichte. Außerdem haben sie uns nur einmal aufgefordert, uns von dem Obst zu

bedienen. Keiner hat sich aber getraut. Ich habe mich auch nicht getraut, die Erste zu sein, obwohl ich sehr hungrig war. Ich verstehe, dass man nicht zu Besuch kommt, um zu essen, aber zumindest etwas, nicht unbedingt die besten Gerichte.“ (L4Rum)

Wie ersichtlich ist, nimmt L4 diese Situation nur aus ihrer kulturellen Perspektive wahr. Sie macht einen Versuch der Reflexion ihrer kulturellen Prägung, sie nutzt sie jedoch nur dafür, um Unterschiede festzustellen und sich zu rechtfertigen, dass sie wegen einer anderen kulturellen Prägung die vorhandene Situation nicht versteht. Zur Deutung der Situation benutzt sie die eigenen kulturellen Normen als Standard und beurteilt die Verhaltensweisen ihrer Interaktionspartner als falsch. Diese Situation hat auch starke negative emotionale Auswirkungen auf sie. Die Aussage von L4 verweist außerdem auf eine zurückhaltende Verhaltensweise ohne Versuche, das Missverständnis zu klären.

6.3.2 Interkulturelle Interaktionen in Moldau

Während im letzten Abschnitt der Schwerpunkt der Analyse auf die Wahrnehmung und auf Einstellungen und Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen in Deutschland gelegt wurde, ist es Ziel dieses Abschnitts zu zeigen, wie die Lehrenden ihre eigene Kultur im Zusammenhang mit einer fremden Kultur wahrnehmen, welche Einstellungen sie gegenüber der eigenen Kultur haben und welche Strategien sie für die Gestaltung interkultureller Interaktionen an einem eigenkulturellen Ort entwickeln. Dafür wurden die Lehrenden gebeten, imaginär eine für sie fremde Person in Moldau zu begleiten. Eine Interviewte (L1) hatte solche Situationen bereits erlebt. Sie spricht in dem Interview in diesem Zusammenhang sowohl von ihrer erlebten Erfahrung als auch von zukünftigen ähnlichen Erfahrungen.

Bei der Analyse der Antworten fällt als Erstes die Identifikation der Lehrenden mit dem „Volk“, dem Land oder den „Moldauern“ auf. So werden viele Aussagen über Moldau und seine Bewohner in der ersten Person Plural formuliert.

- *„Wir sind ein sehr gastfreundliches Volk.“ (L5De)*
- *„Wir haben so viele Museen, so viele Parks, so grün, so schön.“ (L2De)*
- *„Wir aber, Moldauer [...]“.“ (L3De)*

Die Konstruktion der kollektiven Identität erfolgt in anderen Aussagen anhand des Possessivpronomens „unser/unsere“: *„bei uns in Moldau“ (L5De)*, *„unser Land“ (L3De)*, *„unsere Republik“ (L2De)*, *„unser Markt“ (L1D)*, *„unsere Verhaltensweise“ (L4Rum)*.

Zu erwähnen ist hierbei, dass einige Lehrende (L2, L5, zum Teil auch L3) sich bei ihren Darstellungen fast ausschließlich dieser kollektiven Ausdrucksformen bedienen und kaum Abstand von der eigenen kulturellen Gruppe nehmen. Im Gegensatz dazu sind in den Aussagen von L1 und L4 Distanzierungsversuche zu beobachten, indem sie von dem „Land“,

den „*Menschen*“ oder den „*Moldauern*“ sprechen.

In Bezug auf die Darstellung eigener Kultur in einer interkulturellen Interaktion nennen die Lehrenden Strategien, die in folgende Kategorien eingeteilt werden können: a) Vorstellung eines positiven Bildes der eigenen Kultur; b) verallgemeinernde Beschreibung der Einwohner Moldaus; c) den Fremden selbst die eigene Kultur erleben lassen; d) Erläuterung von Hintergründen eigenkultureller Praktiken.

a. Vorstellung eines positiven Bildes der eigenen Kultur

Ein Ergebnis der Analyse stellt die Tatsache dar, dass alle befragten Lehrkräfte ihre Kultur in einer interkulturellen Situation von der besten Seite darstellen würden:

- „*Ich würde ihr die besten Seiten zeigen.*“ (L2De)
- „*Natürlich werde ich zuerst versuchen, zu erzählen: alles besser, was in unserem Land ist.*“ (L5De)
- „*Natürlich das Beste.*“ (L1De)

Für die Interviewten scheint es eine Selbstverständlichkeit zu sein, einem Fremden über das eigene Land nur das Beste vorzustellen. Es kann dahinter eine Art allgemeiner gesellschaftlicher bzw. kultureller Strategie vermutet werden, sich nach außen von der besten Seite zu zeigen und einen positiven Eindruck zu hinterlassen. Dies ist besonders bei L3 zu beobachten, die trotz der Hinweise auf die Probleme, mit denen sich die Republik Moldau konfrontiert sieht, „*nur von den guten Sachen sprechen würde*“.

„*Obwohl unser Land die letzte Position, was Wirtschaft angeht, in Europa nimmt, würde ich trotzdem dieser Person nur von guten Sachen erzählen.*“ (L3De)

Die Lehrenden versuchen, dafür Begründungen zu finden. Zunächst betonen sie die Schönheit der Sehenswürdigkeiten und der Landschaften der Republik Moldau:

- „*Erstens, unsere Republik ist sehr schön. Obwohl ich eine Ukrainerin bin, bin ich Patriotin. Ich liebe mein Land. Wir haben so viele Museen, so viele Parks, so grün, so schön.*“ (L2De)
- „*Bei uns in Moldau gibt es sehr viele künstlerische Plätze, und da kann man sehr viele Sachen zeigen. [...] Es gibt sehr schöne Sachen, z.B. Orheiul Vechi, Kirchen, Kloster.*“ (L5De)

Während L2 und L5 einfach auflisten, was sie einer fremden Person über Moldau zeigen oder erzählen würden, setzt sich L1 reflektierend mit dieser Frage auseinander. Sie nennt zwar, wie die anderen auch, eine Reihe von Sehenswürdigkeiten, doch sie stellt eine Bedingung für die angemessene Wahrnehmung Moldaus durch die Interaktionspartner, und zwar betont sie die Bedeutung positiver Einstellungen und die Offenheit für Neues.

„*Ich finde, es gibt bei uns sehr viel, was wir zeigen können. Besonders, wenn die Gäste von Anfang an positiv eingestellt sind. Das ist ganz gut. [...] Natürlich auch die Museen, die Konzerthallen, die Parks, manchmal auch die schönen Straßen. Dann unser Markt ist ganz attraktiv, diese Vielfalt, die man dort hat. Ich finde die Natur in unserem Land sehr schön. Immer wenn es die Möglichkeit*

besteht, dann ist es ganz gut, irgendwohin zu fahren: aufs Land, in den Wald. Das würde ich nächstes Mal den Gästen zeigen.“ (L1De)

b. Verallgemeinernde Beschreibung der Einwohner Moldaus

Auch bei der Beschreibung der Einwohner Moldaus bedienen sich die Lehrenden kollektiver Zuschreibungen. Sie verwenden dabei die Bezeichnungen „*Wir*“, das „*Volk*“ oder „*die Moldauer*“.

- „*Wir sind ein sehr gastfreundliches Volk.*“ (L5De)
- „*Das Volk ist durch Gutherzigkeit, Freundschaft, Gastfreundschaft gekennzeichnet.*“ (L3De)

In den meisten Interviews werden dabei keine Differenzierungen auf unterschiedlichen kulturellen Ebenen gemacht. Sie stellen ein allgemeines, stereotypes Bild von *Moldauern* vor. Die Gültigkeit ihrer Zuschreibungen wird dabei nicht infrage gestellt. Vermutlich geht es dabei um ein gesellschaftlich tradiertes kulturelles Bild, da die Merkmale, die die Lehrenden nennen, Gemeinsamkeiten aufweisen.

In der Antwort von L2 ist jedoch eine Darstellung von Diversität zu beobachten, indem sie die Menschen als „*verschieden*“ beschreibt und sowohl positive als auch negative Eigenschaften nennt. Ihre Differenzierung bezieht sich eher auf die individuelle und nicht auf die kulturelle Ebene.

„Verschieden. Einige sind nett, lachend; andere sind böse, nervös, erzogen, nicht-erzogen, klug, dumm.“ (L2De)

Bei vielen Interviewten werden die Beschreibungen der Einwohner Moldaus von Vergleichen und Gegenüberstellungen mit Vertretern der *deutschen Kultur* begleitet. So stellt beispielsweise L5 Unterschiede in der Lebensweise und in der Kultur der Gastgeberschaft in Moldau und in Deutschland fest.

„Wenn man zu einer Bauernfamilie geht, bekommt man das Beste, was im Haus ist, bekommt der Gast. In Deutschland, glaube ich, ist es nicht so. Sie sind nicht so wie wir. Bei uns gibt es immer viel Essen. Bei einem Kaffee kann man viel besprechen in Deutschland. Bei uns mit viel Essen. Wir verschwenden immer viel Zeit. Wir wissen nicht, wie wir die Zeit verbringen sollen.“ (L5De)

In ihrer Aussage stellt L5 kulturelle Praktiken von Moldau und Deutschland gegenüber, ohne sie direkt zu bewerten. Indirekt ist im ersten Teil der Aussage eine Bevorzugung eigenkultureller Praktiken im Vergleich zu denen in Deutschland zu beobachten. Der zweite Teil weist allerdings auf eine kritische Einstellung gegenüber einigen moldauischen kulturellen Eigenschaften hin, mit denen sie sich auch identifiziert.

Ein Vergleich zwischen Moldau und Deutschland ist auch in der Antwort von L3 zu finden. Im Gegenteil zu L5 ist hier eine deutliche Wertschätzung moldauischer kultureller Praktiken gegenüber denen in Deutschland zu beobachten.

„Das Volk ist durch Gutherzigkeit, Freundschaft, Gastfreundschaft gekennzeichnet. Leider habe ich das in Deutschland nicht gefühlt. Wir aber, Moldauer, sind immer bereit, fremde Leute anzunehmen, zu akzeptieren, ihnen immer zu helfen. Fremde Leute: aus anderen Ländern.“ (L3De)

Ihre Bewertung erfolgt aufgrund eigener Erfahrungen und wird als bestätigt betrachtet, ohne dies zu reflektieren, zu differenzieren oder zu relativieren. Ihre Betrachtungsweise kann als ethnozentrisch bezeichnet werden (vgl. Kap. 1.5.1.3).

c. Den Fremden selbst die eigene Kultur erleben lassen

Zwei Lehrende würden ihren fremdkulturellen Interaktionspartnern nichts über die Angehörigen ihrer kulturellen Gruppe erzählen, wenn sie nicht explizit danach gefragt wären.

„Selbst würde ich nichts sagen. Aber wenn die Frage entsteht, würde ich sagen: ‚die Leute sind gastfreundlich, sie sind offen, sie sind temperamentvoll, sie lieben ihr Land, sie zeigen immer das Beste, was wir haben‘. Alles andere können sie dann selbst erleben. Es gibt immer die alltäglichen Situationen, wo man selbst Erfahrungen bekommt. Da würde ich nicht stören, denn da bekommt man die eigene Meinung, wenn man selbst erlebt. In verschiedenen Alltagssituationen kann man das erleben, und es ist wichtig. Und das Wichtigste ist, wenn man schon ohne Stereotype und Vorurteile alle einschätzt. Die Leute, die keine Stereotypen haben, sie können das besser alles verstehen. Ich finde, Stereotype stören, deswegen würde ich so wenig wie möglich selbst sagen.“ (L1De)

Obwohl die Interviewte auch die allgemeinen klischeehaften Beschreibungen der Menschen aus Moldau benutzt, erwähnt sie in ihrer Antwort eine für die interkulturelle Kompetenz wichtige Verhaltensstrategie, die darin besteht, dem Interaktionspartner die Formung des kulturellen Bildes über Moldau zu überlassen und dies nicht mit stereotypen Beschreibungen und Vorurteilen zu beeinflussen.

Eine ähnliche Strategie ist auch im Interview von L4 zu finden:

„Über die Leute würde ich nur etwas sagen, wenn sie mich fragen würden. Wenn nicht, dann würde ich es sie selbst herausfinden lassen.“ (L4Rum)

Außerdem nennt sie noch eine Strategie, die sie einsetzen würde, um ihren fremdkulturellen Interaktionspartnern die moldauische Kultur vorzustellen. Diese besteht darin, dem Interaktionspartner die Kultur in ihrer Familie auf dem Lande selbst erleben zu lassen:

„Erstens würde ich ihn zu mir einladen. Ich glaube, es hätte eine größere Auswirkung als Worte, wenn ich ihn aufs Land einladen würde. Ich glaube, die ländliche Umgebung spricht mehr von der Kultur eines Landes als die Stadt, da in der Stadt die Kultur und die Traditionen im Schatten bleiben.“ (L4Rum)

Hervorzuheben ist hier die Differenzierung zwischen der Kultur in einem Dorf und derjenigen in einer Stadt. Das Dorf betrachtet sie als kultur- und traditionsreicher als die Stadt. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Stadtkultur mehr von Globalisierung und Hybridisierung

erfasst wird, was zum Verlust alter kultureller Traditionen führt.

d. Erläuterung von Hintergründen eigenkultureller Praktiken

Eine weitere Strategie besteht darin, historische, gesellschaftliche und ökonomische Hintergründe der moldauischen Kultur zu erläutern:

„Ich würde etwas von der Geschichte, von den Beschäftigungszweigen der Einheimischen erzählen; womit sie ihr Brot verdienen, die politische Situation. [...] Ich würde irgendwie erklären, mit welchen Problemen sich die Menschen aus Moldau konfrontiert sehen, nicht unbedingt nur die Moldauer. Ich würde versuchen, es so zu erklären, dass sie verstehen, in welcher Umgebung [die Menschen] leben, mit welchen Problemen sie sich konfrontiert sehen. Dann, glaube ich, würden sie unsere Verhaltensweise anders verstehen. [...] Ich weiß, dass sie es nicht gut finden, dass in Moldau die Menschen Lebensmittel auf der Straße verkaufen. Dafür gibt es auch eine Erklärung: Die Bauern haben kein Geld, um die Marktgebühren zu bezahlen [...].“ (L4Rum)

Als Erstes fallen die Bemühungen von L4 auf, dem kulturell Fremden die eigenkulturellen Praktiken verständlich zu machen. Ferner ist anzumerken, dass sie als einzige Lehrende betont, dass die Menschen, die in Moldau leben, nicht unbedingt Moldauer sind. Darüber hinaus setzt sie sich mit dem Bild von Moldau aus der deutschen Perspektive auseinander. Dies setzt sie in der nächsten Aussage fort:

„Aufgrund von Aussagen von Deutschen, die Moldauer kennen, glaube ich, dass sie doch einen guten Eindruck von ihnen haben. Trotz der vielen Aspekte, die sie ärgern, wenn sie unzufrieden sind, dass wir unpünktlich sind, das Wort nicht halten, das eine sagen und das andere tun usw.“ (L4Rum)

Auch diese Antwort deutet auf einen Perspektivenwechsel und die Reflexion über die eigene kulturelle Prägung hin.

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz der Lehrenden ist für die Förderung interkultureller Kompetenz bei den Studierenden unentbehrlich (s. Kap. 2.6.2). Ihre Wahrnehmungsweise fremder Kulturen im Allgemeinen und speziell von Kulturen des deutschsprachigen Raums, ihr Wissen und ihre Einstellungen gegenüber diesen Kulturen sowie ihre Verhaltensweisen in Interaktionen mit deren Vertretern, aber auch ihre Fähigkeit, über erlebte interkulturelle Erfahrungen zu reflektieren und sie als Quellen der Weiterbildung anzusehen, haben einen direkten Einfluss auf die Weise, in der sie interkulturelle Kompetenz vermitteln (s. Kap. 2.6.2). Laut den Ergebnissen der Analyse gehen die Lehrenden abhängig von ihren individuellen Dispositionen und persönlichen und beruflichen Biographien unterschiedlich mit interkulturellen Situationen um; es können aber auch Gemeinsamkeiten aufgrund der gleichen

kulturellen Prägung beobachtet werden.

Die bei der Analyse des Umgangs der Lehrenden mit interkulturellen Interaktionen identifizierten Faktoren können sowohl positive als auch hemmende Auswirkungen auf die interkulturelle Kompetenz ausüben. Einen vorteilhaften Aspekt stellt in diesem Zusammenhang die positive Einstellung der Lehrenden gegenüber interkulturellen Interaktionen dar. Die interkulturellen Situationen in Deutschland werden von den meisten Lehrenden mit Begeisterung und Neugier wiedergegeben. Die Rolle der positiven Einstellung zu interkulturellen Interaktionen und fremdkulturellen Gruppen für die interkulturelle Kompetenz wurde im Kapitel 1.5.1.3 dargestellt.

In Bezug auf die Fragestellung dieser Untersuchung ist hier auch hervorzuheben, dass einige Lehrende interkulturelle Interaktionen als wichtige Quellen der Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung betrachten (s. Kap. 2.6.2.2).

Einen negativen Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz kann die in einigen Interviews festgestellte Unsicherheit der Lehrenden in interkulturellen Situationen bedeuten, die von Selbstzweifel und Angst vor Fehlern geprägt ist. Es besteht die Gefahr, dass die Unsicherheit und die Angst vor Fehlern im Unterrichtsprozess auch auf die Studierenden übertragen wird, obwohl in einem Interview betont wird, dass die Studierenden in interkulturellen Interaktionen selbstsicherer auftreten.

Einen weiteren unvorteilhaften Aspekt stellt die ethnozentrische Betrachtung fremdkultureller Praktiken dar, die in interkulturellen Interaktionen zu Missverständnissen führt.

Des Weiteren ist zu betonen, dass einen wichtigen Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz die Emotionen und Einstellungen ausüben, die eine Person mit der eigenen kulturellen Gruppe verbindet (s. Kap. 1.5.1.3). Diese affektiven Aspekte sind Teil der kulturellen Identität und entstehen im Laufe ihrer Konstruktion, abhängig von der Intensität der kulturellen Prägung sowie vom individuellen emotionalen Profil und von persönlichen Erfahrungen (s. Kap. 1.5.1.3). Das Bild der Lehrenden vom kulturellen Netzwerk Moldaus, ihre Einstellungen gegenüber diesem kulturellen Netzwerk und die Strategien seiner Darstellung in einer interkulturellen Interaktion werden im Unterrichtsprozess den Studierenden vermittelt.

Bei der Analyse der Antworten der Lehrenden in dieser Kategorie fällt ihre Identifikation mit dem Volk, dem Land oder den Moldauern auf. Im Allgemeinen ist eine starke kollektive Verbindung mit der eigenen Kultur festzustellen. Von der eigenen Kultur wird in den meisten Interviews ein verallgemeinerndes, undifferenziertes, stereotypes Bild gezeichnet, das bei den Lehrenden viele Gemeinsamkeiten aufweist. Die dargestellten kulturellen Merkmale werden nicht hinterfragt. Auf die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz kann dies hemmend wirken (vgl. Kap. 1.5.1), denn nach dem Muster des Umgangs mit dem eigenkulturellen Bild

werden auch durch Stereotype geprägte Fremdbilder konstruiert. Die stereotypen Bilder von der eigenen und der fremden Kultur und die daraus resultierenden Erwartungen voneinander bzw. von der Interaktion können in einer interkulturellen Interaktion zu Missverständnissen führen (vgl. Kap. 1.5.1.1).

Ein weiteres Ergebnis der Analyse besteht darin, dass eine Tendenz ausgemacht werden konnte, die eigene Kultur in einer interkulturellen Interaktion nur von der besten Seite zu präsentieren. Aus einer interkulturellen Perspektive ist dies jedoch keine positive Strategie, da so ein verzerrtes Bild vermittelt wird, das dem interkulturellen Interaktionspartner Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung und der Konfrontation mit der Wirklichkeit bereiten kann.

Bei zwei Lehrenden werden interkulturelle Handlungsstrategien beobachtet, die eine positive Auswirkung auf den interkulturellen Aushandlungsprozess haben können. So besteht eine Strategie darin, den Interaktionspartner im Wahrnehmungsprozess der Kultur Moldaus und bei der Bildung seines eigenen kulturellen Bildes davon nicht durch Stereotype zu beeinflussen. Eine weitere Strategie ist es, dem Interaktionspartner die historischen und aktuellen gesellschaftlichen Hintergründe der Lebensweise der eigenen Kultur zu erklären, um den Verständigungsprozess zu erleichtern. Außerdem ist in einem Interview ein Stück weit Distanzierung von kollektiven Darstellungen zu beobachten, und es gibt ausdrückliche Hinweise auf die kulturelle Vielfalt der Republik Moldau.

6.4 Lehrbezogene Aspekte

Wie im Kapitel 2.6.2.2 gezeigt, besteht die Funktion der Lehrenden in der Planung, Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen unter Berücksichtigung der Richtlinien und Studiendokumente der jeweiligen Hochschule, aber auch der Studienbedürfnisse und -voraussetzungen der Studierenden. Von ihren Vorstellungen über die Ziele germanistischen Studiums, von der Formulierung operationaler Lehr-/Lernziele, von den eingesetzten Methoden und Sozialformen sowie von den Beziehungen der Lehrenden zu den Studierenden hängt es größtenteils ab, ob und wie interkulturelle Kompetenz im Studienprozess gefördert wird. Ziel dieses Kapitels ist demzufolge, diese Aspekte in den Interviews der befragten Lehrenden zu untersuchen.

6.4.1 Bildungsziele in der germanistischen Ausbildung aus der Perspektive von Lehrenden

Im Kapitel 5.2 wurden die Bildungsziele am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und im Kapitel

5.3.3 die Ziele einzelner Disziplinen laut den Fachcurricula dargestellt. In diesem Kapitel werden die Zielvorstellungen der Lehrenden bezüglich der germanistischen Ausbildung skizziert. Es wird hierbei folgenden Fragen nachgegangen: Welche sind den Lehrenden zufolge die Hauptziele der germanistischen Ausbildung? Welche Ziele verfolgen die Lehrenden in ihren Lehrveranstaltungen? Stimmen die Ziele der Lehrenden mit den Bildungszielen in den Bildungsdokumenten überein, und wie beeinflussen diese die Entwicklung interkultureller Kompetenz?

Als erstes Ergebnis der Analyse ist auf die Kriterien hinzuweisen, die für die Lehrenden bei der Formulierung von Lernzielen entscheidend sind. Nur drei Lehrende gehen explizit auf diesen Aspekt ein. Aus ihren Antworten lassen sich drei Tendenzen erschließen: Befolgung von Ausbildungszielen der Fachcurricula, Ignorieren der Ziele der Fachcurricula und Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Studierenden.

L4 orientiert sich bei der Formulierung von Zielen ihrer Lehrveranstaltungen an den Zielen des Fachcurriculums:

„Die Ziele meiner Lehrveranstaltungen – seien sie enger oder weiter – entsprechen denen aus dem Curriculum bzw. gehen aus ihnen hervor.“ (L4Rum)

Im Gegensatz dazu gibt L2 im Interview an, dass die Ziele ihrer Lehrveranstaltung nicht mit denen aus den universitären Bildungsdokumenten abgestimmt sind, die sie ihren Angaben nach nicht kennt. Ihrer Meinung nach formuliert sie ihre eigenen Lernziele, die für die Studierenden am besten seien.

„Leider kann ich nicht sagen, welche [Ziele] stehen an der Uni. Weil ich habe irgendwelche meine Ziele. Weil ich arbeite nach meinen Zielen, aber wie immer, sie sind die besten. Man will das Beste.“ (L2De)

L1 macht direkt deutlich, dass sie die Lernziele an die Lernvoraussetzungen der Studierenden anpasst:

„Ich würde sagen, es hängt immer von der Lernergruppe ab, von dem Sprachniveau der Lernenden.“ (L1De)

Ein weiteres Ergebnis dieses Abschnitts stellen die konkreten Ziele der germanistischen Ausbildung dar, die die Lehrenden in den Interviews genannt haben. Aus den Aussagen der Lehrenden konnten folgende Kategorien von Bildungszielen der germanistischen Ausbildung abgeleitet werden: a) kommunikative Kompetenz; b) grammatische Kompetenz; c) methodisch-didaktische Kompetenz; d) interkulturelle Kompetenz.

a. Kommunikative Kompetenz

Laut einigen Lehrenden besteht das Ziel des germanistischen Studiums in der Entwicklung

kommunikativer Kompetenz in der deutschen Sprache. Dieses Ziel kommt in den Interviews unterschiedlich zum Ausdruck. Als wichtigstes Ziel des Studiums nennen L1 und L4 die Entwicklung von sprachlichen „Hauptfertigkeiten“ und der „kommunikativen Kompetenz“.

- „[...] im Allgemeinen sind die wichtigsten Ziele, dass sie die Hauptfertigkeiten haben und dass sie auch die kommunikative Kompetenz erwerben.“ (L1De)
- „In erster Linie ist es die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen.“ (L4Rum)

Zwei andere Lehrende benutzen in ihren Antworten den Begriff „kommunikative Kompetenz“ nicht, sie nennen jedoch Aspekte, die zu der kommunikativen Kompetenz gehören, obwohl sie nicht die Komplexität des Begriffs erfassen. Nach der Einschätzung von L3 besteht das Hauptziel des germanistischen Studiums in der Entwicklung deutscher Sprachfähigkeit, die sich in folgenden Aspekten äußert: freie Ausdrucksfähigkeit, Verstehen von Muttersprachlern, Beherrschung eines reichen Wortschatzes in der deutschen Sprache und angemessenes Sprechen in verschiedenen Situationen.

„Die Studierenden müssen nach dem Ende des Studiums gut sprechen können: sich frei äußern, die deutschen Muttersprachler verstehen, angemessen in verschiedenen Situationen sprechen, d.h. einen bestimmten, guten, reichen Wortschatz besitzen.“(L3De)

L2 zufolge bestehen die Bildungsziele des Germanistikstudiums in der Entwicklung der Fertigkeiten *Sprechen*, *Schreiben* und *Verstehen*, die von den Aspekten Stilistik, Grammatik und Phonetik unterstützt werden sollen.

„Was die deutsche Sprache betrifft, stilistisch, grammatisch, phonetisch, sprechen, schreiben, verstehen. Sie können alles machen und sollen auch und brauchen auch.“ (L2De)

b. Grammatische Kompetenz

Die Bedeutung der Grammatik wird in fast allen durchgeführten Lehrerinterviews in Bezug auf das Germanistikstudium hervorgehoben. Den Aussagen der Lehrenden zufolge wird Grammatik als ein wichtiges Ziel des Studiums und insbesondere der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen betrachtet. Zum einen hängt dies mit den Erfordernissen der Fachcurricula zusammen:

„Das Curriculum setzt voraus, dass in den sprachpraktischen Kursen der Fokus auf Grammatik und Entwicklung kommunikativer Kompetenz gelegt wird.“ (L4Rum)

Zum anderen liegt dies an der Überzeugung der Lehrenden bezüglich der wichtigen Rolle der Grammatik beim Studium einer Fremdsprache:

- „Jetzt z.B. ich arbeite mit dem ersten Studienjahr. Hier lege ich Wert auf die Grammatik, Struktur des Deutschen. Weil meiner Meinung nach im ersten Studienjahr die Grammatik von größter Bedeutung ist. Wenn ein Mensch die grammatische Struktur nicht gut kennt, dann kann er nichts machen, nicht korrekt sprechen.“ (L3De)

- *„Eigentlich beim praktischen Deutsch natürlich ein Hauptziel wäre die Grammatik und dann Lexik. Grammatik finde ich wichtiger, aber auch Lexik ist wichtig. Um richtig zu sprechen, muss man Grammatik kennen.“ (L5De)*

Wie aus den Interviews ersichtlich ist, wird mehr Wert auf die strukturellen als auf die inhaltlichen Aspekte der Sprache gelegt. Dies liegt auch in der eingeschätzten Bedeutung der Korrektheit und Richtigkeit der erworbenen Sprache begründet. So versucht L2 die Fremdsprachenvermittlung an der Universität von derjenigen in einer Sprachschule abzugrenzen. Der größte Unterschied besteht der Interviewten zufolge in der Unzulässigkeit von Fehlern in der erworbenen deutschen Sprache im Rahmen eines Germanistikstudiums im Gegensatz zu einer Sprachschule (*Kursen*), wo die Fehler anscheinend als nicht so gravierend betrachtet werden. Die Bedeutung des fehlerfreien Deutscherwerbs wird mit der späteren Lehrtätigkeit der Studierenden begründet. Ein besonderer Akzent wird dabei auf die fehlerfreie Beherrschung der Grammatik gelegt.

„Einfach Deutsch kann man in den Kursen lernen und dann nach Deutschland fahren und sprechen, fehlerhaft oder ohne Fehler, und die anderen verstehen. Und die Deutschlehrer müssen immer ohne Fehler versuchen und ganz gut alles grammatisch kennen, weil sie werden es den anderen unterrichten.“ (L2De)

Obwohl auch kommunikativ orientierte Ziele genannt werden, ist jedoch in den Aussagen eine Überbetonung der Bedeutung der Grammatik zu beobachten. Außerdem ist hier wieder die in Kapitel 6.3.1 festgestellte Vorsicht der Lehrkräfte beim Umgang mit Fehlern zu beobachten, die auf ihre Lehrtätigkeit übertragen wird.

c. Methodisch-didaktische Kompetenz

In mehreren Interviews wird die Entwicklung von methodisch-didaktischen Kompetenzen als Ziel des Germanistikstudiums an einer pädagogischen Universität hervorgehoben.

- *„Den anderen Deutsch beizubringen. Nicht nur Deutsch, sondern Deutsch für die zukünftigen Lehrer.“ (L2De)*
- *„Aufgrund der Tatsache, dass das hier eine pädagogische Universität ist, ist es [für die Studierenden] nicht genug, selbst etwas zu wissen, sondern es ist wichtig, dass sie auch den anderen das so vermitteln können, dass diese es auch verstehen.“ (L4Rum)*

L1 unterstreicht hierbei, dass die Entwicklung von Lehrkompetenzen einen integrierten Bestandteil der Lehrveranstaltungen darstellt.

„Da sie die zukünftigen Lehrer sind, müssen sie auch selbst unterrichten können. Deswegen ist es wichtig, dass sie in der Stunde lernen, wie sie das später unterrichten, so dass sie das von mir und voneinander lernen, zugleich zusammen mit dem Stoff.“ (L1De)

d. Interkulturelle Kompetenz

Nur eine Lehrende (L1) gibt in den Interviews an, dass neben der kommunikativen Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung auch interkulturelle Kompetenz entwickelt werden soll. Darüber hinaus betont sie, dass das Studium nicht nur auf Grammatik und Wortschatz konzentriert sein soll und hebt die Bedeutung der Anwendung der Sprachen in unterschiedlichen Situationen hervor.

„Ich glaube, dass es heutzutage sehr wichtig ist, dass sie die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz bekommen, dass sie nicht nur Grammatik und Wortschatz lernen, dass sie das auch weiter in verschiedenen kommunikativen Situationen benutzen können.“ (L1De)

L1 wird gefragt, ob die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Bildungsziel in den Bildungsdokumenten des Lehrstuhls eingeführt wird. Ihre Antwort ist positiv. Außerdem vertritt sie die Ansicht, dass durch bestimmte, in den Lehrwerken angebotene Übungen und Aufgaben, interkulturelle Kompetenz entwickelt wird.

„Das finde ich schon [= interkulturelle Kompetenz ist ein Bildungsziel im Curriculum]. Und auch die Bücher, die wir benutzen, sind so zusammengestellt, dass man in einigen Aufgaben und Übungen sieht, dass dadurch interkulturelle Kompetenz entwickelt wird.“ (L1De)

Da die anderen Lehrenden in den Interviews keine Bildungsziele nennen, die sich auf Interkulturalität im Allgemeinen oder speziell auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz bezögen, werden sie in den Interviews direkt gefragt, ob die Entwicklung interkultureller Kompetenz ein Ziel des Germanistikstudiums bzw. der Lehrveranstaltungen, die sie anbieten, darstellt.

L3 gibt im Interview an, dass interkulturelle Kompetenz ein Ziel des Germanistikstudiums am Lehrstuhl für Deutsche Philologie ist. In ihrer Aussage bezieht sie sich jedoch wieder auf die bereits benannten Ziele: kommunikative und methodisch-didaktische Kompetenz.

„Natürlich. Mit einem Fremdsprachunterricht verfolgen wir mehrere Ziele. Die Studierenden müssen nach dem Ende des Studiums gut sprechen können. Aber auch weil wir eine pädagogische Universität sind, sollen wir bei unseren Studenten andere Kompetenzen entwickeln. Wie sie sich benehmen müssen...“ (L3De)

Interkulturelle Kompetenz fällt hier vermutlich unter die „anderen Kompetenzen“.

Darüber hinaus stellt interkulturelle Kompetenz laut L3 und L1 einen thematischen Aspekt der theoretischen Lehrveranstaltung „Methodik und Didaktik der deutschen Sprache“ dar.

- *„In der Methodik haben wir ein Thema ‚Interaktion im Klassenzimmer‘, und da gibt es einen Punkt.“ (L3De)*
- *„Nur als theoretisches Kapitel in meinem Kurs Methodik.“ (L1D)*

Die Analyse dieser Aussagen legt den Schluss nahe, dass das Ziel in der theoretischen

Behandlung des Themas „Interkultureller Ansatz im Deutschunterricht“ besteht und nicht in der Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Im weiteren Verlauf des Interviews weist L1 jedoch auf den Versuch hin, den interkulturellen Ansatz in die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen zu integrieren und interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. In diesen Aussagen sind einige fördernde Aspekte interkultureller Kompetenz zu beobachten: Förderung indirekter Interaktionen mit der Alltagskultur Deutschlands; die Hervorhebung der Rolle der mehrkanaligen Wahrnehmung, der Rollenübernahme, die Perspektivenwechsel voraussetzt, sowie die Förderung handlungsbezogener Aspekte.

- *„Es ist sehr wichtig, und deswegen sage ich auch, dass dieser interkulturelle Ansatz, was wir auch in der Methodik haben, darin besteht, dass wir auch diese interkulturelle Kompetenz vermitteln, und wie? Je mehr desto besser: Alltagssituationen in Deutschland sehen können, durch Video, durch Filme, durch Dialoge, die sie hören, dass sie sich besser vorstellen können, und durch Sinnesorgane auch wahrnehmen durch Augen und Ohren, visuell oder auditiv. [...] Und natürlich muss es sein, dass sie es sofort inszenieren. Nicht nur dass sie wahrnehmen, sondern dass sie die Rollen übernehmen und sofort das Praktische anzuwenden.“ (L1De)*

Auch L3 gibt an, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz ein Ziel ihrer sprachpraktischen Lehrveranstaltungen darstellt. Hervorzuheben in ihrer Aussage ist die Betrachtung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil der Lehrveranstaltung und deren Integration in alle Lebensbereiche. Außerdem ist hier eine Erweiterung ihrer Definition interkultureller Kompetenz als *„Fähigkeit, sich mit fremden Kulturen zu benehmen“* zu beobachten, die hier um Kommunikationskompetenz und Respekt ergänzt wird.

„Natürlich. Bei einfachen Sachen, wie z.B. zu irgendwelchem Anlass, z.B. Begrüßung. Das beweist schon interkulturelle Kompetenz. Ob sie ‚Hallo!‘, ‚Guten Tag!‘ sagen. Man beginnt sofort mit der Begrüßung. Wie sie sich miteinander benehmen, wie sie miteinander sprechen, wie sie sich einander respektieren. Natürlich im Unterricht, unbedingt, überall: auf der Straße, in der Gesellschaft, im Unterricht, kann man über interkulturelle Kompetenz eines Menschen sprechen.“ (L3De)

L2 stellt fest, dass interkulturelle Interaktionen manchmal Teil ihrer Lehrveranstaltungen sind.

„Manchmal ja. Ja. Manchmal ist das mit der Landeskunde verbunden oder mit Studentenleben. Wie ist es da, wie ist es hier. Wenn wir etwas lesen, dann fragen die Studenten: ‚Warum ist dort so, bei uns ist es anders.‘“ (L2De)

Es geht dabei um einen interkulturellen Vergleich. Ein wichtiger Aspekt in dieser Antwort ist der Versuch der Auseinandersetzung mit den Hintergründen der festgestellten kulturellen Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Von Nachteil ist dennoch die Tatsache, dass zum einen die interkulturellen Interaktionen nicht allen Lehrveranstaltungen im Kontext der germanistischen Ausbildung, sondern nur der Landeskunde zugeschrieben

werden, zum anderen, dass sie nicht als permanenter integrierter Teil der Veranstaltung betrachtet werden.

Im Gegensatz zu L1 und L3 berichtet L4, dass die interkulturelle Kompetenz selten ein Thema ihrer Lehrveranstaltungen ist. Dies sieht sie darin begründet, dass die für die Lehrveranstaltungen vorgesehene Stundenzahl gering ist und für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, die ihrer Meinung nach lange und intensive Diskussionen voraussetzt, keine Zeit lässt.

„Ich muss ehrlich sagen, dass wir uns selten damit auseinandersetzen und keine Zeit haben, uns damit zu beschäftigen. In den Lehrwerken, mit denen wir arbeiten, gibt es solche Übungen und Diskussionsthemen, aber leider macht uns die geringe Stundenzahl immer pragmatischer. Wir haben keine Möglichkeit, so viel zu besprechen, wie wir uns wünschen, denn solche Themen setzen intensive Diskussionen voraus, an denen die Studierenden gerne teilnehmen und unbedingt ihre Meinung äußern möchten.“ (L4Rum)

Aus dieser Aussage lässt sich schließen, dass die Interviewte die Entwicklung interkultureller Kompetenz als zusätzlichen Aspekt zu den Fertigkeiten und Aspekten der deutschen Sprache betrachtet, für dessen Behandlung zusätzliche Zeit benötigt wird. Es wird nicht von einem in allen Sprachbereichen integrierten, interdisziplinären Konzept ausgegangen, das interkulturelle Kompetenz als Bestandteil der Sprachvermittlung versteht.

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz lassen sich in dieser Kategorie sowohl Vorteile als auch Nachteile ableiten. Ein Vorteil für die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist die Tendenz zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von Studierenden bei der Formulierung von Bildungszielen (vgl. Kap. 2.6.2.2). Auch ist die Freiheit der Lehrenden bei der Formulierung von Lernzielen als positiv anzusehen. Dadurch werden die Lehrenden nicht zu sehr in einen „bürokratischen“ Rahmen gezwängt und haben die Möglichkeit, Innovationen in ihre Lehrveranstaltungen einzubringen, die vielleicht nur schwer Eingang in die Curricula finden. Die curricularen Ziele völlig zu vernachlässigen – wie dies in einem Interview zu beobachten ist –, wirkt sich jedoch nachteilig aus, denn damit könnten wichtige, theoretisch begründete und an die jeweiligen Studiengänge wissenschaftlich angepasste Studienziele – in diesem Fall interkulturell ausgerichtete Ziele – unerfüllt bleiben.

Aus der Analyse der Vorstellungen der Lehrenden bezüglich der Bildungsziele des Germanistikstudiums im Allgemeinen sowie der von ihnen durchgeführten Lehrveranstaltungen im Besonderen lässt sich schließen, dass die Hauptziele des germanistischen Studiums in der Vermittlung der deutschen Sprache sowie in der Entwicklung

von methodisch-didaktischen Kompetenzen bestehen. Diese spiegeln sich dementsprechend in den operationalen Zielen ihrer Lehrveranstaltungen wider. Als wichtiges Lehr-/Lernziel nennen die meisten Lehrenden die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, wobei es bei einigen dabei um die Entwicklung der Sprachkompetenz geht. Da die kommunikative Kompetenz mehr Voraussetzungen als nur die sprachliche Kompetenz einschließt und den Umgang mit einem Interaktionspartner in den Vordergrund stellt, ist sie für die Entwicklung interkultureller Kompetenz passender als nur die Beherrschung der fremden Sprache.

Weiterhin wird sehr großer Wert auf die fehlerfreie Beherrschung der deutschen Sprache gelegt. Demzufolge stellt Grammatik nach der Meinung der befragten Lehrenden einen zentralen Aspekt des Germanistikstudiums dar. Die fehlerfreie Beherrschung der deutschen Sprache stellt für die Germanistikstudierenden einen sehr wichtigen Faktor für die Ausübung ihrer späteren beruflichen Tätigkeiten dar. Doch die starke Zentrierung auf grammatische Kompetenzen im Studienkontext lässt weniger Raum für die Entwicklung anderer Kompetenzen übrig, was auch in einem Interview bestätigt wird.

Ein weiteres wichtiges Ziel der germanistischen Ausbildung besteht in der Entwicklung von Lehrkompetenzen, die von den befragten Lehrenden als integrierter Bestandteil des Studiums betrachtet wird. Die Erfahrung der integrierten Vermittlung methodisch-didaktischer Kompetenzen kann als ein Beispiel bei der Integration der Entwicklung interkultureller Kompetenz in die germanistischen Studiengänge dienen.

„Interkulturelle Kompetenz“ wird nur von einem Lehrenden als Antwort auf die Frage nach dem Ziel ihrer Lehrveranstaltungen genannt. Auf die direkte Frage nach interkultureller Kompetenz hin behauptet jedoch die Hälfte der Interviewten, dass interkulturelle Kompetenz ein Ziel ihrer Lehrveranstaltungen sei. Diese Ergebnisse bestätigen noch einmal die Tatsache, dass interkulturelle Kompetenz zwar im moldauischen universitären Kontext kein fremder Begriff ist, aufgrund fehlender curricularer Zielsetzung jedoch noch nicht explizit in der Unterrichtspraxis eingesetzt wird. Die Aussagen einiger Lehrenden deuten darauf hin, dass Elemente interkultureller Kompetenz implizit durch die Texte und Aufgaben aus den deutschen Lehrwerken vermittelt werden. Damit wird die im Kapitel zur Analyse von Curricula diesbezüglich geäußerte Vermutung bestätigt (s. Kap. 5.3.3).

Nicht erwähnt in der Darstellung der Bildungsziele sind wissenschaftliche und forschungsbezogene Aspekte des Studiums. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die theoretischen Fächer als begleitende Fächer betrachtet werden und dass für die Lehrenden die Sprachvermittlung im Vordergrund steht. Ebenfalls keine Erwähnung finden in den Interviews literatur- oder kulturbezogene Elemente, was darauf hindeutet, dass das kulturelle Potential der Sprache und Literatur (s. Kap. 2.3.1 und 2.5) nicht ausgenutzt wird.

6.4.2 Methoden und Sozialformen

Die im Rahmen der Lehrveranstaltungen angewandten Methoden können eine sehr große Auswirkung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz ausüben (vgl. Kap. 2.3.4). Ziel dieses Abschnitts ist es zu zeigen, welche Methoden und Sozialformen die Lehrenden für die Erreichung der Lehr-/Lernziele anwenden und wie diese Methoden die Entwicklung interkultureller Kompetenz beeinflussen können.

Die Lehrenden wurden in den Interviews darum gebeten, eine ihrer Lehrveranstaltungen zu beschreiben. Aus diesen Beschreibungen wurden ihre angewandten Methoden und Strategien abgeleitet. Nur einige Lehrende wurden in den Interviews als Ergänzung zu ihren Antworten direkt nach der Methode gefragt. Alle Lehrenden haben sich nur zu ihren sprachpraktischen Lehrveranstaltungen geäußert.

Die Analyse der Antworten ergibt kein einheitliches Bild der von den Lehrenden bevorzugten Methoden. Sie weisen darauf hin, dass sie ihre Methoden nicht einer festen Richtung zuschreiben können. Sie geben an, dass die Entscheidung über die ausgewählten Methoden von mehreren Faktoren abhängig ist: Lehrveranstaltung, Studentengruppe, Motivation der Studierenden und Thema. Infolge der Analyse konnten allerdings zwei Tendenzen bezüglich der angewandten Methoden herauskristallisiert werden. Einerseits ist es die Tendenz, den neuen Vorschriften der Hochschulbildungsreform (vgl. Kap. 5.1) entsprechend neue Methoden anzuwenden, die Elemente des „Kommunikativen Ansatzes“ der Fremdsprachenvermittlung (s. Kap. 2.3) aufweisen; andererseits behaupten sich so genannte traditionelle Methoden, die Überbleibsel der sowjetischen Didaktik darstellen und Elemente der Grammatik-Übersetzungsmethode (s. Kap. 2.3 und 3.2.3) aufweisen. Diese Tendenzen spiegeln sich in unterschiedlicher Form in den Interviews der Lehrenden wider.

a. Methodenvielfalt und die Kombination von traditionellen und neuen Methoden

In einem Interview werden die Methodenvielfalt und die Kombination von traditionellen und neuen Methoden im Rahmen der von ihr angebotenen Lehrveranstaltungen betont:

„Es gibt keine einzige Methode, die ich benutze. Es gibt ganz viele und verschiedene Methoden, und ja, natürlich sind sie auch neu, modern. Es gibt viele neue Methoden, und es gibt viele traditionelle Methoden. Ich kombiniere sie beide.“ (L1De)

Was unter traditionellen und was unter neuen Methoden verstanden wird, wird in dem Interview nicht erläutert. Eine Methode, die L1 erwähnt, besteht darin, die Studierenden in der Einstiegsphase zum Sprechen zu motivieren, damit sie die Angst vor dem Sprechen in der deutschen Sprache verlieren:

„Ich begrüße sie sofort, und dann beginnt die Phase der Aufwärmung, dass sie keine Angst haben zu

sprechen. Oder wenn sie nach dem Wochenende zum Unterricht kommen, dann müssen sie sprechen, bevor wir zum Thema kommen.“ (L1De)

b. Interaktive Methoden

Andere Lehrende geben in den Interviews an, dass sie viel Wert auf interaktive Methoden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen legen.

„Angesichts der Tatsache, dass das ein praktischer Unterricht ist [...], wende ich sehr oft interaktive Lernmethoden an.“ (L4Rum)

Die Interaktivität versucht L4 mit Spielen und Arbeitskärtchen umzusetzen:

„Spiele, so viele wie möglich, Arbeitskärtchen. Oft benutze ich sehr gerne die Zeit dafür.“ (L4Rum)

Auch L3 benennt einige neue Methoden, die sie im Unterricht anwendet, wie Assoziogramm, Brainstorming, gegenseitige Kontrolle, Projekte, Rollenspiele, Inszenierungen:

„In Einstiegsphase des Unterrichts: Assoziogramm, dann sehr oft Brainstorming. Schriftlich und mündlich. Hängt von dem Thema ab. Bei der Phase, wo wir den Stoff kontrollieren: gegenseitige Kontrolle. Frontalkontrolle. Und die Gruppenarbeit bei kleinen Projekten. Z.B. das letzte lexikalische Thema: ‚Im Warenhaus‘. Man kann die Gruppe in drei Gruppen einteilen, eine Gruppe beschreibt und inszeniert eine Situation in der Schuhabteilung. Eine andere inszeniert in der Abteilung Damenkonfektion.“ (L3De)

Viele der von L3 benannten Methoden konnten auch in den Curricula gefunden werden (Kap. 5.3).

In einem Interview unterstreicht die Lehrende die Bedeutung der Dynamik im Unterricht, doch aufgrund der wenigen für die Lehrveranstaltungen vorgesehenen Unterrichtsstunden bevorzugt sie so genannte „mehr produktive Methoden“:

„Ich versuche immer, die Stunde lebendig zu machen und nicht distractiv [deutsch: belustigend/unterhaltsam], sondern distractiv bringt auch Erfolge, aber wenn ich nur drei Stunden pro Woche habe, dann habe ich keine Zeit für andere Aufgaben, dann mehr produktive Arbeit. Das können verschiedene Übungen sein, ich weiß nicht.“ (L2De)

Hier wird die Dynamik der Unterrichtsstunden, die durch „Lebendigkeit“ ausgedrückt wird, von den Elementen, die den Unterricht unterhaltsam machen, abgegrenzt. Aus der Aussage lässt sich nicht erschließen, was unter Unterhaltung im Unterricht verstanden wird, aber obwohl sie nach den Angaben von L2 erfolgversprechend sein kann, wird auf sie zugunsten von produktiver Arbeit in Form von Übungen verzichtet. Somit lässt sich erschließen, dass „traditionelle“ Methoden im Vergleich zu „neuen“ Methoden als produktiver betrachtet und deswegen in vielen Fällen bevorzugt werden.

„Ich sehe sehr, sehr viele positive Punkte, und zwar, dass die Studenten mehr selbständig sind, dass sie mehr selbständig organisieren und dass sie immer Präsentationen und Vorträge haben. Und das

versuche ich auch während meiner Vorlesungen und Seminare. [Ich] gebe den Studenten selbständige Aufgaben, und das finde ich ganz positiv, dass sie immer die Initiative ergreifen und auch sehr viel selbst beitragen zur Gestaltung der Stunde, viele Themen auch selbst bearbeiten und dann Vorträge und Präsentationen machen.“ (L1De)

c. Übungen

Die Anwendung von „Übungen“ wird von fast allen befragten Lehrenden erwähnt.

„Das neue Thema unterrichte ich anhand vieler Übungen, denn so können wir den Stoff befestigen. Beim Befestigen von neuem Thema benutzen wir Kombinationsübungen, Einsetzen, das fehlende Wort, das passende Wort finden, Lücken ergänzen.“ (L3De)

Wie aus der Aussage ersichtlich ist, beziehen sich die Übungen mehr auf die Festigung des Wortschatzes und weniger auf dessen Integration in die Kommunikation.

Die Anwendung des gelernten Stoffes in kommunikativen Situationen wird von L1 hingegen hervorgehoben.

„Dann machen wir Übungen, wir festigen das Material. Dann nutzen sie das selbst, wir machen Dialoge oder Übungen aus dem Buch, oder ich bringe ihnen Übungen, die ich selbst zusammengestellt habe. Dann ist eine kommunikative Phase, unbedingt, wenn sie auch miteinander Dialoge machen, [in] Gruppenarbeit, zu zweit.“ (L1De)

d. Arbeit am Text

Einen weiteren Bestandteil der Lehrveranstaltungen stellt laut den Antworten der Lehrenden die Arbeit am Text dar:

„Arbeit an dem Wortschatz, Fragen zum Text, einen Plan haben, den Plan nach dem Text erzählen. Für das erste und das zweite Studienjahr. Für das dritte und vierte muss man stilistische Methoden, Stilmittel...“ (L5De)

Die benannten Aufgaben befinden sich mehr auf der reproduktiven Ebene und beziehen sich auf linguistische Aspekte. Die Aussage enthält keine Hinweise auf die Förderung der Kreativität und der handlungsbezogenen Fähigkeiten noch auf die Nutzung des interkulturellen Potentials der Texte.

„Alles wie bei allen Lehrern. Die Studenten kommen mit den Hausaufgaben. Textbearbeitung, Wortschatzbearbeitung und dann ein bisschen Grammatik. Wenn es kein Grammatikunterricht ist, dann weniger Grammatik, sondern nur kleine Erklärungen. Aber so im Ganzen ein normaler Unterricht.“ (L5De)

e. Sozialformen

Auch die im Rahmen einer Lehrveranstaltung angewandten Sozialformen beeinflussen den Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 2.3.4).

Alle befragten Lehrenden betonen in den Interviews, dass sie im Unterricht unterschiedliche Sozialformen für die Unterrichtsarbeit anwenden, darunter: Einzelarbeit, Plenum, Partnerarbeit, Gruppenarbeit.

- *„Wir arbeiten immer individuell. Wenn es um Kontrollübungen geht, wir arbeiten sehr oft in Gruppe, zu zweit. Und die Gruppenarbeit bei kleinen Projekten.“* (L3De)
- *„Dann ist eine kommunikative Phase, unbedingt, wenn sie auch miteinander Dialoge machen, [in] Gruppenarbeit, zu zweit [...].“* (L1De)

In diesen Aussagen benennen die Lehrenden die angewandten Sozialformen, ohne sie zu bewerten oder Hinweise über die bevorzugten Sozialformen zu geben.

Eine andere Lehrende benennt zwar die angewandten Sozialformen nicht, stellt aber die Gestaltungsstrategien der Arbeit im Unterricht wie folgt dar:

„Sehr oft in meinem Unterricht korrigiere nicht ich [die Studierenden], sondern ich lasse ihre Kommilitonen das machen, schreibe nicht ich [an die Tafel], sondern die Studierenden, diktiere nicht ich, sondern die Studierenden. Oft übergebe ich ihnen die Rolle des Lehrenden.“ (L4Rum)

Wie ersichtlich ist, orientiert sich die Lehrende auf aktive Tätigkeiten der Studierenden, wodurch die Interaktionsmöglichkeiten im Unterricht gestiegen sind. Dies kann zur Förderung der Verantwortungsübernahme und zur Stärkung des Selbstbewusstseins der Studierenden beitragen. Man beobachtet hier einen Umsetzungsversuch einer im Kapitel 5.1. dargestellten Reformmaßnahme der moldauischen Hochschulbildung, die darin besteht, den Studienprozess auf die Studierenden zu zentrieren. Im Gegensatz dazu ist in der Antwort von L5 ein direkter Hinweis auf die Bevorzugung des Frontalunterrichts zu finden:

„Es geht auch Partnerarbeit, auch Gruppenarbeit, aber bei uns arbeiten die Studenten im Plenum mehr. Wenn alle zusammen arbeiten, das finde ich besser. So können alle ihre eigene Meinung sagen. Bei Partnerarbeit, die beiden arbeiten zu einem Thema, und dann müssen sowieso in Plenum alles erarbeiten, was sie gearbeitet haben.“ (L5De)

Obwohl zu Beginn der Aussage darauf hingewiesen wird, dass die Studierenden die Arbeit im Plenum bevorzugen, stellt es sich später heraus, dass dies eigentlich eine Vorliebe der Lehrenden ist.

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Wie in Kapitel 5.1. ausgeführt wurde, ist die Reformierung der didaktischen Methoden eine wichtige Voraussetzung für die Sicherung der Qualität der moldauischen Hochschulbildung. Laut der *„Strategie der moldauischen Hochschulbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“* soll sich die neue methodisch-didaktische Tendenz hin zu aktiven und interaktiven Methoden, zur Verbindung der didaktischen Methoden und technischen Mittel, zur Entwicklung neuer Methoden und zur Modernisierung traditioneller Methoden orientieren (vgl. Kap. 5.1.1 und

5.1.2).

Im Zuge der Reformierung des moldauischen Hochschulwesens sind auch die Methoden im Kontext des Germanistikstudiums Änderungen unterworfen. Bei der Analyse von Curricula konnte festgestellt werden, dass insbesondere bei den sprachpraktischen Disziplinen – obwohl bislang nur wenige Methoden zur Förderung interkultureller Lernprozesse zur Verfügung stehen – doch schon viele neue kommunikationsorientierte Methoden eingeführt wurden, die bis zur Bildungsreform fremd waren. Die Analysen der Interviews mit den Lehrenden zeigen, dass sich der methodische Bereich im Kontext der Fremdsprachenvermittlung noch im Änderungsprozess befindet. Man beobachtet einerseits den Versuch der Lehrenden, die neu eingeführten Methoden, die Elemente der kommunikativen Methode (s. Kap. 2.3) aufweisen, in die Unterrichtspraxis einzuführen, andererseits aber auch die Anwendung vieler älterer, so genannter „traditioneller“ Methoden, die Elemente der Grammatik-Übersetzungsmethode (s. Kap. 2.3) aufweisen. In diesem Zusammenhang werden die neuen Methoden in einigen Fällen als weniger produktiv und zu zeitintensiv erachtet, und dementsprechend werden diese Methoden nicht von allen Lehrenden aufgegriffen. Dies kann, wie bereits erwähnt, mit den Lernbiographien und der Lehrerfahrung der Lehrenden oder der in dieser Arbeit bereits erwähnten mangelnden Vorbereitung der Lehrenden auf Neuerungen (vgl. z. B. Kap. 5.1.2) zusammenhängen.

Obwohl einige Lehrende die interkulturelle Kompetenz als Ziel ihrer Lehrveranstaltungen genannt haben, konnten in den Interviews keine direkten Hinweise über die Anwendung interkulturell ausgerichteter Methoden gefunden werden. Einen positiven Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz kann allerdings den interaktiven Methoden (Assoziogramm, Brainstorming, gegenseitige Kontrolle, Projekte, Rollenspiele, Inszenierungen) zugeschrieben werden, die auch aus der interkulturellen Perspektive angewandt werden können. Diese können zur Entwicklung von Interaktionsstrategien, zur Stärkung des Selbstbewusstseins oder auch zum Perspektivenwechsel beitragen (vgl. Kap. 2.3.4).

Ähnlich wie bei der Beschreibung der Methode deuten auch die Ergebnisse der Analyse der angewandten Sozialformen auf einen Änderungsprozess in der Methodik der Vermittlung der deutschen Sprache hin.

Einerseits versuchen die Lehrenden die Vorschriften der Reformierung der Hochschulbildung zu befolgen und neue Sozialformen im Unterricht anzuwenden. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist dies positiv, da die neuen Sozialformen die Studierenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens rücken, sie zur aktiven Teilnahme anregen und die Interaktion zwischen den Studierenden fördern (vgl. Kap. 2.3.4). Somit können

Aushandlungsprozesse gefördert werden, die entscheidend für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind. Dafür ist allerdings wichtig, dass die interkulturelle Perspektive gezielt eingesetzt wird, denn mit der einfachen Einführung neuer Sozialformen für die Arbeit im Unterricht wird nicht automatisch interkulturelle Kompetenz entwickelt.

Andererseits äußern manche Lehrenden ihre Vorliebe für die „traditionellen“ Sozialformen. Hier ist zu erwähnen, dass sich diese so genannten traditionellen Sozialformen – zu nennen ist vor allem der Frontalunterricht – in den Bereichen Grammatik, Wortschatz- und Textarbeit in vielen Fällen als erfolgreich erwiesen haben (vgl. Kap. 2.3). Diese Sozialformen sind jedoch nicht geeignet, die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten zu fördern. Auch für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind diese Sozialformen nicht sehr geeignet, da die Interaktion im Unterricht hier sehr beschränkt ist.

6.4.3 Beziehungen zu den Studierenden

Die Beziehungen zwischen den Lehrenden und Studierenden haben einen bedeutenden Einfluss auf den Verlauf interkultureller Lernprozesse bzw. auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Rahmen von institutionalisierten Lehrveranstaltungen. Die Beziehungen sind stark von den Erwartungen der Lehrenden an die Studierenden geprägt. In diesem Abschnitt soll untersucht werden, welches Bild die befragten Lehrenden von den Studierenden haben und was sie von ihnen im Studienprozess erwarten.

a. Studierende in den Beschreibungen der Lehrenden

Aus den Interviews mit den Lehrenden lässt sich das folgende Bild der Studierenden erschließen.

Eine Charakteristik, die von fast allen befragten Lehrenden den Studierenden zugeschrieben wird, besteht in der mangelnden Motivation der Studierenden für das Studium. Eine Lehrende stellt fest, dass dies ein allgemeines Merkmal der jüngeren Generationen sei. Die Antworten lassen erkennen, dass die mangelnde Motivation der Studierenden eine Herausforderung für die Lehrenden darstellt, da die Steigerung der Motivation viel Zeit in Anspruch nimmt.

„Ich glaube, die kommenden Generationen sind immer weniger motiviert zu lernen. Dies betrifft nicht nur das Deutschstudium. Deshalb braucht der Lehrende viel Zeit, um die Studierenden zu motivieren.“ (L4Rum)

Aufgrund ihrer Lehrerfahrung bemerkt L4, dass die Studierenden zur Motivation mehr interaktive und „spielerische“ Methoden brauchen:

„[...] [I]ch habe gemerkt, dass, obwohl ich mit Studierenden zu tun habe, die bereits wissen, was sie wollen und warum sie ein Studium aufgenommen haben, diese nicht genug motiviert sind und

Spielzeug brauchen, Spiele und so viele Arbeitskärtchen wie möglich.“ (L4Rum)

Ein weiteres Merkmal, das den Studierenden zugeschrieben wird, besteht in der mangelnden Selbständigkeit beim Studium.

„[...] [O]bwohl das Wort ‚Student‘ vom Verb ‚studieren‘ kommt, verstehen sie nicht, dass sie auch allein studieren sollen.“ (L2De)

Nur eine Lehrende zeichnet in ihrer Aussage ein Bild der Studierenden, das das Gegenteil von dem Bild der anderen Lehrenden ist, und zwar, dass die Studierenden motiviert, selbstbewusst, ernst und gewissenhaft sind:

„[...] [D]ie meisten Studierenden sind selbstbewusst, und sie sind schon erwachsen. Sie verstehen, wozu sie die Sprache lernen. Deswegen sind sie ernst. Sie haben ernstes Verhältnis zu dem Unterricht und zu dem Lernprozess.“ (L1De)

Ihre Gegensätzlichkeit weist zum einen darauf hin, dass die kulturelle Gruppe der Studierenden nicht homogen ist und nicht verallgemeinert und undifferenziert beschrieben werden kann, zum anderen, dass die Lehrenden unterschiedliche Wahrnehmungsweisen und Erwartungen an die Studierenden haben.

Neben allgemein mangelnder Motivation für das Studium bemängeln einige Lehrende, dass viele Studierende mit dem Studium einzig auf den Erwerb der deutschen Sprache und eines Hochschulzeugnisses darüber abzielen.

„Die meisten studieren hier... Sie haben überhaupt eine andere Motivation. Sie brauchen nur die Fremdsprache, nur eine Hochschulbildung.“ (L3De)

Auf den ersten Blick scheinen die Ziele der Studierenden nachvollziehbar zu sein, doch aus der Modalität der Aussage ist zu schließen, dass nicht das Studium an sich – das außer dem Fremdspracherwerb auch die theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung mit mehreren Disziplinen und an einer pädagogischen Universität ferner die Entwicklung von methodisch-didaktischen Kompetenzen voraussetzt – das Ziel der Studierenden ist, sondern das Erlangen der Fremdsprachkenntnisse und des Hochschulzeugnisses. Dies kann mit dem im Kapitel 3.2.2 erwähnten Trend, in Moldau einen Hochschulabschluss zu erwerben, sowie mit den mangelnden Ausbildungsmöglichkeiten auf anderen Bildungsstufen begründet werden.

Darüber hinaus schätzt L3, dass nur 20% der Absolventen nach dem Abschluss im pädagogischen Bereich eine Tätigkeit aufnehmen werden:

„Vielleicht nur 20 % der Studenten.“ (L3De)

Von den Motiven, die die Studierenden zur Aufnahme eines Germanistikstudiums veranlassen, nennen die Lehrenden zwei Aspekte:

Eine Lehrende ist der Ansicht, dass Deutsch zu studieren eine Modeerscheinung in Moldau ist. Außerdem wird mit einem Deutschstudium eine höhere Wahrscheinlichkeit verbunden, einen

Auslandsaufenthalt absolvieren zu können.

„Aber ich denke, dass Deutsch hier wirklich große Mode ist. Es ist eine Tendenz, Deutsch zu lernen. Mithilfe dieser Sprache kann man mehrere Tore ins Ausland öffnen, und deswegen lernen sie Deutsch.“ (L3De)

Ein anderer Grund für die Auswahl des Deutschen als Studienfach besteht laut einer anderen Lehrenden in dem Wunsch, die Herausforderung zu bewältigen, die die deutsche Sprache mit ihrem angeblich hohen Lernschwierigkeitsgrad für einige Studierende darstellt.

„Viele Studierende sagen, dass sie die deutsche Sprache gewählt haben, weil sie gehört haben, dass dies eine schwierige Sprache ist. Es hat sie gereizt, das zu machen, was für die anderen unmöglich zu sein scheint.“ (L4Rum)

b. Umgang der Lehrenden mit der ethnischen Heterogenität der Studierenden

Nach den Angaben der Lehrenden gehören die Studierenden unterschiedlichen ethnischen Gruppen an. Den Interviews zufolge sind die Studierenden moldauischer, russischer, ukrainischer, gagausischer und bulgarischer ethnischer Herkunft. Die meisten Studierenden ukrainischer, gagausischer und bulgarischer Abstammung haben Russisch als erste oder zweite Muttersprache und werden von den Lehrenden oft als „Russen“ wahrgenommen.

- *„Aber im ersten Studienjahr habe ich eine Gruppe. Die Studierenden sind eigentlich verschiedener ethnischer Herkunft, aber für alle ist die Muttersprache Russisch. So kann man sagen, das ist eine russische Gruppe.“ (L1De)*
- *„Russen, Moldauer.“ (L4Rum)*

Zusammen mit den Studierenden russischer Herkunft studieren sie entweder in russischsprachigen Gruppen oder in gemischten Gruppen mit den moldauischen Studierenden. Wie die Antworten der Lehrenden zeigen, erfolgt die Unterrichtskommunikation unter den Studierenden und mit den Lehrenden außer auf Deutsch in den russischsprachigen Gruppen auf Russisch, in den rumänischsprachigen Gruppen auf Rumänisch und in den gemischten Gruppen überwiegend auf Russisch, aber auch auf Rumänisch.

„[In einer gemischten Gruppe] sprechen wir alle Russisch, obwohl wir alle in der Republik Moldau sind.“ (L3De)

Aus dieser Aussage ist eine gewisse Unzufriedenheit der Lehrerin zu erschließen. L4 zufolge zeigen sich auch die rumänischsprachigen Studierenden oft unzufrieden mit der Tatsache, dass in den gemischten Gruppen außer Deutsch oft mehr Russisch als Rumänisch gesprochen wird:

„Ich habe gemerkt, dass die rumänischsprachigen Studierenden sich unzufrieden zeigen, wenn ich zu viel auf Russisch spreche.“ (L4Rum)

Es scheint allerdings auch die russischsprachigen Studierenden zu stören, wenn das Umgekehrte der Fall ist, d.h., wenn die Lehrerin mehr Rumänisch spricht.

„[...] [O]der dass ich ein paarmal nicht gemerkt habe, dass ich aus dem Deutschen nur ins Russische oder nur ins Rumänische übersetzt habe. Das stört sie.“ (L4Rum)

Für die Lehrenden stellen solche Situationen Herausforderungen dar, da sie nicht immer beide Sprachen sehr gut beherrschen. In solchen Situationen greifen sie auf die Hilfe der Studierenden zurück.

„Ich muss den gleichen Satz auf Russisch, Rumänisch und Deutsch sagen. Für mich ist das kompliziert. Ich kann nicht immer auf Russisch erklären. Deswegen greife ich auf die Hilfe der Studierenden, die sowohl Rumänisch als auch Russisch sehr gut beherrschen, zurück.“ (L4Rum)

In der Hinsicht auf die Beziehungen zwischen den Studierenden unterschiedlicher ethnischer Herkunft spalten sich die Meinungen der befragten Lehrenden. Einige Lehrende stellen fest, dass im Allgemeinen diese Beziehungen friedlich und ohne Konflikte und Missverständnisse sind.

L2 vertritt beispielsweise die Ansicht, dass die entstandenen Konflikte zwischen den Studierenden nicht vom Faktor der Zugehörigkeit zur ethnischen Gruppe, sondern von persönlichen Faktoren verursacht werden.

„Ich meine, das hängt nicht davon [= von der ethnischen Herkunft] ab, sondern von ihren Charakterzügen. Nur das, nichts mehr. Wie immer gibt es in einigen Gruppen Konkurrenz. Obwohl das vielleicht normal ist. Obwohl das gefällt mir nicht, wenn sie einander böse ansehen. Man muss immer freundlich sein.“ (L2De)

L4 ist hingegen der Meinung, dass die Beziehungen unter den Studierenden nicht immer positiv sind.

„Die Beziehungen zwischen den Studierenden [unterschiedlicher ethnischer Herkunft] sind nicht die besten. Es gibt keinen offenen Konflikt, es ist jedoch bemerkbar.“ (L4Rum)

Einen der Gründe stellt vermutlich wieder die gesprochene Sprache dar. Aus diesem Grund betrachtet die Lehrende die Heterogenität der Studentengruppen als Nachteil. Auf die Frage der Interviewerin, ob die unterschiedliche ethnische Zugehörigkeit der Studierenden eine Förderung für das Fremdsprachenstudium sein kann, stellt L4 fest, dass dies keine Vorteile mit sich bringt.

„Das würde ich nicht sagen, denn sie müssen nicht unbedingt in einer gemischten Gruppe studieren, damit das Erlernen einer Fremdsprache leichter fällt. Sie haben schon Erfahrung mit dem Erlernen anderer Sprachen, und ich glaube nicht, dass sie noch eine Erfahrung solcher Art brauchen.“ (L4Rum)

Im Gegensatz dazu gibt die L1 an, ohne von der Interviewerin gefragt zu werden, dass die Heterogenität der Studentengruppen vorteilhaft ist:

„Ganz verschiedene [ethnische Gruppen]. Das finde ich auch als Vorteil.“ (L1De)

Allerdings geht aus dem Interview nicht hervor, worin dieser Vorteil besteht.

c. Beziehungen zu den Studierenden

Im Allgemeinen bewerten die Lehrenden ihre Beziehungen zu den Studierenden als positiv.

„Im Unterricht es ist ganz positiv. Die meisten Studierenden sind selbstbewusst, und sie sind schon erwachsen. Sie verstehen, wozu sie die Sprache lernen. Deswegen sind sie ernst. Sie haben ernstes Verhältnis zu dem Unterricht und zu dem Lernprozess und dementsprechend ist auch die Atmosphäre ganz positiv.“ (L1De)

Wie zu erschließen ist, verdankt L1 die positive Beziehung zu den Studierenden ihren Verhaltensweisen, die – wie der Aussage zu entnehmen ist – vermutlich den Erwartungen der Lehrerin entsprechen, d.h. sie sind selbstbewusst, erwachsen, ernst und haben ein ernstes Verhältnis zum Unterricht.

L1 nimmt sich selbst in ihrer Beziehung zu den Studierenden als offen und hilfsbereit wahr.

„Ich bin immer offen und bereit, die Fragen zu beantworten und was Neues zu erklären. Auch wenn das ein anderes Thema betrifft.“ (L1De)

Auch L4 schätzt ihre Beziehung zu den Studierenden als positiv ein und weist dabei auf die flache Hierarchie und auf eine freundschaftliche Beziehung hin, was sie zum Teil auf den geringen Altersunterschied zwischen ihr selbst und den Studierenden sowie auf ihre Bereitschaft, diesen zu helfen, zurückführt. Von den Studierenden erwartet sie dabei, dass sie ehrlich sind.

„Ich würde sagen, es ist mehr eine Beziehung zwischen Freunden als zwischen Lehrenden und Studierenden. Ich glaube nicht, dass es eine Barriere zwischen mir als Lehrerin und ihnen als Studierenden gibt, zumal auch der Altersunterschied nicht so groß ist. Ich mag nicht die Studierenden terrorisieren und ihnen die Note 2 geben. Ich mag es, wenn sie ehrlich sind, und ich bin immer bereit, ihnen zu helfen.“ (L4Rum)

Die Tatsache, dass die Lehrerin ausdrücklich unterstreicht, dass sie sich gegen den strengen Lehrstil, den sie als „Terrorisierung“ und als Bestrafung der Studierenden durch schlechte Noten⁸⁰ bezeichnet, ausspricht, lässt darauf schließen, dass diese Lehrmethode in Moldau ansonsten durchaus wahrscheinlich ist.

Dies bestätigt die Aussage von L2, die direkt angibt, dass sie den strengen Lehrstil bevorzugt:

„Ich bin streng.“ (L2De)

Der Lehrstil von L2 wirkt sich dementsprechend auf ihre Beziehung mit den Studierenden aus.

Nach ihrer Einschätzung empfinden die Studierenden Angstgefühle ihr gegenüber.

„Manchmal, ich fühle das auch: Sie haben Angst. Aber wenn sie wie immer zuerst Angst [haben], und dann es ist normal, und dann ist es ganz normal, und sie fühlen das nicht mehr. Und wenn sie zu mir mit ihren Problemen kommen, dann heißt es, sie fühlen etwas anderes, nicht Angst.“ (L2De)

⁸⁰Notensystem von 1 (die schlechteste Note) bis 10 (die beste Note).

Aus der Aussage kann geschlossen werden, dass die Lehrerin die Angstgefühle der Studierenden im Unterricht als etwas Selbstverständliches ansieht. Sie geht dabei davon aus, dass die Studierenden sich im Laufe der Zeit an den strengen Lehrstil gewöhnen und keine Angst mehr empfinden.

Eine andere Lehrrende (L5) schätzt ihren Lehrstil zwar nicht als streng ein, legt aber in diesem Zusammenhang bestimmte Voraussetzungen fest. Aus ihren Aussagen ist zu schließen, dass sie von den Studierenden erwartet, klare Zielvorstellungen vom Studium zu haben.

„Ich bin nicht streng, aber jeder Student soll verstehen, was er von dieser Sprache will und was er braucht. Und dann, wenn er das versteht, soll ich nicht streng sein.“ (L5De)

Ihre Beziehung mit den Studierenden beschreibt sie in der nächsten Aussage:

„Ich versuche [mich] mit den Studenten nicht als Lehrerin [zu] benehmen, sondern als Kollegin, und das finde ich eine gute Sache. Aber einige Studenten verstehen das nicht so richtig. Und dann versuche ich ein bisschen strenger zu sein, nicht so streng, aber so ein bisschen, um ihnen zu zeigen, ich bin hier die Lehrerin, und sie sind die Studenten.“ (L5De)

Einerseits strebt die Lehrerin kollegiale Beziehungen zu den Studierenden an, andererseits ist es für sie wichtig, dass dabei die Lehrer-Student-Hierarchie bestehen bleibt. Außerdem ist aus der Aussage zu schließen, dass L5 der Meinung ist, dass die Studierenden auf eine kollegiale/partnerschaftliche Beziehung nicht vorbereitet sind.

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Es kann zusammengefasst werden, dass einerseits die Studierenden von den meisten befragten Lehrenden als unmotiviert, unwillig zu studieren, unselbständig und zum Teil verantwortungslos charakterisiert werden, andererseits von einzelnen Lehrenden aber auch als motiviert, selbstbewusst, ernst und gewissenhaft. Diese beiden entgegengesetzten Pole wirken sich auch sehr unterschiedlich auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz aus. Während das erste Profil mit interkultureller Kompetenz kaum vereinbar scheint, enthält das zweite Profil Elemente, die für interkulturelle Kompetenz relevant sind (vgl. Kap. 1.5.1 und 2.6.2.3).

Ein weiteres Ergebnis der Interviewanalyse besteht im Streben der Lehrenden nach positiven, offen kollegialen oder sogar freundschaftlichen Beziehungen zu den Studierenden. Die Betrachtung der Lehrer-Lerner-Beziehung als Partnerschaft stellt ein neues Prinzip des moldauischen Bildungswesens dar (s. Kapitel 5.1). Die Interviewaussagen lassen die Annahme zu, dass bereits Versuche gemacht werden, dieses Prinzip in die Praxis umzusetzen. Auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz kann dies positiv wirken, denn die aktive Teilnahme der Studierenden und die Interaktion im Rahmen von Lehr-Lernprozessen kann gefördert sowie das Selbstbewusstsein der Studierenden gesteigert werden. Die positiven Einstellungen

der Lehrenden gegenüber den Studierenden sowie ein auf Respekt basierendes Verhalten untereinander können auch die Interaktion zwischen den Studierenden sowie ihre Einstellung gegenüber den Lehrenden und dem Studium im Allgemeinen positiv beeinflussen, was wiederum zur Steigerung der Motivation der Studierenden beitragen kann.

Ein anderes Ergebnis der Analyse legt allerdings den Schluss nahe, dass noch nicht alle Lehrenden und Studierenden bereit für ein partnerschaftliches Miteinander sind. Einige Lehrende legen weiterhin Wert auf die Lehrer-Student-Hierarchie, auch wenn sie angeben, dass sie kollegiale Beziehungen zu den Studierenden anstreben. Andere Lehrende bevorzugen immer noch den strengen Lehrstil, der, wie sie selbst zugeben, bei den Studierenden Angstgefühle hervorruft. Dies wird jedoch als unvermeidbar erachtet. Solche Einstellungen gegenüber der Lehrer-Lerner-Beziehung wirken sich negativ auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz aus, denn durch Angstgefühle wird die Teilnahmebereitschaft der Studierenden gesenkt, das Selbstbewusstsein geschwächt und die Kreativität sowie die Entwicklung eigener Interaktionsstrategien gehemmt.

Auch die Studierenden scheinen, den Aussagen der Lehrenden zufolge, nicht immer auf partnerschaftliche Beziehungen zu den Lehrenden vorbereitet zu sein. Wie bereits in Kapitel 5.1. erwähnt, setzt eine Partnerschaftsarbeit die aktive Teilnahme, Motivation, Initiative und das Übernehmen von Verantwortung voraus – Eigenschaften, die den Lehrern zufolge vielen Studierenden noch fehlen. Diese „konservativen“ Verhaltensweisen der Lehrenden und der Studierenden liegen, wie in Kapitel 3.2 und 5.1. dargestellt, in der alten sowjetischen Lehr- und Lerntradition begründet. Dieser zufolge hatten die Lehrenden die Rolle der „Allwissenden“ inne und hatten Kontrolle über alle Prozesse im Unterricht. Die Lerner hingegen sollten erstens den Vorschriften der Lehrenden unhinterfragt folgen, zweitens mussten bzw. durften sie keine Entscheidungen treffen und keine Verantwortung übernehmen. Ihre extrinsische Lernmotivation war in vielen Fällen die Angst vor dem strengen Lehrer.

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Lehrenden sehr oft in ethnisch heterogenen Gruppen unterrichten, in denen sie mit den Studierenden auf Deutsch, Rumänisch und Russisch kommunizieren. Die kulturelle Heterogenität und Mehrsprachigkeit werden im wissenschaftlichen Diskurs als Vorteile für die vielseitige auf Toleranz und Akzeptanz basierende Erziehung und Ausbildung betrachtet (vgl. Kap. 2.6.2.3). Somit sind diese Aspekte wichtige Faktoren zur Förderung der interkulturellen Kompetenz. In der Praxis werden sie jedoch in vielen Fällen immer noch als Störfaktoren der Bildungsprozesse empfunden, was aus den Antworten der befragten Lehrenden ersichtlich wird. Die Mehrsprachigkeit wird von einigen Lehrenden und, ihrer Ansicht nach, auch von den Studierenden als Problem betrachtet. Zu beobachten ist hier der in Kapitel 3.1 aufgezeigte „Kampf“ zwischen den ethnischen

Gruppen um die kulturelle Identität, der sehr oft durch die gesprochene Sprache – „Rumänisch oder Russisch?“ – verursacht wird.

In Bezug auf die ethnische Heterogenität der Studentengruppen ist festzustellen, dass diese von den Lehrenden nicht immer als solche wahrgenommen wird. So werden die Studierenden ukrainischer, gagausischer oder bulgarischer Abstammung, die Russisch sprechen, als Russen kategorisiert. Das Potential der ethnisch-kulturellen Vielfalt wird nicht ausgenutzt und im Rahmen eines Fremdsprachenstudiums nicht als vorteilhaft erachtet.

Positiv anzumerken ist, dass immerhin eine Lehrende diese Vielfalt als einen Vorteil bezeichnet. Auch wenn im Interview diese Idee nicht näher von ihr ausgeführt wird und nicht klar ist, wie sie diesen Vorteil genau definiert, kann dies jedoch als ein erster Schritt gewertet werden in Richtung der Anerkennung der kulturellen Vielfalt und ihrer Vorteile im Bildungsprozess allgemein und konkret im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

6.5 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Auswertung der Leitfadeninterviews zeigen, dass die meisten befragten Lehrenden von einem engen und geschlossenen Kulturbegriff ausgehen. Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ist einigen Lehrkräften bekannt, sie berichten von Auseinandersetzungen mit diesem Begriff und geben in den Interviews in diesem Zusammenhang Definitionen, die auch einige Elemente des dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzepts interkultureller Kompetenz enthalten. Gleichzeitig gibt es aber Lehrkräfte, für die der Begriff eher unbekannt ist.

Die Analyse des Umgangs der Lehrenden mit interkulturellen Interaktionen in Deutschland zeigt eine positive Einstellung gegenüber Deutschland und interkulturellen Interaktionen. Einige Lehrende betrachten die interkulturellen Interaktionen als wichtige Quellen der Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Doch in manchen Interviews ist eine gewisse, von Selbstzweifeln und Angst vor Fehlern geprägte Unsicherheit festzustellen, insbesondere in neuen, unbekanntem interkulturellen Interaktionen. Ein weiteres Ergebnis der Datenauswertung ist die ethnozentrische Sicht der Lehrenden im Hinblick auf fremdkulturelle Praktiken, die in interkulturellen Interaktionen zu Missverständnissen führt.

In Bezug auf die eigene Kultur und auf ihre Darstellung in einer interkulturellen Interaktion sowie im Hinblick auf die Gestaltungsstrategien dieser Interaktionen lässt sich bei den Lehrenden eine starke kollektive Verbindung mit der eigenen Kultur, ein ziemlich einheitliches, undifferenziertes, stereotypes eigenkulturelles Bild identifizieren und zudem die

Tendenz, in einer interkulturellen Interaktion ausschließlich positive Seiten der eigenen Kultur vorzustellen und negative Aspekte zu verschweigen.

Bei zwei Lehrenden werden jedoch interkulturelle Handlungsstrategien beobachtet, die darin bestehen, den Interaktionspartner im Wahrnehmungsprozess der eigenen Kultur und bei der Bildung seines eigenen Bildes nicht mit Stereotypen zu beeinflussen und dem Interaktionspartner die historischen und aktuellen gesellschaftlichen Hintergründe der Lebensweise eigener Kultur zu erklären, um den interkulturellen Verständigungsprozess zu erleichtern. Außerdem sind in einem Interview die Distanzierung von kollektiven Darstellungen sowie Hinweise auf die kulturelle Vielfalt der Republik Moldau zu beobachten.

In der Analyse der lehrbezogenen Aspekte lassen sich mehrere Faktoren bezüglich der Entwicklung interkultureller Kompetenz identifizieren. Auf der einen Seite steht eine vermutete Freiheit der Lehrenden bei der Festsetzung von Lernzielen, auf der anderen Seite jedoch die völlige Vernachlässigung curricularer Bildungsziele durch einige Lehrende. Positiv ist die Tendenz einiger Lehrender zu bewerten, bei der Formulierung der Bildungsziele die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Studierenden zu berücksichtigen.

Aus der Analyse der Vorstellungen der Lehrenden bezüglich der Bildungsziele des Germanistikstudiums im Allgemeinen sowie der von ihnen durchgeführten Lehrveranstaltungen lässt sich schließen, dass die Hauptziele des germanistischen Studiums die Vermittlung der deutschen Sprache sowie die Entwicklung von methodisch-didaktischen Kompetenzen sind. Diese spiegeln sich dementsprechend in den operationalen Zielen ihrer Lehrveranstaltungen wider. Als wichtiges Lehr-/Lernziel gilt laut den Interviews die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, wobei dies bei einigen die Entwicklung der Sprachkompetenz meint. Wissenschaftliche und forschungsbezogene Aspekte der germanistischen Ausbildung an der PSU werden in den Interviews nicht erwähnt. Keine Erwähnung finden in den Interviews auch literatur- oder kulturbezogene Elemente. Im Gegensatz dazu wird der Grammatik in den meisten Interviews eine zentrale Rolle im Kontext eines germanistischen Studiums zugeschrieben. Interkulturelle Kompetenz wird nur von einer Lehrenden als Ziel ihrer Lehrveranstaltungen genannt. Auf die direkte Frage nach interkultureller Kompetenz als Bestandteil der Lehrveranstaltungen wird jedoch in der Hälfte der Interviews behauptet, dass diese ein Ziel ihrer Lehrveranstaltungen sei. Die Aussagen einiger Lehrender weisen darauf hin, dass Elemente interkultureller Kompetenz implizit durch die Texte und Aufgaben aus den deutschen Lehrwerken eine Rolle spielen.

In Bezug auf die in den Lehrveranstaltungen eingesetzten Methoden und Sozialformen zeigt die Datenauswertung, dass sich der methodische Bereich im Kontext der Fremdsprachenvermittlung noch im Änderungsprozess befindet. Einerseits ist der Versuch der

Lehrenden zu beobachten, die neu eingeführten Methoden in die Unterrichtspraxis einzuführen, andererseits jedoch bleibt die Anwendung vieler älterer, „traditioneller“ Methoden noch weit verbreitet. In diesem Zusammenhang werden die neuen Methoden in einigen Fällen als weniger produktiv und zu zeitintensiv erachtet und dementsprechend nicht von allen Lehrenden aufgegriffen.

Ferner hat die Analyse der Interviews gezeigt, dass die Lehrenden nach positiven, offenen, kollegialen oder sogar freundschaftlichen Beziehungen zu den Studierenden streben. Allerdings zeigt sich auch eine unzureichende Vorbereitung der Lehrenden und Studierenden auf partnerschaftliche Beziehungen. Es wird weiterhin Wert auf eine klare Hierarchie zwischen Lehrer und Student gelegt und in einigen Fällen auch auf den strengen Lehrstil.

Von einigen Lehrenden werden die ethnische Heterogenität und Mehrsprachigkeit als Störfaktoren der Bildungsprozesse empfunden. Nur eine Lehrende bezeichnet die kulturelle Vielfalt der Studentengruppen als Vorteil.

7 Darstellung und Interpretation von Ergebnissen.

Akteursbedingte Faktoren: Studierende

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studierendeninterviews dargestellt und hinsichtlich ihres Einflusses auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz analysiert. Zuerst erfolgt eine Beschreibung der Studierenden, die an dem Interview teilgenommen haben. Dann wird ihr Wissensstand in Bezug auf die Begriffe Kultur und interkulturelle Kompetenz dargestellt. Als Nächstes wird der Umgang der Studierenden mit direkten und indirekten interkulturellen Interaktionen analysiert. Anschließend erfolgt die Untersuchung der Erwartungen der Studierenden an das germanistische Studium im Allgemeinen, an konkrete Lehrveranstaltungen und an die Lehrenden.

7.1 Beschreibung der Studierenden

Das Ziel dieses Abschnitts ist es, die befragten Studierenden im Hinblick auf Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft, Muttersprache, Fremdsprachen, Studienfächer und -semester und Auslandserfahrung zu beschreiben.

An den Interviews haben 24 Studierende weiblichen Geschlechts teilgenommen (s. Tabelle 2). Alle Studierenden sind Staatsbürger der Republik Moldau.

Ethische Herkunft und Sprachen

15 Studierende (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S12, S13, S14, S16, S18, S20, S22, S23, S24) geben an, dass sie moldauischer ethnischer Herkunft sind. Eine Studentin (S7) bezeichnet Moldauisch als ihre Muttersprache, die anderen 14 Rumänisch. Vier Studierende (S9, S15, S17, S21) geben an, dass sie der rumänischen ethnischen Gruppe angehören. Ihren Angaben zufolge ist ihre Muttersprache Rumänisch. Elf Studierende moldauischer und rumänischer ethnischer Herkunft geben an, dass sie auch Russisch sprechen. Zwei von ihnen (S21, S23) berichten auch von Ukrainisch-Kenntnissen.

Zwei Studierende (S10, S11) sind russischer ethnischer Herkunft und sprechen Russisch als Muttersprache. S11 spricht dazu auch Rumänisch. Eine Studentin (S19) bezeichnet ihre ethnische Herkunft als Ukrainisch und ihre Muttersprache als Rumänisch. Eine andere Studentin (S1) sagt, dass sie der bulgarischen ethnischen Gruppe angehört und ihre Muttersprache Russisch ist. Sie berichtet auch von Rumänisch-Kenntnissen auf muttersprachlichem Niveau. S8 nennt Gagausisch als ihre ethnische Herkunft und als ihre Muttersprache. Von den Sprachen anderer in Moldau lebender ethnischer Gruppen spricht sie

Rumänisch, Bulgarisch und Russisch.

Den Interviews zufolge sprechen die meisten der befragten Studierenden mehr als zwei Fremdsprachen (einschließlich der Sprachen anderer ethnischen Gruppen). Sechs von ihnen sprechen vier und eine fünf Fremdsprachen. Alle Studierenden geben an, dass sie Deutschkenntnisse haben. 17 Studierende sprechen außerdem Englisch, 12 Französisch und eine Studierende Spanisch.

Studienfächer

Zwei der befragten Studierenden (S6, S7) studieren Deutsch im Hauptfach und Englisch im Nebenfach im vierten Semester und vier Studierende (S5, S8, S11, S14) im achten Semester. Zwei Studierende (S2, S13) studieren Deutsch im Hauptfach und Französisch im Nebenfach im vierten Semester.

Drei Studierende (S1, S3, S4) studieren Englisch im Hauptfach und Deutsch im Nebenfach im zweiten Semester. Vier Studierende (S10, S18, S19, S20) studieren die gleichen Fächer im vierten Semester und zwei (S23, S24) im achten Semester. Fünf Studierende (S9, S15, S16, S17, S22) studieren Deutsch im Nebenfach in Kombination mit Rumänisch im Hauptfach im achten Semester und eine (S21) im zehnten Semester.

Auslandserfahrung

Da im nächsten Kapitel der Umgang der Studierenden mit interkulturellen Interaktionen untersucht werden soll, wird hier ein kurzer Überblick über ihre Aufenthalte außerhalb der Grenzen der Republik Moldau gegeben.

Fünf Studierende berichten von mindestens einem Aufenthalt in Deutschland und eine Studierende von einem Aufenthalt in der Schweiz.

Von S24 erfährt man, dass sie zwei Wochen lang an einem internationalen Umweltschutzprogramm in einer Stadt im Süden Deutschlands teilgenommen hat.

S8 berichtet von zwei Deutschlandaufenthalten. Bei ihrer ersten Deutschlanderfahrung handelt es sich um einen zweiwöchigen Aufenthalt in einem Jugendlager in einer kleinen Stadt im Norden Deutschlands, während es bei der zweiten um einen dreiwöchigen Stipendiaufenthalt in einer ostdeutschen Stadt geht.

Aus dem Interview von S11 geht hervor, dass sie dreimal in Deutschland gewesen ist. Sie erwähnt die Dauer ihrer Aufenthalte nicht, aus ihrem Bericht kann aber erschlossen werden, dass sie zumindest bei einem Aufenthalt ein Semester an einer deutschen Universität verbracht hat. Für ihren Aufenthalt hat sie ein Stipendium bekommen.

Von häufigeren und längeren Aufenthalten erzählt in ihrem Interview S16. Nach einem

zweiwöchigen programmgebundenen Aufenthalt hat sie ein zweisemestriges Stipendium für ein Austauschstudium an einer deutschen Universität bekommen. Während dieses Jahres hat sie sich zu einem weiteren Studium eines anderen Fachs an der gleichen deutschen Universität entschieden, wobei sie das Studium an der moldauischen Universität nicht abgebrochen hat. Zur Zeit des Interviews war sie gleichzeitig Studentin an der deutschen und an der moldauischen Universität.

Noch länger hat S5 in Deutschland gelebt. Im Gegensatz zu ihren Kommilitoninnen ist S5 aus privaten Gründen nach Deutschland gefahren und hat während ihres siebenjährigen Aufenthalts ein Germanistikstudium angefangen, das sie in Moldau fortgesetzt hat.

Dank ihrer Deutschkenntnisse, aber auch aus privaten Gründen konnte S30 vier Monate lang Auslandserfahrung in einer schweizerischen Familie sammeln.

Laut ihrer Angaben in den Interviews haben elf Studierende (S1, S3, S4, S6, S9, S12, S13, S15, S19, S21, S23) Auslandserfahrung nur in den Nachbarländern Rumänien und der Ukraine oder in Russland. Die meisten von ihnen haben diese Länder auf Reisen in der Regel für eine kurze Dauer (maximal zwei Wochen) besucht.

S6 berichtet von einem zweimonatigen Aufenthalt bei einer Familie in der Ukraine und S28 von einem Aufenthalt in Rumänien in Verbindung mit einem sozialen Programm, an dem fünf Personen aus Deutschland, fünf Personen aus Rumänien und fünf Personen aus der Republik Moldau teilgenommen haben.

Sieben Studierende (S2, S7, S10, S17, S18, S22) geben in den Interviews an, dass sie gar keine Auslandserfahrung haben.

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die allgemeinen Daten über Studierende sollen als Grundlage bei der Interpretation der weiteren Antworten dienen. Doch diese Daten liefern bereits für die vorliegende Untersuchung relevante Erkenntnisse. Zunächst ist auf die ethnische Heterogenität der Studierenden hinzuweisen. Wie bereits im Kapitel 3.2 dargestellt und wie die Lehrenden angegeben haben (s. Kap. 6.4.3), sind aufgrund der multiethnischen Zusammensetzung Moldaus an den moldauischen Universitäten die Studentengruppen ethnisch heterogen. Die ethnische Heterogenität der Studentengruppen kann im Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil germanistischer Studiengängen als Vorteil erachtet werden (vgl. Kap. 2.6.2.3). In diesem Zusammenhang können die interethnischen Interaktionen, die vorhandenen gegenseitigen ethnischen Bilder, die Einstellungen und Wahrnehmungsmuster einerseits als Beispielgrundlage bei der Auseinandersetzung mit Interkulturalitätsthemen dienen. Andererseits kann die Vermittlung interkultureller Kompetenz

zur Bewusstmachung der Multikulturalität der moldauischen Gesellschaft, zur Verbesserung interethnischer Interaktionen und zur besseren Vorbereitung der Studierenden auf die Ausübung beruflicher Tätigkeiten in einer multikulturellen Umgebung beitragen.

Ein anderes Ergebnis besteht in der Mehrsprachigkeit der Studierenden, die auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben kann (vgl. Kap. 2.6.2.3). Positiv ist auch die Tatsache, dass viele der Studierenden auch die Sprachen anderer ethnischer Gruppen kennen. Dadurch können die interethnischen Interaktionen erleichtert werden.

Ein weniger vorteilhafter Faktor ist die geringe Auslandserfahrung der Studierenden. Obwohl laut dem Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie (s. Kap. 5.2) die Mobilität der Studierenden und die internationalen Partnerschaften von zentraler Bedeutung sind, haben den Angaben der Studierenden zufolge noch nicht so viele von ihnen die Möglichkeit gehabt, interkulturelle Erfahrung im deutschsprachigen Raum zu sammeln. Wenngleich die befragten Studierenden außer Deutsch auch Englisch oder Französisch studieren, wurde in keinem Interview von Aufenthalten in englisch- oder französischsprachigen Ländern berichtet.

Des Weiteren sind die kurze Dauer und der Urlaubscharakter der Auslandsaufenthalte der meisten Studierenden zu erwähnen. Diese sind zwar eine Möglichkeit von Kontakten mit fremden Kulturen, doch die Wahrscheinlichkeit der direkten interkulturellen Interaktionen mit Vertretern der jeweiligen Kulturen ist viel geringer als bei längeren Aufenthalten, und sie tragen weniger zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bei.

7.2 Der Wissensstand der Studierenden in Bezug auf interkulturelle Begriffe

Wie im Kapitel 2.6.2.3 ausgeführt, ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht nur von den kognitiven Dispositionen und vom Wissensstand der Lehrenden in Bezug auf interkulturelle Begrifflichkeiten, sondern auch von Anlagen und Kenntnissen der Studierenden abhängig. Ziel dieses Kapitels ist es zu zeigen, von welchem Kulturbegriff die Studierenden ausgehen, inwieweit sie mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ vertraut sind und wie sie diesen definieren.

7.2.1 Verständnis des Kulturbegriffs

Die Analyseergebnisse der Kulturdefinitionen von Studierenden deuten auf viele Ähnlichkeiten mit denen der Lehrenden hin. Auch in den Interviews der Studierenden ist eine klare Differenzierung des Kulturbegriffes zwischen der individuellen und der kollektiven

Ebene zu beobachten. Die Kulturdefinitionen der Studierenden lassen sich in folgende Kategorien einteilen: a) Erziehungsweise einer Person; b) Hochkultur; c) Lebensweise, Traditionen, Gewohnheiten eines Kollektivs, d) Wertesystem eines Kollektivs.

Vor der Darstellung dieser Kategorien ist anzumerken, dass viele Studierende Kultur nicht nur in einer einzigen Kategorie definiert haben. Bei den meisten ist eine Kombination der ersten und zweiten oder der ersten und dritten Kategorie zu beobachten. Im Folgenden werden sie jedoch getrennt dargestellt und nur die entsprechenden Stellen der Interviews in der jeweiligen Kategorie zitiert.

a. Erziehungsweise einer Person

Ungefähr die Hälfte der befragten Studierenden definiert Kultur als Erziehungsweise einer Person.

- „Die Menschen sind ... die Erziehung der Menschen.“ (S13Rum)
- „[...] zweitens die persönliche Kultur, d.h. Erziehung, Verhaltensweise.“ (S23Rum)
- „Die Weise, in der man erzogen wurde“ (S24Rum)

Im Gegensatz zu den Lehrenden, die ausdrücklich unterstreichen, dass mit der Kultur einer Person „die gute Erziehung“ gemeint ist, machen die Studierenden keine Angaben darüber, wie das Ergebnis des Erziehungsprozesses sein soll, sondern sie beziehen sich im Allgemeinen auf die Erziehungsweise. In einigen Fällen wird die Erziehung um die Verhaltensweise ergänzt.

In einem Interview wird von einem Kulturbegriff ausgegangen, der die gesamte Persönlichkeit eines Individuums umfasst.

„Alles, was mit einer Person verbunden ist, von den Gewohnheiten bis zu den positiven und negativen Eigenschaften einer Person.“ (S12Rum)

Wie ersichtlich, werden zur Kultur nicht nur die positiven Eigenschaften einer Person gezählt, wie das in den Lehrerinterviews mit der „guten Erziehung“ ausgedrückt wurde, sondern auch die negativen Eigenschaften. Kultur wird also in dieser Aussage mit Menschsein assoziiert, wodurch die selektive Zuweisung von Kultur vermieden wird.

b. Hochkultur

Den Interviews zufolge verstehen viele Studierende Kultur als Hochkultur. In einigen Aussagen wird Kultur als etwas Herausgehobenes und Elitäres betrachtet.

- „Kunst. Etwas Schönes, Feines, Wertvolles, und ich weiß nicht mehr.“ (S17Rum)
- „Kultur, d.h. etwas Schönes wie z.B. Museen. Der Mensch muss kulturell entwickelt sein.“ (S4Rum)

Wie den Zitaten zu entnehmen ist, wird unter dem „Schönen“ und „Wertvollen“ Kunst

verstanden. Zu bemerken ist hierbei, dass Kultur nicht in Grenzen verortet, sondern allgemein als eine Ausdrucksform des Schönen aufgefasst wird.

In anderen Interviews wird Kultur als „alles“ definiert. Mit dem Begriff „alles“ sind jedoch nur Kunstarten gemeint:

- „*Sie umfasst alles: Malerei, Musik, alles, was mit einem Land verbunden ist: Gedichte, Entwicklungsniveau.*“ (S10Rum)
- „*Kultur umfasst Kunst, Theater, Sport eines Landes. Alles, was zur Kultur einer Nation gehört: Film...*“ (S18Rum)
- „*Ich glaube, [Kultur] ist mit der Gesellschaft verbunden, in der man lebt, die Umwelt und die Zeit, in der sie sich entwickelt, und das, was für diese Gesellschaft wichtig ist: Musik, Theater, Jugend.*“ (S21Rum)
- „*Das Wort Kultur hat für mich zwei Bedeutungen: erstens als Kunst, d.h. Film, Malerei [...]*“ (S23Rum)
- „*die Kultur eines Staates: Kunst, Geschichte, Musik.*“ (S24 Rum)

Im Gegensatz zu den ersten zitierten Definitionen in dieser Kategorie wird in diesen Beispielen Kultur in Landes- oder Nationsgrenzen verortet. Gemeint ist also nicht Kunst als Ausdrucksform des Menschen im Allgemeinen, sondern als Ausdrucksform einer bestimmten in Grenzen festgesetzten Gemeinschaft.

c. Lebensweise/Traditionen/Gewohnheiten

Ein Teil der interviewten Studierenden geht von einem erweiterten Kulturbegriff aus und definiert Kultur als Gesamtheit von Traditionen und Gewohnheiten eines Volkes oder Landes.

„*Es ist das, was mit einem Volk, mit seinen Traditionen, Gewohnheiten verbunden ist.*“ (S3Rum)

Einige Studierende fügen zu dieser Definition noch die Geschichte und die alltäglichen Gewohnheiten hinzu.

- „*Geschichte, Traditionen, alles was... Mehr die Traditionen und die Geschichte.*“ (S21Rum)
- „*Kultur eines Landes: Traditionen, Geschichte, alltägliche Gewohnheiten.*“ (S12Rum)

In einem Interview werden in der Definition auch die Sprache und die Denkweise eingeschlossen.

- „*Das sind unterschiedliche Sitten und Bräuche, unterschiedliche Sprache und Mentalität, Denkweise, und das sind typische Spezialitäten für jene Kultur.*“ (S11De)
- „*Erziehung... Die Kenntnis der Geschichte, Kenntnisse über die Geschichte des Volkes, Achtung bestimmter Regeln, die sich in der Zeit bewährt haben... der Traditionen.*“ (S7Rum)

Einige Studierende heben auf die lebensweltlich orientierte Bedeutung der Kultur ab, indem Kultur als Lebensweise definiert wird.

„*Alles, was ein Volk angeht/betrifft, alles, was die Leute machen, überhaupt alles, Traditionen, ja*

alles.“ (S5De)

d. Wertesystem eines Kollektivs

Nach den Angaben mancher Studierenden besteht Kultur in der Gesamtheit von Werten einer Person oder einer Gesellschaft.

- *„Die Gesamtheit der moralischen und spirituellen Werte einer Person oder einer Gesellschaft. Daran kann ich mich aus dem Geschichtsunterricht erinnern.“* (S19Rum)
- *„Das ist die Wertegrundlage eines Menschen. Alle Traditionen, Gewohnheiten, die Mentalität und die Lebensweise.“* (S3Rum)
- *„Das ist der Bereich, in dem eine Person ihre Kommunikationsfähigkeiten zeigt. Ich weiß nicht, wie ich sagen soll. Ich meine die Kommunikationsebene, die Interaktion zwischen Personen.“* (S15Rum)

Eine Studentin formuliert eine Kulturdefinition, die alle Konzepte der in den oben dargestellten Kategorien umfasst. Hervorzuheben ist in ihrer Definition die Bedeutung von Zusammenspiel und Wechselwirkung zwischen einer Person, der Gesellschaft und den kulturellen Werten.

„Kultur bedeutet die sieben Jahre von zu Hause, die zwölf Jahre von der Schule, plus Universität, plus Gesellschaft. Die Kultur kann nicht von der Gesellschaft getrennt werden. Vieles hängt von der Gesellschaft, von Freunden ab. Sie bilden dich als Menschen und entwickeln bestimmte kulturelle Werte. Egal, ob du das möchtest oder nicht: Diese Werte werden zu deinen Lebensprinzipien, die du dann deinerseits in einer Weise den Menschen aus deiner Umgebung weiterleitest.“ (S22Rum)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die Analyse der Interviews zeigt, dass mehr als die Hälfte der Studierenden von einem engen Kulturbegriff ausgeht, der Kultur als Erziehungsweise einer Person oder als Gesamtheit von Kunstformen eines Kollektivs versteht. Wie bereits mehrfach in dieser Arbeit erwähnt, ist der enge Kulturbegriff für die Entwicklung interkultureller Kompetenz weniger geeignet, da er die interkulturellen Interaktionen, in denen sich die interkulturelle Kompetenz entfalten kann, sehr beschränkt (s. Kap. 1.2).

Positiv ist allerdings anzumerken, dass ein großer Teil der befragten Studierenden von einem erweiterten Kulturbegriff ausgeht (vgl. Kap. 1.2). Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass in den Interviews mit den Studierenden häufiger eine erweiterte Auffassung von Kultur zu finden ist als in den Interviews mit den Lehrenden. Nur eine von fünf interviewten Lehrkräften definiert Kultur in einem weiteren Sinne, während dies bei zehn von insgesamt fünfundzwanzig Studierenden der Fall ist. Außerdem geben einige Studierende auch viel ausführlichere Definitionen als die Lehrenden. Dies deutet auf eine Diskrepanz im

Wissensstand der Studierenden einerseits und der Lehrenden andererseits hin, was zur Unterforderung der Studierenden führen kann. Diese Diskrepanz kann mit den Bildungsreformen bzw. neuen Bildungskonzepten der Republik Moldau, in denen zum einen den Kulturthemen und zum anderen der Entwicklung von produktiven kognitiven Fähigkeiten eine wichtige Rolle beigemessen wird, begründet werden (s. Kapitel 5.1). Die neuen Bildungskonzepte basieren bereits auf der schulischen Bildung der befragten Studierenden, während die befragten Lehrenden noch nach alten Bildungsprinzipien ausgebildet wurden. Die Vermutung, dass hierin eine Ursache für das unterschiedliche Verständnis von „Kultur“ liegt, wird auch durch die Aussage einer Studentin bestärkt, der zufolge ihre Auffassung von Kultur als „Gesamtheit von Werten einer Gesellschaft“ dem schulischen Geschichtsunterricht entstammt.

Ein weiteres Ergebnis der Interviewanalyse besteht darin, dass Kultur in festen Landes- oder Nationalgrenzen verortet wird. Eine kulturelle Vielfalt innerhalb dieser Grenzen wird nicht zugestanden bzw. thematisiert. Darüber hinaus wird in keinem Interview von einem prozesshaften Kulturbegriff (s. Kap. 1.2) ausgegangen.

Da dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzept der interkulturellen Kompetenz zufolge die Studierenden in der Lage sein sollen, selbst Kulturen zu identifizieren und zu definieren, um in interkulturellen Interaktionen Interkulturen aushandeln zu können, ist eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen vom Kulturbegriff von großer Bedeutung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

7.2.2 Verständnis interkultureller Kompetenz

Ziel dieses Kapitels ist es zu untersuchen, inwieweit die Studierenden mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ vertraut sind und wie sie ihn definieren.

Zu diesem Zweck werden sie in Interviews direkt gefragt, was sie unter interkultureller Kompetenz verstehen. Dazu wird in vielen Interviews eine zusätzliche „Hilfsfrage“ zum begrifflichen Verständnis interkultureller Situationen bzw. Interaktionen gestellt. Die Antworten der Studierenden auf diese Fragen werden hinsichtlich zweier Aspekte analysiert: Reaktion der Studierenden auf die Fragen, inhaltliche Aspekte ihrer Definitionen.

7.2.2.1 Reaktion der Studierenden auf die Frage zur interkulturellen Kompetenz

Die Reaktion der Studierenden auf die begriffliche Konfrontation mit interkultureller Kompetenz lässt sich in drei Kategorien einteilen: a) Eingeständnis der Unwissenheit, b) Formulierung einer Vermutung oder Umschreibung des Begriffs und c) Formulierung der Definition.

a. Eingeständnis der Unwissenheit oder des Nichtverstehens des Begriffes

Die Antworten der Studierenden aus dieser Kategorie deuten darauf hin, dass für viele der Begriff Interkulturelle Kompetenz unbekannt ist. Einige Befragte drücken direkt ihre Unwissenheit aus.

- „*Ich weiß es nicht.*“ (S21Rum)
- „*Interkulturelle Kompetenz, also wenn... Es ist schwer. Also... Ich weiß es nicht. Wenn...*“ (S7Rum)

Die Behauptung, den Begriff nicht zu verstehen, ist eine andere Reaktionsart auf die Frage zur interkulturellen Kompetenz.

„*Ich verstehe diesen Begriff nicht.*“ (S19Rum)

Eine andere Reaktion besteht im Eingeständnis der Unfähigkeit, den Begriff zu erläutern. So behauptet beispielsweise S32, den Begriff zwar zu verstehen, ihn jedoch nicht erklären zu können.

„*Ich verstehe das, weiß nur nicht, wie ich das erklären soll.*“ (S12Rum)

b. Formulierung einer Vermutung oder Umschreibung des Begriffs

Im Vergleich zu den Studierenden aus der ersten Kategorie versuchen die Studierenden, deren Antworten in diese Kategorie eingeordnet wurden, mit unterschiedlichen Mitteln eine Definition interkultureller Kompetenz zu ermitteln. Eine Herangehensweise, die hier zu nennen ist, ist die Äußerung von Vermutungen über den Begriff interkulturelle Kompetenz.

- „*Vielleicht mehr die Information, die wir erfahren, sogar im Internet oder im Deutschunterricht.*“ (S4Rum)
- „*Sagen wir mal, das ist ein Prozess oder eine Sache, die innerhalb einer Gesellschaft stattfindet, d.h. wie die Jugendlichen mit Bildung und Kunst interagieren.*“ (S20Rum)
- „*Ich glaube, ich vermute, das sind Ereignisse, die im Bereich der Kultur stattfinden.*“ (S18Rum)

Ein anderes Mittel bei der Erläuterung des Begriffes ist der Rückgriff auf Allgemeinwissen. In ihrer Aussage bedient sich S27 eines im moldauischen öffentlichen Diskurs viel thematisierten Aspekts, „*Integration in die EU*“. Außerdem lässt sich in ihrer Aussage ein überraschender Übergang zu einem Beispiel beobachten, in dem Kompetenz mit Konkurrenz assoziiert wird.

„*[Interkulturelle Kompetenz] d.h. z.B. unser Wunsch der Integration in die Europäische Union. Oder wir sehen etwas Schönes bei den anderen und möchten das auch haben. D.h. es gibt immer diese Kompetenz. Kompetenz bedeutet Konkurrenz oder so...*“ (S17Rum)

c. Formulierung einer Definition

Ein großer Teil der befragten Studierenden formuliert ohne viel zu überlegen eine Definition interkultureller Kompetenz. Auch wenn es dabei größtenteils weniger um wissenschaftliche

Definitionen geht, sondern viele in Form von Beispielen gegeben werden, enthalten sie für das Konzept interkultureller Kompetenz, das dieser Arbeit zugrunde liegt, relevante Aspekte.

- *„Interkulturelle Kompetenz ist meiner Meinung nach die Kompetenz, mit verschiedenen Leuten aus verschiedenen Kulturen zusammenzukommen.“ (S16De)*
- *„Man fährt in ein fremdes Land. Die Menschen sind dort total fremd und wenn man die Fähigkeit besitzt, mit ihnen in Kontakt zu treten [...].“ (S9Rum)*

7.2.2.2 Inhaltliche Aspekte der Definitionen

Obwohl die in den Interviews gewonnenen Definitionen sehr unterschiedlich sind, konnten die Gemeinsamkeiten in der Auffassung interkultureller Kompetenz in folgende Kategorien eingeteilt werden: a) kognitive Aspekte; b) Toleranz, Akzeptanz und Friedliches Zusammenleben; c) handlungsbezogene Aspekte; d) situative Faktoren.

a. Kognitive Aspekte

Einige Studierende betonen in ihren Definitionen die Bedeutung kognitiver Aspekte für die interkulturelle Kompetenz. In erster Linie wird das fremdkulturelle Wissen hervorgehoben, das als wichtige Grundlage für die interkulturelle Kommunikation und für die Kontaktaufnahme mit fremdkulturellen Interaktionspartnern betrachtet wird. Außerdem sind die Studierenden der Ansicht, dass Fremdsprachenkenntnisse eine wichtige Voraussetzung für die interkulturelle Kommunikation darstellen.

- *„Das ist dann, wenn man ins Ausland fährt und viel über die Kultur dieses Landes weiß.“ (S13Rum)*
- *„Man muss über das jeweilige Land so viel wie möglich wissen. Das ist nötig, um zu wissen, wie man kommunizieren, wie man in Kontakt mit einer bestimmten Person zu treten hat. Sprachkenntnisse zu haben, um kommunizieren zu können.“ (S10Rum)*
- *„[Für die Interaktion mit einer Person aus einer anderen Kultur] müsste ich ihre Sprache sprechen, wenn sie meine nicht spricht. Ich sollte ein weites Bild über ihre Kultur und darüber, wie die Menschen aus ihrem Land sind, haben.“ (S2Rum)*

Darüber hinaus wird die Allgemeinbildung einer Person als eine Bedingung für die Kommunikation mit und das bessere Verständnis von Menschen anderer Kulturen betrachtet.

„Im Allgemeinen braucht man die Allgemeinbildung, um mit allen Menschen zu kommunizieren und sie zu verstehen.“ (S2Rum)

b. Toleranz. Akzeptanz. Friedliches Zusammenleben

Interkulturelle Kompetenz wird in einigen Interviews mit Toleranz gegenüber Vertretern anderer Kulturen bzw. Toleranz in der Beziehung zwischen Staaten und Ethnien, die sich

durch ihre Angehörigen, Religion oder Orientierung voneinander unterscheiden, assoziiert.

- *„Ich glaube, das ist eine tolerante Beziehung zwischen Kulturen, Staaten, Ethnien. D.h. die Kultur anderer Ethnien verstehen. Sie sind andere Menschen, vielleicht ihre Religion oder Orientierung. Tolerant zu sein.“* (S23Rum)
- *„Eine Person, die sich in einer kulturellen Umgebung befindet, die anders ist als die Umgebung, die sie kennt, muss tolerant sein.“* (S15Rum)

Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass interkulturelle Kompetenz von der Wahrnehmung und der Akzeptanz von Personen fremdkultureller Herkunft beeinflusst wird. S15 ist der Meinung, dass die Akzeptanz einer neuen Kultur für den Erwerb neuen fremdkulturellen Wissens, die Vermeidung von interkulturellen Konflikten und die Förderung des interkulturellen Dialogs wichtig ist.

„Das Wissen und die Weise, wie wir fremde Personen annehmen, wie wir sie bewerten, wie wir verschiedene Gewohnheiten und Traditionen kennenlernen, wie wir sie akzeptieren. Wenn man eine neue Kultur kennenlernt, soll man sie im notwendigen Maß akzeptieren, um etwas Neues zu lernen und Konfliktsituationen zu vermeiden, vielmehr den Dialog und nicht den Streit zu fördern.“ (S15Rum)

S5 assoziiert Interkulturalität am Beispiel von Deutschland mit dem friedlichen Zusammenleben unterschiedlicher kultureller Gruppen, die im Interview als „Nationalitäten“ bezeichnet werden.

„Wenn ich sage interkulturell, dann erscheint mir dieses Bild in Deutschland. Dort wohnen auch Türken und auch Russen. Da leben auch viele Nationalitäten, und irgendwie kommen alle miteinander zurecht oder versuchen, miteinander zurechtzukommen, und viele sind engagiert, und auch der Staat tut etwas dafür, dass alles so funktioniert und so...“ (S5De)

c. Handlungsbezogene Aspekte

In anderen Interviews werden handlungsbezogene Aspekte als wichtig für die interkulturelle Kompetenz betrachtet. Manche Studierende verstehen interkulturelle Kompetenz als interkulturelle Interaktionsfähigkeit.

- *„Man fährt in ein fremdes Land, die Menschen sind dort total fremd. Wenn man die Fähigkeit besitzt, mit ihnen in Kontakt zu treten [...].“* (S9Rum)
- *„Interkulturelle Kompetenz ist meiner Meinung nach die Kompetenz, mit verschiedenen Leuten aus verschiedenen Kulturen zusammenzukommen.“* (S16De)

Außerdem wird darunter eine adäquate Verhaltensweise oder effektive interkulturelle Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit in einer fremden Umgebung sowie ein weiterer Blickwinkel verstanden.

- *„Das ist wenn eine Person bestimmte Verhaltensweisen aufweist, die für eine Gesellschaft adäquat*

sind. Die Verhaltensweise, wenn sie sich zwischen unterschiedlichen Kulturen abspielt.“ (S24 Rum)

- *„Eine interkulturell kompetente Person kann in einer fremden Umgebung, auf dem kulturellen Niveau, auf dem Kommunikationsniveau zurechtkommen und hat einen weiteren Blickwinkel.“ (S9Rum)*
- *„Man kann sich ganz einfach und problemlos mit den Leuten aus anderen Kulturen benehmen, unterhalten.“ (S11De)*

Einige Studierende nennen dabei konkrete Handlungsstrategien in interkulturellen Interaktionen, beispielsweise: freundliches, natürliches und selbstsicheres Auftreten; Offenheit; Vermeidung kultureller Verhaltensfehler; intensive Kommunikation als Voraussetzung für Erfahrungssammlung; Metakommunikation als Lösung von Krisensituationen; Verbesserung des interkulturellen Verständnisses.

- *„[...] freundlich sein, zu lächeln, und sie werden dich verstehen.“ (S10Rum)*
- *Leicht in die andere Kultur eintauchen. Sich frei mit anderen Leuten fühlen und nicht die typischen Fehler, die andere als Unhöflichkeit empfinden, machen.“ (S11De)*
- *„[Man muss] natürlich bleiben, freundlich sein und versuchen, sehr viel zu kommunizieren, um so viel wie möglich zu erfahren. [...]. In einer Krisensituation versucht man, sehr gut zu erklären und Beispiele zu bringen, wenn die andere Person das nicht versteht.“ (S2Rum)*

d. Situative Faktoren

Eine Studentin betont die Bedeutung einiger situativer Faktoren für die interkulturelle Kompetenz, und zwar das Ziel und den Ort interkultureller Interaktion sowie die berufliche Tätigkeit der Person, die interagiert.

„Auch die berufliche Tätigkeit spielt eine Rolle. D.h., wenn ich als Lehrende dahin fahre, sehe ich nur meinen Standpunkt als Lehrende. Man muss multifunktional sein, sich dort orientieren, wo man ist.“ (S9Rum)

Eine andere Studentin definiert „interkulturelle Kompetenz“ nicht allgemein, sondern konkret in Bezug auf ihren zukünftigen Lehrerberuf. Sie setzt sich dabei mit mehreren Aspekten auseinander, die sie als wichtig für ein interkulturell kompetentes Verhalten im pädagogischen Bereich betrachtet: umfangreiche Allgemeinbildung und breites fremdkulturelles Wissen, interkulturelles Selbstbewusstsein, Sensibilisierung für fremdkulturelle Besonderheiten, Berücksichtigung fremdkultureller Verhaltensnormen und Werte, religiöse Toleranz, Vermeidung von kulturellen Beurteilungen.

„Um interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, sollte ich zunächst mein allgemeines Wissen über verschiedene Kulturen ..., also sie sollten sehr gut sein, damit ich über jeden, der in meiner Klasse ist, über jedes Land etwas kenne. Wenn ich über ein bestimmtes Land etwas sagen möchte, muss ich

wissen, was gut ist und was nicht gut ist, um nicht mit einer Information zu kommen, die die Gefühle von diesen Leuten verletzt. Oder es kann sein, dass sie aus verschiedenen Religionen kommen. Dann muss man nicht sagen, dass Orthodoxie oder Katholizismus besser ist und Islam nicht gut ist. Das sollte nicht passieren. Zuerst man braucht viel Allgemeinwissen haben.“ (S16De)

Bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz in multikulturellen Lernergruppen findet S16 folgende Aspekte wichtig: Vermittlung eines Wohlfühlgefühls bei den Lernern, Sicherung des Verständnisses zwischen ihnen bzw. einer positiven Arbeitsatmosphäre, Vermittlung von interkulturellen Interaktionsfähigkeiten, Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede.

„Als zukünftige Lehrerin würde ich sagen, ich stelle mir vor, dass ich eine Lehrerin bin und in einer Schule unterrichte, wo Schüler aus verschiedenen Ländern kommen. Ich soll das Ganze so unterrichten, damit sie sich alle gut fühlen, damit sie sich verstehen, damit sie in den Gruppen arbeiten können, damit sie schnell Kontakte knüpfen, auch wenn sie aus so verschiedenen Ländern kommen. Manchmal kann das Aussehen anders sein. Z.B. jemand kommt aus Europa, aber jemand aus China oder sogar aus Afrika. Ich würde diese Kompetenzen entwickeln.“ (S16De)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass für ungefähr die Hälfte der befragten Studierenden der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ unbekannt ist. Das kann als Hinweis auf einen noch niedrigen Stellenwert interkultureller Kompetenz im Studienkontext gewertet werden.

Während einige Studierende direkt ihre Unwissenheit oder das Nicht-Verständnis des Begriffes ausdrücken, versuchen andere mit Hilfe des Allgemeinwissens und der lexikalischen Dekomposition, Vermutungen zur Definition interkultureller Kompetenz zu formulieren. Obwohl viele dieser Definitionen inkohärent sind und dem theoretischen Konzept dieser Arbeit zufolge irrelevante Aspekte enthalten, können jedoch die Bemühungen um eine (Auf) Lösung positiv gewertet werden, da die Konfrontation mit dem und die Deutung des Unbekannten ein wichtiger Bestandteil interkultureller Interaktionen ist (vgl. Kap. 2.3.2).

Die andere Hälfte der Studierenden benennt in ihren Definitionen Elemente und Faktoren interkultureller Kompetenz, die in der vorliegenden Arbeit als relevant angesehen werden: fremdkulturelles Wissen; Fremdsprachenkenntnisse; Toleranz gegenüber anderen Kulturen; Akzeptanz anderer Kulturen; die Wahrnehmungsweise anderer Kulturen; eine adäquate Verhaltensweise oder effektive interkulturelle Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit in einer fremden Umgebung; freundliches, natürliches und selbstsicheres Auftreten; Offenheit; Vermeidung von kulturellen Verhaltensfehlern; intensive Kommunikation als Voraussetzung für das Sammeln von Erfahrungen; Metakommunikation zur Lösung von Krisensituationen; die Verbesserung des interkulturellen Verständnisses. Es werden in den Definitionen jeweils kognitive, affektive, perzeptive oder verhaltensbezogene Aspekte hervorgehoben, die zum Teil

miteinander kombiniert werden. In keiner Definition ist allerdings ein für die interkulturelle Kompetenz entscheidendes Zusammenspiel all dieser Aspekte zu beobachten (vgl. Kap. 1.5.1). In zwei Interviews wird die Bedeutung von situativen Faktoren betont: Ziel und Ort der interkulturellen Interaktion sowie das Ziel interkultureller Kompetenz. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung einer Studentin mit der Definition interkultureller Kompetenz im Zusammenhang mit ihrem zukünftigen pädagogischen Beruf und die Differenzierung zwischen ihrer interkulturellen Kompetenz als Lehrende und den Strategien zur Vermittlung interkultureller Kompetenz im Unterrichtsprozess. Aufgrund der Komplexität und der mehrfaktoriellen Abhängigkeit des Konzepts interkultureller Kompetenz ist eine solche spezifische Betrachtung von großer Bedeutung (vgl. Kap.1.5.2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass – wie auch bei der Definition von Kultur – die Definitionen interkultureller Kompetenz in den Interviews der Studierenden konkreter und detaillierter sind und mehr relevante Aspekte als die der Lehrenden enthalten. Dennoch sind auch die Definitionen der Studierenden noch lückenhaft und decken das Konzept interkultureller Kompetenz nicht in seiner ganzen Komplexität ab. Darüber hinaus wird in keinem Interview auf die Prozesshaftigkeit interkultureller Kompetenz noch auf Aushandlungsprozesse in interkulturellen Interaktionen hingewiesen. Die Definitionen beziehen sich nur auf die fremde Kultur, während die Bedeutung der eigenen Kultur in der interkulturellen Interaktion nicht berücksichtigt wird. Dementsprechend besteht Bedarf an einer theoretischen und an den Bedürfnissen der Studierenden ausgerichteten Auseinandersetzung mit den Begriffen der Interkulturalität und der interkulturellen Kompetenz.

7.3 Die Studierenden in indirekten interkulturellen Interaktionen

Das Ziel dieses Kapitels ist es, den Umgang der Studierenden mit indirekten interkulturellen Interaktionen zu untersuchen. Die indirekten interkulturellen Kontakte stellen die Interaktionen der Studierenden mit Erzeugnissen und Artefakten anderer Kulturen, aber auch mit unterschiedlichen Informationen, Daten und Erfahrungsberichten über bestimmte kulturelle Gruppen dar. Die indirekten interkulturellen Interaktionen sind für die Entwicklung interkultureller Kompetenz von großer Bedeutung, da sie als Vorbereitung für direkte interkulturelle Interaktionen dienen. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung lassen sich aus den Interviews zwei wichtige Quellen indirekter interkultureller Interaktionen für die Studierenden erschließen: Interaktion mit der Kultur des deutschsprachigen Raums im Kontext des germanistischen Studiums und Interaktion mit anderen Kulturen infolge der

Auswanderung eines großen Teils der moldauischen Bevölkerung. Im Folgenden sollen im Fokus der Analyse dieser Interaktionen folgende Fragen stehen: Wie nehmen die Studierenden die anderen Kulturen wahr? Wie gehen sie mit den über diese Kulturen durch unterschiedliche Kanäle gewonnenen Informationen um? Welche Auswirkungen haben die indirekten interkulturellen Interaktionen auf die Studierenden? Welchen Einfluss hat der Umgang der Studierenden mit indirekten interkulturellen Interaktionen auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung?

7.3.1 Indirekte Interaktion mit Kulturen des deutschsprachigen Raums

In diesem Abschnitt werden die Aussagen der Studierenden analysiert, die keinen oder nur wenig direkten Kontakt mit Vertretern der deutschsprachigen kulturellen Gruppen hatten, da bei den Studierenden mit direkten interkulturellen Erfahrungen die Auswirkungen der direkten und der indirekten interkulturellen Interaktion schwer voneinander getrennt werden können.

Ausgehend von der Idee, dass die Sprache einen wichtigen Informationsträger einer Kultur darstellt (s. Kap. 2.3.1), bedeutet das germanistische Studium regelmäßigen Kontakt mit den deutschsprachigen Kulturen. Die indirekten interkulturellen Interaktionen der Studierenden im Kontext des germanistischen Studiums werden von zwei wichtigen Aspekten bedingt. Zum einen sind das Informationen, die sie durch landeskundliche, literarische und wissenschaftliche Texte, Bilder, Filme usw. in deutscher Sprache über die deutschsprachige Kultur bekommen; zum anderen sind das Informationen, die aus der Perspektive der Lehrenden oder anderer Studierenden mit direkter interkultureller Erfahrung im deutschsprachigen Raum vermittelt werden. Im Folgenden soll der Umgang der Studierenden mit diesen Informationen untersucht werden. Da laut dem Curriculum im Rahmen des germanistischen Studiums der Anteil von Themen, die auf Deutschland orientiert sind, größer ist als derjenige für die anderen deutschsprachigen Länder, wurden die Studierenden ohne Deutschland Erfahrung in den Interviews gefragt, was sie von Deutschland wissen. Ihre Antworten lassen sich vom Standpunkt der vorliegenden Untersuchung in folgende Kategorien einteilen: a) landeskundliche Fakten; b) wertende Beschreibung Deutschlands; c) allgemeine stereotype Beschreibungen von Menschen; d) Beschreibung von Menschen aus Deutschland im Vergleich zu den Menschen aus Moldau; e) Infragestellung der Gültigkeit von gewonnenen Information über Deutschland; f) nicht viel Wissen.

a. Landeskundliche Fakten

Die Mehrheit der Studierenden listen als Antwort auf diese Frage landeskundliche Fakten auf. Ihren Angaben zufolge besteht ihr Wissen über Deutschland aus geographischen Daten,

Informationen über Sehenswürdigkeiten, Bildungssystem, Rentensystem, Kunstarten, Wirtschaftssystem und Daten aus der Geschichte Deutschlands.

- *„Ich kenne ein bisschen die Geschichte. Wir hatten eine Lehrveranstaltung ‚Kultur und Landeskunde Deutschlands‘. Wir haben über das Bildungssystem, die Bundesländer mit ihren Hauptstädten, Flüssen [etwas gelernt]. Alles, was mit der Geographie verbunden ist, kennen wir ziemlich gut. Die Geschichte kenne ich auch, insbesondere vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis jetzt.“ (S23Rum)*
- *„Von den Lehrveranstaltungen, die wir hatten, weiß ich etwas über das Lohnsystem in Deutschland, die Schulen, das Gymnasium, auch das Rentensystem, auch die Theater, die kulturelle Welt, einige Universitäts- und Theaternamen.“ (S19Rum)*
- *„Wir haben etwas über Museen in Deutschland gelernt und einige Plätze von dort kennengelernt. Jetzt haben wir Texte über Sehenswürdigkeiten, die wir lesen und übersetzen. Mehr zur Landeskunde haben wir noch nicht gelernt. Vielleicht nächstes Jahr.“ (S7Rum)*
- *„Es ist eine der sieben Weltmächte. Es ist auf dem dritten Platz. Einige Bereiche der Industrie sind sogar auf dem ersten Platz, andere auf dem zweiten Platz. Im Allgemeinen ist es eine Macht in Europa und in der ganzen Welt.“ (S7Rum)*

Eine Studentin assoziiert Deutschland zuerst mit *Hitler*. Erst auf eine weitere Frage der Interviewerin schildert sie einige landeskundliche und historische Fakten:

„Hitler... Hitler kaputt... so etwas. [...]. Schöne Plätze, Berliner Mauer. Durch die Mauer haben sie Berlin in zwei Teile geteilt, und seitdem war es keine Hauptstadt mehr. Nachdem die Mauer entfernt wurde, wurde Berlin wieder zur Hauptstadt.“ (S4Rum)

Eine andere Studentin weist in ihrem Interview auf die regionale, kulturelle und religiöse Vielfalt in Deutschland hin.

„Es ist ein Land mit vielen Bundesländern, und jedes Bundesland hat seine eigene Tradition und seine Religion.“ (S6Rum)

b. Wertende Beschreibung Deutschlands

In vielen Interviews werden wertende Antworten gegeben, in denen Deutschland als ein *schönes* und *sauberes* Land dargestellt wird. Die Aussagen der Studierenden weisen auf eine positive Einstellung, Bewunderung und Neugier gegenüber Deutschland hin.

- *„Ein schönes Land. Es ist sauber dort, wie ich gehört habe.“ (S17Rum)*
- *„Dort wird das Recht respektiert. Es ist ein schönes Land. Ich weiß nicht. Mir gefällt dieses Land, und ich möchte dahin fahren, um die Leute zu sehen.“ (S13Rum)*
- *„[Ich weiß,] wie schön das ist. Etwas Neues, etwas Schönes, was Aufmerksamkeit erregt, denn das ist etwas Unbekanntes für mich.“ (S19Rum)*

c. Allgemeine stereotype Beschreibungen von Menschen

Die Beschreibung von Menschen, die in Deutschland leben, ist ein anderer Aspekt, der bei der Darstellung des Deutschlandbildes der Befragten beobachtet wird. Viele Studierende, die sich in dieser Kategorie äußern, verwenden in ihren Beschreibungen solche Adjektive wie *pünktlich* oder *freundlich*.

- „Die Menschen in Deutschland sind sehr pünktlich. Eine Kommilitonin von mir, die in Deutschland studiert, hat mir gesagt, dass ein öffentliches Verkehrsmittel auch um 08:59 Uhr ankommt, wenn das so im Fahrplan steht.“ (S9Rum)
- „[...] Vom Gehörten, Gesehenen und Gelesenen [weiß ich, dass sie] pünktlich [sind]. [...]“ (S17Rum)
- „Sie sind freundlich [...].“ (S13Rum)

d. Beschreibung von Menschen aus Deutschland im Vergleich zu den Menschen aus Moldau

Die meisten weiteren Beschreibungen von Einwohnern Deutschlands erfolgen auf der Grundlage eines Vergleichs mit den Bürgern Moldaus. So ist beispielsweise S6 der Ansicht, dass die Menschen in Deutschland anders oder speziell im Vergleich zu den Menschen in Moldau sind. Sie stellt eine gewisse Anonymität in der deutschen Gesellschaft fest und nennt einige Verhaltensnormen, die ihrer Meinung nach in Deutschland befolgt werden müssen.

„Ich weiß, dass sich die Menschen dort gegenseitig nicht so gut kennen. Nicht so wie bei uns. Man kennt die ganze Stadt. Nein, sie sind anders. Über Geld spricht man nicht, und man legt viel Wert auf die Kleidung.“ (S6Rum)

Einige Studierende unterstreichen in ihren Beschreibungen die Überlegenheit Deutschlands im Vergleich zu Moldau. Dies wird durch Nennung solcher Eigenschaften wie Freundlichkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Regolorientiertheit, Offenheit und bessere Erziehung hervorgehoben.

- „Von dem, was erzählt wird und was wir analysiert haben, ist es eine hohe Kultur im Vergleich zu uns. Alles ist geregelt. Im Lebensmittelbereich... Dienstleistungen sind geordnet, d.h. die Pünktlichkeit spielt eine sehr große Rolle bei ihnen.“ (S21Rum)
- „Sie sind freundlich, nicht wie unsere Moldauer. Ich möchte dahin fahren, um sie besser kennen zu lernen.“ (S13Rum)
- „[...] Sie sind pünktlicher und besser erzogen.“ (S23Rum)

S21 betont außerdem, dass sie aufgrund der Überlegenheit Deutschlands den Vergleich mit Moldau als überflüssig erachtet. Im Vergleich mit Deutschland kritisiert sie an Moldau die Unfreundlichkeit, das mangelnde Verständnis und die mangelnde Hilfsbereitschaft der Menschen.

„Im Allgemeinen könnte ich keine Beschreibung geben, d.h. keinen Vergleich zwischen Deutschland

und Moldau, denn es lässt zu wünschen übrig. Deutschland ist Moldau überlegen. Wenn man eine Person [in Moldau] auf der Straße nach einer Adresse fragt, wird sie niemals die richtigen Hinweise geben, oder nur in seltenen Fällen. Sie werden dich wie einen Fremden anschauen, da du die einfachsten Sachen nicht kennst. In einer Problemsituation werden nur wenige Menschen ihre Hilfe anbieten. Im Gegensatz dazu war es für eine Kommilitonin von mir – so hat sie mir erzählt – einfach, Freundschaften mit einigen Studierenden aus Deutschland zu schließen. Sie haben ihr einfache Sachen erklärt, und zwar ohne sich zu wundern, dass sie etwas nicht wusste. Bei uns aber wundern sich die Menschen sehr viel.“ (S21Rum)

Bei der Analyse der Antworten in dieser Kategorie fällt weiterhin auf, dass viele Aussagen über Menschen in Deutschland anfangs eine eher negative Konnotation besitzen, beim Vergleich mit den Menschen in Moldau jedoch hinter den gleichen Beschreibungen positive Konnotationen zu registrieren sind. So gibt eine Studentin an, dass sie von dem, was sie gehört hat, weiß, dass die Menschen in Deutschland *böse* und *egoistisch* sind und *einen komischen Kleidungsstil* haben, den sie als *frei, jugendlich* und nicht sehr ernst bezeichnet. Aus dem Vergleich mit dem Kleidungsstil von Menschen aus Moldau – mit denen sie sich identifiziert: *wir, uns* – geht jedoch hervor, dass sie den deutschen Kleidungsstil nicht schlecht findet. Außerdem findet sie, dass in Moldau zu viel Wert auf Aussehen und Kleidung gelegt wird und die Bedeutung der Meinung der Gesellschaft über jemanden zu groß ist.

„Wie ich gehört habe, sind sie [= die Menschen in Deutschland] böse. Ich weiß nicht, ob das stimmt, vielleicht egoistisch. Vom Gehörten, Gesehenen und Gelesenen [weiß ich, dass sie] pünktlich [sind] und einen komischen Kleidungsstil haben. Ich meine die Kleidung ist nicht sehr ... Wie ich gesehen habe, ist es mehr so ein jugendlicher Stil, nichts Seriöses. Sie sind freier. Ich meine, wir legen zu viel Wert auf einen eleganten Stil, auch wenn wir spazieren gehen. [...]. Für uns zählt die Meinung anderer über uns sehr; was die Leute sagen werden. Es spielt wirklich eine wichtige Rolle. Wir legen zu viel Wert auf unsere Person.“ (S17Rum)

Eine ähnliche Art der Beschreibung ist auch bei der Studentin S7 zu finden. Sie bezieht sich dabei aber nicht auf den Kleidungsstil, sondern auf die Freundlichkeit in Deutschland und in Moldau. Am Anfang ihrer Aussage stellt S7 fest, dass die Freundlichkeit der Deutschen nicht echt ist. Sie kann sich nicht entscheiden, ob das eine Strategie der Menschen ist, um einen guten Eindruck über Deutschland zu hinterlassen, oder ob das in ihrer Denkweise begründet liegt. Beim Vergleich mit Moldau stellt sie jedoch fest, dass sie diese Art von Freundlichkeit in Moldau vermisst.

„Von dem, was ich gelesen und im Internet recherchiert habe, also, ich glaube, sie sind auf den ersten Blick sehr freundlich, aber dieses Lächeln ist nur ... ich weiß nicht... eine Kontaktbrücke zur anderen Person, um den Anschein zu erwecken, dass Deutschland wirklich ein freundliches und gastfreundliches Land ist, oder einfach, weil sie so erzogen wurden. Vielleicht ist das ihre

Mentalität, glaube ich. Ich meine, wenn man bei uns irgendwohin geht und um Hilfe bittet, wird man nie freundlich empfangen. Manchmal hat man den Eindruck, dass man gar nicht gesehen oder nicht ernst genommen wird.“ (S7Rum)

Auch S23 fängt mit einer eher negativen Beschreibung der Menschen in Deutschland im Vergleich zu den Menschen in Moldau an, doch aus den darauf beschriebenen Eigenschaften ist zu schließen, dass sie die Verhaltensweisen von Menschen in Deutschland besser findet.

„Die Menschen sind ein bisschen kühler als in der Republik Moldau. Sie sind pünktlicher und besser erzogen. Sie streben mehr nach Kultur und Kunst, im Vergleich zur Republik Moldau gesehen. Die Menschen aus Moldau streben mehr nach Materiellem, nach materiellen Werten, oder nach Auswanderung. So ist es bei uns.“ (S23Rum)

e. Infragestellung der Gültigkeit von gewonnenen Informationen über Deutschland

Nur wenige Studierende versuchen sich in den Interviews vom Gesagten ein wenig zu distanzieren und zu betonen, dass die Information, die sie besitzen, von Gehörtem oder Gelesenem stammt. Einige stellen die Gültigkeit der dargestellten Beschreibungen in Frage. Sie geben an, dass sie nicht beurteilen oder bestätigen können, ob die Angaben stimmen.

- *„Ein schönes Land. Es ist sauber dort, so habe ich sagen hören. Wie ich gehört habe, sind sie [= die Menschen in Deutschland] böse, ich weiß nicht, ob das stimmt, vielleicht egoistisch.“ (S17Rum)*
- *„Von dem ausgehend, was ich gehört habe, kann ich das nicht beurteilen. Man sagt, sie sind höflich, aber auf den ersten Blick falsch. Meine Freunde, die in Deutschland waren, sagen, dass die Deutschen sich gut benehmen, man darf ihnen aber nicht blind vertrauen. Eigentlich, glaube ich, darf man keinem Menschen blind vertrauen.“ (S22Rum)*

f. Nicht viel Wissen

Einige Studierende – insbesondere diejenigen aus dem vierten Semester – geben an, dass sie nicht sehr viel Wissen über Deutschland haben.

- *„Nichts. Nur Geographiekennntnisse.“ (S20Rum)*
- *„Bis jetzt haben wir nicht so viel über die Kultur und Landeskunde Deutschlands gelernt.“ (S18Rum)*
- *„Wenig.“ (S19Rum)*

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die Analyse der Interviews ergibt, dass ein Großteil der Studierenden landeskundliche Fakten als wichtiges Wissen über ein Land betrachtet. Dies zeigt sich in der mehrfachen Benennung dieser Aspekte, aber auch durch die Angabe einiger Studierender, die noch keinen Landeskundeunterricht hatten und deshalb selbst von mangelnden Kenntnissen über

Deutschland sprechen. Die Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass die Studierenden nur das faktische Wissen über das fremde Land als Wissen verstehen und die in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen erworbene Kulturinformation nicht als Landeswissen wahrnehmen.

Bei der Auswertung der Daten ist weiterhin erkennbar, dass die Aussagen der Studierenden in Bezug auf die Einwohner Deutschlands von stereotypen Charakterisierungen geprägt sind. Die meisten von ihnen bedienen sich klischeehafter Beschreibungen wie „*pünktlich*“, „*kühl*“ oder „*freundlich*“. Außerdem ist ein undifferenzierter Umgang der Studierenden mit dem erworbenen Wissen festzustellen. Bei der Beschreibung der Mentalität der Menschen aus beiden Ländern (Deutschland und Moldau) wird die kulturelle Vielfalt nicht erwähnt. Allen Menschen in Deutschland werden allgemeine Eigenschaften zugeschrieben, ohne auf regionaler, ethnischer oder persönlicher Ebene zu differenzieren. Auch Studierende in höheren Semestern, die die Lehrveranstaltung „Landeskunde“ – eine Veranstaltung, deren Ziel laut Curriculum die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist – besucht haben, gehen nicht differenziert mit dem fremd- und eigenkulturellen Wissen um. Nur eine Studentin weist auf die regionale und religiöse Vielfalt in Deutschland hin.

In einem der Interviews ist auffallend, dass Deutschland unmittelbar mit Hitler in Verbindung gebracht wird. Vermutlich geht es dabei um ein altes, in der sowjetischen Gesellschaft verbreitetes Bild von Deutschland, das im Laufe von zwei Semestern germanistischen Studiums anscheinend nicht bearbeitet und verändert wurde.

Die in den Interviews festgestellten klischeehaften Deutschlandbilder sind Hinweise darauf, dass zum einen im Kontext der germanistischen Ausbildung alte Stereotype nicht immer abgebaut werden und dass zum anderen die Studierenden die neu erworbenen Informationen unkritisch als gültig akzeptieren. Nur zwei Studierende geben reflektierende Antworten in diesem Zusammenhang. Eine Studentin betont im Interview, dass sie sich der Gültigkeit der angegebenen Daten nicht sicher ist, und eine andere behauptet, dass sie kein Urteil abgeben kann, da sie diese Information von Dritten erworben hat. Aber auch diese Studierenden setzen ihre Aussagen mit stereotypen Beschreibungen fort. Der Umgang mit dem fremdkulturellen Wissen im Sinne interkultureller Kompetenz erfordert jedoch Selbstreflexionsfähigkeit und ständige Infragestellung und Relativierung dieses Wissens (vgl. Kap.1.5.1.1).

Des Weiteren ist anzumerken, dass die meisten Studierenden bei der Darstellung ihres Wissens über Deutschland auf Vergleiche mit Moldau zurückgreifen. Im Allgemeinen sind den Interviews positive Einstellungen, Bewunderung und Neugier gegenüber Deutschland zu entnehmen. Auch wenn die Aussagen kritische Äußerungen in Bezug auf Deutschland enthalten, lassen die Ergebnisse der Analyse erkennen, dass Deutschland in den meisten Fällen im Vergleich zu Moldau in mehreren Hinsichten als überlegen erachtet wird, während viele

kulturelle Praktiken und Werte aus Moldau kritisiert werden. Positive Einstellungen gegenüber der fremden Kultur sind in interkulturellen Interaktionen von großer Bedeutung (vgl. Kap. 1.5.1.3). Doch negative Einstellungen gegenüber der eigenen Kultur können den Aushandlungsprozess der Interkultur negativ beeinflussen, da dadurch ein zurückhaltendes Verhalten, das Einnehmen einer unterlegenen Position, der Verzicht auf eigene kulturelle Praktiken und die Übernahme der Kultur der Interaktionspartner ausgelöst werden können, was zum Verlust der eigenen kulturellen Identität führen kann (vgl. Kap. 1.5.1.3).

7.3.2 Indirekte Interaktion mit anderen Kulturen

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass weitere indirekte interkulturelle Interaktionen durch die im Kapitel 3.1.2 erwähnte massenhafte Auswanderung der Bevölkerung zustande kommen. Laut den Interviewaussagen sind die befragten Studierenden in kleinerem oder größerem Ausmaß davon betroffen. Bei einigen ist es nur ein Freund oder ein Familienmitglied, bei anderen sind es mehrere Freunde und Verwandte, die im Ausland leben und arbeiten oder studieren.

- *„Nicht sehr viele [von meinen Freunden sind im Ausland]. Meine Freundin ist in den USA, und wir sprechen mehr im Internet.“ (S20Rum)*
- *„Meine Mutter ist in Italien, mein Freund ist in Spanien, mein Onkel in Spanien, meine Tante in Spanien.“ (S17Rum)*
- *„Mein Vater ist im Ausland.“ (S31Rum)*
- *„Ich habe Verwandte und Freunde im Ausland. In Italien, in Deutschland, aber die meisten sind in Italien.“ (S4Rum)*
- *„Ich habe Bekannte in Frankreich. Mein Cousin ist in Frankreich. Auch in Canada. So kommuniziere ich mit meinem Cousin am Telefon und im Internet und sonst mit meinen Bekannten im Internet.“ (S7Rum)*
- *„Ich habe sowohl Freunde als auch Verwandte [im Ausland]. Ich habe Verwandte in Deutschland. Meine Tante lebt dort seit acht Jahren. In den USA habe ich Cousins. In Italien ist meine Schwester.“ (S3Rum)*

Die Angaben der Studierenden bezüglich der aus dem Kontakt mit den Ausgewanderten gewonnenen Informationen lassen sich folgenden Kategorien zuordnen: Informationen a) über fremde Kulturen; b) über die eigene Kultur; c) über die Situationen der Verwandten/Bekannteten in einer fremdkulturellen Umgebung.

a. Über fremde Kulturen

Durch den Kontakt mit den Ausgewanderten bekommen die Studierenden Informationen über die Lebensweisen der Kulturen, in denen diese gerade leben oder gelebt haben. In den

Interviews geben die Studierenden jedoch nicht sehr viele Einzelheiten über diese Informationen. Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang in mehreren Interviews zum Ausdruck kommt, besteht darin, dass das Leben in anderen Ländern *besser* als in Moldau eingeschätzt ist. In einem Interview wird dieses „Bessere“ finanziell begründet.

- *„Sie sagen, es ist besser dort. Meine Schwester wollte anfangs nicht dahin fahren. Nachdem sie [doch] dahin gefahren war, waren meine Eltern dort: Nachdem [meine Schwester] weggefahren war, wollte sie nicht mehr [hierher] zurückkommen.“* (S3Rum)
- *„Meine Verwandten sagen mir, dass sie niemals zurückkommen würden. Es ist viel besser dort. Die Preise sind dort anders. Sie haben schon ein Haus.“* (S4Rum)

Die Studierenden berichten außerdem von Änderungen in ihren Vorstellungen über andere Länder. So erzählt beispielsweise S17 von der Änderung ihres Portugalbildes infolge ihrer Kommunikation mit den Verwandten, die dort leben. Ihre Vorstellung von Portugal als *exotisch* und *schön* hat sich zu *nicht sehr interessant* geändert.

„Über Portugal z.B. hat sich meine Meinung geändert. Ich dachte, das ist ein exotisches, schönes Land. Vielleicht ist es das auch, aber soweit ich gehört habe, ist es nicht sehr interessant. Das meinen einige.“ (S17Rum)

Wie zu bemerken ist, versucht S17 ihre Aussage zu relativieren, indem sie ihr altes Bild nicht ganz verneint: *„vielleicht ist es auch“*. Ferner betont sie, dass sie das neue Bild von Dritten vermittelt bekommen hat. Bei den Aussagen über Italien allerdings scheint sie von ihrem Bild fest überzeugt zu sein.

„Über Italien weiß ich, dass das ein schönes Land ist. Es gibt dort etwas zu sehen.“ (S17Rum)

b. Über die eigene Kultur

Studierende lernen außerdem durch diese Interaktionen auch andere Perspektiven auf die eigene Kultur sowie Bilder der Angehörigen anderer Kulturen von der eigenen Kultur kennen.

„[...] [M]eine Freundin ist in den USA, und wir unterhalten uns mehr über Internet, und man stellt sich dann vor, was für ein Bild von Moldau dort vorherrscht. [...] Die Leute wissen sehr wenig von unserem Land und von den Leuten von hier. Einige denken sogar, dass wir ein Land aus Afrika sind.“ (S20Rum)

c. Über die Situationen der Verwandten und Bekannten in einer fremdkulturellen Umgebung

Der Kontakt von Studierenden mit den Verwandten und Bekannten, die sich im Ausland befinden, liefert den Studierenden Informationen über deren Situation in einer fremdkulturellen Umgebung und von ihren Interaktionen mit den Mitgliedern jener Kulturen.

„Wir sprechen über den Arbeitstag, den er hatte, oder über die Erfahrungen, die er im Kontakt mit

Menschen, die dort leben, gemacht hat. Es ist nicht etwas Genaues oder Spezifisches. Nein, wir sprechen so, über den Alltag.“ (S7Rum)

Einige Studierende berichten von den Schwierigkeiten, mit denen sich ihre Familienmitglieder dort konfrontiert sehen. Die meisten Schwierigkeiten beziehen sich auf emotionale Aspekte, die mit der Anpassung an neue Umgebungen und der Sehnsucht nach dem Heimatland und der Familie verbunden sind.

- *„Es ist sehr schwierig für sie. Ich meine die Seite der Gefühle, nicht den finanziellen Aspekt. [...] Ich meine vielmehr Gewöhnung und Anpassung. Das ist schwierig – und der Kampf gegen die Sehnsucht. Man muss sich an eine neue Welt, an neue Umgebungen gewöhnen.“ (S17Rum)*
- *„Es geht ihr gut dort. Sie ist von Freunden und von hilfsbereiten Leuten umgeben. Aber was ihr fehlt, ist die Familie. Das ist der einzige Nachteil, und deswegen würde sie zurückkehren.“ (S20Rum)*
- *„Sie hat mir erzählt, dass es schwierig ist, aber sie schafft das.“ (S4Rum)*

Eine andere Studierende berichtet von Schwierigkeiten mit der Gleichberechtigung wegen des Ausländerstatus.

„Da sie dort eine ausländische Staatsbürgerin ist, hat sie weniger Rechte und nicht so viele Möglichkeiten. Sie hat nicht so viel Zeit für das Privatleben. Es ist schwer.“ (S18Rum)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Es kann hier festgehalten werden, dass viele Studierende vom Phänomen der Auswanderung der moldauischen Bevölkerung betroffen sind. Der Kontakt der Studierenden mit den ausgewanderten Personen erweist sich als eine wichtige Quelle indirekter interkultureller Interaktion (s. Kap. 1.3) für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Studierenden. Durch ihre Kommunikation erhalten die Studierenden Informationen über den Verlauf interkultureller Interaktionen von Bekannten oder Verwandten mit den Vertretern fremder kultureller Gruppen, gleichzeitig erfahren sie von unterschiedlichen Verhaltensstrategien in diesen Interaktionen. Darüber hinaus lernen sie die Lebens- und Denkweisen und die kulturellen Praktiken jener kulturellen Gruppen kennen. Schließlich lernen die Studierenden durch diese Kontakte fremde Sichtweisen und Meinungen gegenüber der eigenen Kultur kennen, was zur Bewusstmachung der eigenen kulturellen Prägung beiträgt. Diese indirekte interkulturelle Erfahrung der Studierenden kann bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext des Germanistikstudiums beispielsweise als Grundlage für Übungen zur Förderung der Selbstreflexion, der kulturellen Relativierung, zur bewussten Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung eigener und fremder Kulturen sowie für Simulationsspiele benutzt werden.

Zugleich ist allerdings auch auf Nachteile dieser Kontakte in Bezug auf die Entwicklung

interkultureller Kompetenz hinzuweisen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Studierenden die von den Bekannten und Verwandten vermittelten Informationen und fremdkulturellen Bilder meist unreflektiert übernehmen. Da diese Informationen von vertrauten Menschen vermittelt sind und dadurch in der Regel für die „Empfänger“ (also hier die Studierenden) eine hohe Glaubwürdigkeit besitzen, werden sie von den Studierenden nicht infrage gestellt. Dadurch werden oft Stereotype gebildet und verstärkt. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Studierenden auch interkulturelle Verhaltensweisen von Ausgewanderten übernehmen, ohne deren Auswirkung auf die interkulturelle Interaktion zu reflektieren. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz stellen diese Aspekte zusätzliche Herausforderungen dar, da es oft schwierig ist, Stereotype zu brechen und das Verhalten zu ändern.

7.4 Die Studierenden in direkten interkulturellen Interaktionen

7.4.1 Inländische interkulturelle Interaktionen

Das Ziel dieses Abschnitts ist es, den Umgang der Studierenden mit interethnischen Interaktionen innerhalb der Landesgrenzen zu untersuchen. Wie im theoretischen Kapitel ausgeführt wurde, gehören die Menschen in ihrem Leben verschiedenen kulturellen Gruppen und Subgruppen an, mit deren Mitgliedern sie mehr oder weniger Gemeinsamkeiten teilen (vgl. Kap. 1.2). Diese kulturellen Gruppen überschneiden sich und bilden ein dynamisches, für jeden Menschen eigenes kulturelles Netzwerk. So gehören auch die Befragten dieser Untersuchung unterschiedlichen kulturellen Gruppen an. Da es nicht Ziel dieser Arbeit ist, alle diese Gruppen herauszufinden und zu untersuchen, werden im Folgenden nur die Interaktionen zwischen den Studierenden unterschiedlicher ethnischer Herkunft analysiert. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen folgende Fragen: Wie nehmen die Studierenden die Angehörigen anderer ethnischer Gruppen wahr? Wie beschreiben sie die Interaktion mit ihnen? Welche Wirkung können diese Interaktionen auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben?

7.4.1.1 Perzeptive und affektive Aspekte der interethnischen Interaktionen

Die Mehrheit der Studierenden gibt in den Interviews an, dass sie größtenteils mit Vertretern eigener ethnischer Gruppe interagieren. Zugleich berichten allerdings fast alle von Freundschaften oder Bekanntschaften mit Vertretern anderer ethnischer Gruppen.

- *[Moldauisch]* „Meine Freunde sind Moldauer, Rumänen. Ich habe auch russische Freunde.“
(S3Rum)

- [Moldauisch] „Meine Freunde sind [wie ich] auch Moldauer. [...] Russen.“ (S4Rum)
- [Moldauisch] „Russen, ...einen arabischen Freund, und der Rest ist moldauisch.“ (S7Rum)
- [Moldauisch] „Hmm... das sind sowohl Russen als auch Rumänen.“ (S18Rum)
- [Moldauisch] „Die meisten Freunde sind Moldauer, aber auch Russen und Ukrainer.“ (S23Rum)
- [Moldauisch] „Rumänisch, russisch.“ (S15Rum)
- [Gagausisch] „Ja, ja, sie sind Bulgaren, sie sind Gagausen, Russen, ja verschiedene, Rumänen genauso. Wir kommunizieren auf Russisch.“ (S8De)
- [Bulgarisch] „Ukrainer, Russen, Bulgaren, Moldauer, Rumänen.“ (S1Russ)

Bei der Betrachtung dieser Interviewauszüge kann festgestellt werden, dass die Studierenden moldauischer ethnischer Herkunft zur Kommunikation mit Rumänen und die Studierenden gagausischer und bulgarischer Herkunft zur Interaktion mit Russischsprachigen tendieren.

Manche Studierende schenken der ethnischen Herkunft nicht so viel Aufmerksamkeit. So sagt eine Studentin, dass sie nicht genau sagen kann, welcher ethnischen Herkunft ihre Kommilitonen sind und sie nur zwischen russisch- und rumänischsprachigen Studierenden unterscheiden kann.

„Ich weiß, dass es in unserer Gruppe Studierende anderer ethnischer Herkunft gibt. Ich weiß nur nicht genau welcher. Es gibt Mädchen, die Russisch sprechen. Wir sind die rumänischsprachige Gruppe, sie aber die russischsprachige Gruppe.“ (S3Rum)

Darüber hinaus äußert sie die Meinung, dass es keine Unterschiede zwischen den Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft in Moldau gibt.

„Ich glaube nicht, dass sie sich von uns unterscheiden. Grundsätzlich machen sie die gleichen Sachen wie wir.“ (S3Rum)

Im Unterschied dazu unterstreicht eine andere Studierende, dass sie deutliche Unterschiede zwischen der Denkweise der Angehörigen der russischen und der moldauischen ethnischen Gruppe wahrnehmen kann. Sie selbst gehört zur bulgarischen Ethnie, bezeichnet ihre eigene Denkweise aber eher als russisch. Nach ihren Angaben fühlt sie sich in Kontakt mit *den Russen* wohler. Über *die Russen* äußert sie sich positiv, während sie *die Moldauer* kritisiert.

„Da ich mehr Russisch spreche, habe ich keine moldauische, sondern mehr eine russische Mentalität [...] Die Russen sind kreativer, denken mehr darüber nach, wie sie sich selbst entdecken, öffnen können, aber die Moldauer sind mehr arbeitsorientiert. Sie setzen sich Ziele und versuchen, diese Ziele zu erreichen. Das gelingt ihnen aber nicht. Die Russen dagegen, ich weiß nicht, mit ihnen fällt es mir leichter. Sie sind freundlicher.“ (S1Russ)

7.4.1.2 Interethnische Kommunikationssprache

Eine oft benutzte Sprache in den interethnischen Interaktionen ist nach den Angaben der Studierenden Russisch.

- *„Wir sprechen Russisch. Rumänisch spreche ich selten, nur mit meinen Freunden aus der Schule (ich habe in einer rumänischsprachigen Schule gelernt).“ (S1Russ)*
- *„Ja, ja, sie sind Bulgaren, sie sind Gagausen, Russen. Ja, verschiedene, Rumänen genauso. Wir kommunizieren auf Russisch.“ (S8De)*

Eine Studentin betont, dass ihre Kommunikation mit Vertretern anderer ethnischer Gruppen in der Sprache ihrer Interaktionspartner erfolgt. Die Kommunikation mit ihnen auf Russisch betrachtet sie als eine Möglichkeit, ihre Russischkenntnisse auf einem guten Niveau zu halten, da sie ihre Muttersprache – Rumänisch – zu Hause sprechen kann.

„In ihrer Sprache. Mit den Russen spreche ich Russisch, um die Sprache nicht zu vergessen. Zu Hause spreche ich sowieso Rumänisch.“ (S9Rum)

Viele Studierende geben in den Interviews an, dass sie sowohl Russisch als auch Rumänisch in ihren interethnischen Interaktionen sprechen.

- *„Hmm... Russisch und Rumänisch. Manchmal Rumänisch, weil die Mehrheit von ihnen Rumänisch kann.“ (S7Rum).*
- *„Russisch und mit einigen, die Rumänisch können, auch Rumänisch. So... bilingual.“ (S18Rum)*

Laut einem Interview gibt es interethnische Interaktionen, in denen jeder Interagierende seine eigene Sprache spricht.

„Mit den Russen spreche ich Rumänisch, und sie sprechen Russisch.“ (S3Rum)

Eine andere Studierende zeigt sich bereit und offen, jede Sprache, die sie beherrscht, in einer interethnischen Interaktion zu sprechen, wenn die Situation dies verlangt.

„Sowohl Russisch als auch Ukrainisch als auch Englisch, wenn es nötig ist.“ (S23 Rum)

7.4.1.3 Interethnische Konflikte

In einem Interview wird auf Konflikte zwischen den Vertretern der moldauischen und der russischen ethnischen Gruppe hingewiesen. Die Studierende bezieht sich dabei sowohl allgemein auf das Land insgesamt als auch konkret auf ihr Umfeld, und zwar auf interethnische Konflikte an der Universität. Die Studentin selbst nimmt bei der Darstellung des Problems eine neutrale Position ein.

„Ich habe in vielen Zeitungen gelesen: ‚Die Russen sind so, die Russen sind so‘. Die Russen ihrerseits kritisieren die Moldauer und unsere Beziehung zu Rumänien. [...]. Die gleiche Situation gibt es zwischen den rumänisch- und russischsprachigen [Studenten]gruppen. Manchmal sagt eine Person aus der russischsprachigen Gruppe etwas, und dann geht es los: ‚Du bist so! Ihr seid so! Ihr Moldauer seid so‘ Und mit einem unangemessenen Wort fängt alles an; die Russen auf Russisch und die Moldauer auf Moldauisch.“ (S23Rum)

In einem Fall zeigt eine Studierende Unzufriedenheit hinsichtlich der Tatsache, dass die russischsprachigen ethnischen Minderheiten sich weigern, Rumänisch zu sprechen, obwohl

das in Moldau den Status einer Staatssprache hat. Bei ihrer Darstellung bezieht sie sich auf einen Vergleich mit dem Thema „Multikulturalität in Deutschland“ und äußert die Ansicht, dass dort die interkulturelle Kommunikation besser funktioniert als in Moldau. Außerdem weist sie auf einen wahrscheinlich existierenden Minderwertigkeitskomplex der Moldauer wegen ihrer Sprache hin.

„Was ich nicht mag, ist, dass die Russen hier so lange leben, und ich gehe in die Apotheke und frage irgendetwas, und ich kenne dieses Wort nicht auf Russisch, und sie antwortet mir auf Russisch. [...] Da frage ich mich ‚Wo bin ich‘. Ich bin nach Deutschland auch gegangen, und ich kannte kein Wort Deutsch, und ich habe gelernt. Und die Russen dort lernen auch und auch alle anderen Nationalitäten. Und hier ist das Gegenteil. Wir müssen uns schämen, dass wir unsere Muttersprache sprechen und nicht Russisch oder andere Sprache. Und das stört mich manchmal. Und ich habe auch gesagt, ‚ich bin nicht nationalistisch‘, aber wenn ich was frage, dann [soll] sie mir auch antworten. [...] Weil Rumänisch [...] die Staatssprache [ist]. Und das stört mich manchmal.“ (S5De).

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Obwohl die Studierenden bei der Benennung der ethnischen Herkunft ihrer Freunde oder Bekannten unterschiedliche ethnische Gruppen erwähnen, weist die Reihenfolge der Aufzählung dieser Gruppen darauf hin, dass der sprachliche Faktor eine gewisse Rolle beim Knüpfen von Kontakten spielt und die Studierenden moldauischer ethnischer Herkunft eher mit Rumänischsprachigen in Kontakt treten, während die Studierenden anderer ethnischer Gruppen eher mit Russischsprachigen in Kontakt kommen. Dennoch vermitteln die Formulierungen der Antworten den Eindruck, dass die interethnischen Kontakte für viele Studierenden etwas Selbstverständliches sind. In einem Fall wird sogar deutlich gemacht, dass keine Unterschiede zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen beobachtet werden und dass die interethnische Kommunikation erfolgreich ist. Es lässt sich vermuten, dass aufgrund der Tatsache, dass die ethnischen Gruppen – bedingt durch die Zugehörigkeit zu demselben Staat – viele Gemeinsamkeiten teilen, sie oft bis auf die Sprache nicht als fremd wahrgenommen werden. Doch das ist nicht bei allen Studierenden zu beobachten. Einige Studierende betonen in den Interviews die Existenz ethnischer Unterschiede, wobei dies nicht aus einer neutralen Position, sondern aus einer ethnozentrischen Perspektive erfolgt.

Aus der interkulturellen Perspektive sollen die interethnischen Unterschiede nicht künstlich verstärkt oder überbetont werden, sie sollen aber auch nicht ganz vernachlässigt werden, denn beides kann zu Missverständnissen und Konflikten führen. Auf die Existenz interethnischer Konflikte innerhalb des Landes sowohl im Allgemeinen als auch insbesondere im Studium

wird in den Interviews hingewiesen.

Wie bereits in Kapitel 7.1 erwähnt, stellen die interethnischen Kontakte im Kontext des Studiums ein bedeutendes Potential bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz dar.

Wichtig ist dabei,

- dass diese Interaktionen bewusst als interkulturell wahrgenommen werden,
- dass dieses Potential als solches erkannt wird,
- dass eine reflexive Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten stattfindet,
- dass gegenseitige Stereotype infrage gestellt und existierende Konflikte reflektiert, analysiert und gelöst werden,
- dass erfolgreiche Interaktionen als Beispiele für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dienen.

In diesem Zusammenhang können beispielsweise die von den Studierenden benannten Lösungen bei der Auswahl der Sprache in interethnischen Interaktionen im Unterricht angewandt werden.

Auch wenn immer noch oft die Tendenz besteht, in den interethnischen Interaktionen Russisch zu sprechen, wird immer öfter Mehrsprachigkeit oder Bilingualismus eingesetzt. Positiv ist die Offenheit und Bereitschaft von Studierenden, die Sprachen in der Kommunikation zu wechseln und diese der Situation anzupassen. Solche Situationen sind wichtige Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 2.6.2.3) und könnten daher entsprechende Grundlagen im Rahmen des Studiums sein.

7.4.2 Grenzüberschreitende interkulturelle Interaktionen

Wie in Kapitel 1.5.1 ausgeführt, ist interkulturelle Kompetenz von einer Reihe von Faktoren beeinflusst, die von den individuellen Dispositionen der Interagierenden, von ihren Biographien und von ihrer kulturellen Prägung bedingt werden. Der Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz ist von der Erfahrung der Studierenden mit direkten interkulturellen Interaktionen und vom Zusammenwirken unterschiedlicher individueller und kultureller Faktoren im Umgang mit diesen Interaktionen beeinflusst (vgl. Kap 2.6.2.3). In diesem Kapitel wird der Umgang von Studierenden mit den direkten interkulturellen grenzüberschreitenden Erfahrungen (im Folgenden nur interkulturelle Interaktionen genannt) analysiert. Bei der Analyse soll folgenden Fragen nachgegangen werden: Wie nehmen die Studierenden die interkulturellen Situationen und die fremden Kulturen wahr? Welche Emotionen rufen die interkulturellen Erfahrungen bei den Studierenden hervor? Wie verhalten sie sich in interkulturellen Situationen? Welche Auswirkungen haben die interkulturellen

Erfahrungen auf die Studierenden? Welche Rolle spielt der Umgang der Studierenden mit interkulturellen Situationen bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext des germanistischen Studiums? Die Antworten auf diesen Fragen werden in folgenden Kategorien dargestellt:

1. perzeptive und affektive Aspekte interkultureller Erfahrungen von Studierenden,
2. Verhaltensweisen von Studierenden in interkulturellen Interaktionen,
3. Auswirkung interkultureller Erfahrung auf die Studierenden.

7.4.2.1 Perzeptive und affektive Aspekte interkultureller Erfahrung im Ausland

Ziel dieses Abschnitts ist es zu untersuchen, wie die Studierenden fremde Kulturen außerhalb ihrer Landesgrenzen und die Interaktion mit ihren Angehörigen wahrnehmen, welche affektiven Erscheinungen die interkulturellen Interaktionen bei den Studierenden auslösen und wie die Studierenden mit ihren interkulturellen perzeptiven und affektiven Erfahrungen umgehen. Dafür werden die Aussagen der Studierenden analysiert, in denen sie über ihre Auslandsaufenthalte berichten.

Die von den Studierenden thematisierten perzeptiven und affektiven Aspekte ihrer Auslandserfahrungen lassen sich folgenden Unterkategorien zuordnen: a) fremd vs. nicht fremd; b) Bewunderung/Begeisterung/positive Erfahrungen; c) Wahrnehmung fremder Kulturen als der eigenen überlegen; d) Wahrnehmung fremder Kulturen als der eigenen unterlegen; e) Dynamik in der Wahrnehmung und im emotionalen Zustand.

a. Fremd vs. nicht fremd

Die meisten Studierenden greifen bei der Darstellung ihrer direkten interkulturellen Erfahrungen, ähnlich wie auch bei der Wahrnehmung indirekter interkultureller Situationen, auf Vergleiche mit der eigenen Kultur zurück. Aufgrund von Gemeinsamkeiten mit Moldau nehmen einige Studierende die Länder Rumänien, Ukraine und Russland als nicht sehr fremd wahr. Eine Studentin betont hierbei, dass sie sich wegen gemeinsamer Sprachen in diesen Ländern wie zu Hause fühlt:

„In Rumänien, Russland und der Ukraine fühle ich mich wie zu Hause, denn ich kenne die Sprache, und ich habe mich dort wie zu Hause gefühlt. Ich kann Russisch und Rumänisch sprechen, und ich habe mich nicht fremd gefühlt.“ (S13Rum)

Eine andere Studierende betont, dass zwischen der Ukraine und Moldau keine großen Unterschiede zu beobachten sind.

„[In der Ukraine] habe ich nichts Besonderes [= was sich von Moldau unterscheidet] gesehen. Ähnliches Verhalten und Temperament.“ (S9Rum)

Aus der Analyse anderer Aussagen lässt sich jedoch erschließen, dass diese Länder, trotz vieler von historischen Ereignissen bedingter Gemeinsamkeiten, von vielen Studierenden als *anders* wahrgenommen werden. Eine Studentin unterstreicht ausdrücklich die Unterschiede zwischen Rumänien und Moldau, trotz der gemeinsamen Geschichte und Sprache. Diese Unterschiede beobachtet sie gerade in der gesprochenen Sprache und in den Verhaltensweisen von Menschen.

„Auch wenn wir zwei [Rumänien und Moldau] Nachbarländer sind und die gleiche Geschichte haben, unterscheiden sich die Sprache und die Menschen sehr.“ (S23Rum)

b. Bewunderung/Begeisterung/positive Erfahrungen

In vielen Interviews wird bei der Darstellung der Auslandserfahrung die Begeisterung für die erlebte Erfahrung oder für das jeweils besuchte Land geäußert. Die positiven Erfahrungen werden in den Interviews unterschiedlich dargestellt. In einigen Aussagen stehen aufgrund der Unterschiede zum eigenen Land Orte, Landschaften und Sehenswürdigkeiten im Fokus der Wahrnehmung.

- *„Es ist sehr schön [in Russland].“ (S1Russ)*
- *„Ich war in Rumänien, in der Ukraine. Immer, wenn ich da im Urlaub am Meer war, war es unterhaltsam. Mich haben die Landschaften beeindruckt. In Rumänien haben mir die Landschaften gefallen, da sie sich von denen, die wir hier haben, sehr unterscheiden.“ (S19Rum)*
- *„Ja, also in Deutschland hat mir sehr gefallen. Deutschland ist natürlich ein sehr schönes Land mit vielen grünen Landschaften.“ (S8De)*
- *„In Rumänien und in der Ukraine ist es schön.“ (S3Rum)*
- *„In Rumänien ist es interessant gewesen. Ich war dort zwei Wochen und habe viele interessante Orte besucht.“ (S23Rum)*

In anderen Aussagen werden die Neuigkeit und Besonderheit der Erfahrungen sowie die dadurch ausgelösten positiven Emotionen hervorgehoben.

- *„In Rumänien hat es mir wahnsinnig gut gefallen. [...] Dort, wo ich Urlaub gemacht habe, waren sie sehr gastfreundlich, sehr warmherzig, kommunikationsfreudig. [...]“ (S12Rum)*
- *„Ich war in Deutschland, in der Stadt, wo die Donau entspringt. Es war etwas Neues für mich.“ (S24Rum)*
- *„[...] z.B. insgesamt die Straßen, die Häuser. Alles war neu für mich.“ (S14De)*

In einigen Interviews unterstreichen die Studierenden, dass sie in ihrer Rolle als *Ausländer* von den Einheimischen gut behandelt wurden, sie sich nicht *fremd* gefühlt haben und die Personen, mit denen sie interagiert haben, keine Vorurteile gegenüber *Ausländern* hatten oder die Kultur Moldaus vor ihnen nicht verächtlich gemacht haben.

- *„[...] [O]bwohl ich eine Ausländerin war, die sehr schlecht gesprochen habe, die [= Menschen in*

Deutschland] waren sehr nett, die haben sich sehr freundlich vorgestellt und geholfen, erklärt und zehnmal erklärt mit dem Finger und mit den Händen. Und sie sind sehr geduldig.“ (S5De)

- *„Dort [= in Rumänien], wo ich Urlaub gemacht habe, waren sie sehr gastfreundlich, sehr warmherzig, kommunikationsfreudig und sagten keine schlechten Sachen über die Moldauer.“ (S23Rum)*
- *„Sehr gut [habe ich mich gefühlt]. Die Familie war sehr nett und ich war nicht fremd für sie.“ (S14De)*
- *„Sie [= die deutsche Mitbewohnerin] hatte keine Vorurteile gegenüber den Ausländern. Und sie versuchte auch, Russisch mal zu lernen. Das fand ich sehr lustig.“ (S11De)*
- *„In Rumänien hat es mir wahnsinnig gut gefallen. Man sagt, dass die Rumänen nicht gut erzogen sind. Dort, wo ich Urlaub gemacht habe, waren sie sehr gastfreundlich, sehr warmherzig, kommunikationsfreudig und sagten keine schlechten Sachen über die Moldauer.“ (S12Rum)*

c. Wahrnehmung fremder Kulturen als der eigenen überlegen

Bei der Darstellung ihrer Auslandserfahrung erwähnen die Studierenden Aspekte fremder Kulturen, die im Vergleich zur eigenen Kultur als *besser* wahrgenommen werden. Meistens handelt es sich um Eigenschaften, mittels derer die Mitglieder jeweiliger Kulturen beschrieben werden. So werden beispielsweise die Ukrainer als *offener*, die Deutschen als *besser erzogen*, *verständnisvoller* und *tolanter* und die Rumänen als *gastfreundlicher*, *hilfsbereiter* und *warmherziger* sowie in einigen Hinsichten auch als *besser erzogen* als *Moldauer* wahrgenommen.

- *„Die Rumänen sind gastfreundlicher, warmherziger als die Moldauer.“ (S23Rum)*
- *„[In Rumänien] Einige waren gut, andere böse, Zigeuner, so... Ich hatte den Eindruck, dass sie erzogen sind. Sie haben ihren Platz frei gemacht. Bei uns macht man in den Bussen und Trolleybussen nicht [für andere] seinen Platz frei.“ (S4Rum)*
- *„[In der Ukraine] sind die Menschen ein bisschen offener und drücken ihre Gefühle aus. Die Gefühle, die wir verbergen würden, drücken sie [offen] aus.“ (S9Rum)*
- *„Sie [= die Deutschen] sind sehr erzogen. Auch die einfachen Leute, auch die Bauern. Sie sind erzogen. In dem Sinne, dass man Verständnis hat. Und auch sie können das akzeptieren. Und bei uns können sie nicht akzeptieren. Entweder machst du so, wie sie wollen, oder das war es. Aber akzeptieren können sie nicht. Andere Meinungen können sie nicht akzeptieren.“ (S5De)*

Darüber hinaus schildert S5 in einem konkreten Beispiel, dass sie in Deutschland mehr Toleranz, Geduld, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft als in Moldau erlebt hat.

„Aber was mich so gewundert hat, als ich zum Arzt gegangen bin, oder in die Bank, egal wo ich [hin]gegangen bin, obwohl ich eine Ausländerin war, die sehr schlecht gesprochen habe, die waren sehr nett. Die haben sich sehr freundlich vorgestellt und geholfen, erklärt und zehnmal erklärt mit dem Finger und mit den Händen. Und sie sind sehr geduldig, nicht wie die Leute hier. Sie haben gar

keine Geduld, sie haben einmal erklärt und, wenn du nicht verstanden hast und noch eine Frage hast, dann drehen sich um, und das war es. Und in Deutschland sind sie gewöhnt mit den Ausländern.“ (S5De)

Eine andere Studierende hebt die Unterschiede in der Mentalität in Deutschland und in Moldau sowie die besseren (vermutlich beruflichen) Perspektiven in Deutschland im Vergleich zu Moldau hervor. Außerdem nimmt sie bei den Studierenden in Deutschland eine höhere Motivation und ernstere Einstellungen gegenüber dem Studium wahr als in Moldau.

„[...] die Leute [in Deutschland] natürlich sind mehr... hmm... ander[s] als in Moldau. Kann man so sagen. [...] Bei [den] Deutschen ist Kultur, [eine] andere Kultur [...] Die Deutschen sind [...] Leute mit andere[r] Mentalität, nicht wie die Moldauer. [...] Z.B. Moldau ist auch ein schönes Land, aber hier sind wenige Perspektiven [...], aber in Deutschland! Ganz anders. Also, die Studenten, ja? Hmm... für die Deutschen, das Studium ist wichtiger, ja? In Moldau z.B. 50:50. In Moldau [studieren]einige Studenten ganz gut, aber andere nicht so.“ (S8De)

d. Wahrnehmung fremder Kulturen als der eigenen unterlegen

Im Unterschied zur letzten Unterkategorie werden in einigen Interviews fremdkulturelle Aspekte genannt, die im Vergleich zur eigenen Kultur als negativ wahrgenommen werden, was auf die Einschätzung fremder Kultur als in bestimmten Hinsichten unterlegen hinweist. So werden beispielsweise allgemein die Mitglieder fremdkultureller Gruppen als im Vergleich zu den Menschen aus Moldau verschlossener wahrgenommen. Die Menschen aus Deutschland werden als *kalt* und *distanziert*, diejenigen aus Rumänien als *heuchlerisch* und *lästerlich*, diejenigen aus Russland als *unfreundlich/böse* und diejenigen aus der Ukraine als *zu selbstsicher* dargestellt.

- *„[...] der Unterschied zwischen Moldau und anderen Ländern ist groß. Dort sind die Menschen zurückgezogener/selbstgenügsamer, während in Moldau die Menschen offener sind.“ (S24Rum)*
- *„Rumänien gefällt mir nicht. Die Menschen sind unaufrichtig. Ich habe mit keinem Rumänen gesprochen, der mir gefallen hätte. [...] Über die Russen weiß ich nicht, was ich sagen soll. Nicht dass ich sie nicht mag, aber sie sind unfreundlich.“ (S6Rum)*
- *„In der Ukraine hat es mir nicht gefallen: wie sie sprechen, wie sie sich benehmen. Sie sind zu selbstsicher.“ (S12Rum)*
- *„Die [= die Deutschen] sind nett, sie sind sehr freundlich, aber auch so ein bisschen kalt und ein bisschen distanziert, und sie bauen immer so eine Grenze dazwischen, und sie bleibt.“ (S5De)*
- *„Das Studium unterscheidet sich ganz riesig von unserem. Unser ist theoretischer orientiert. Man bekommt viele Kenntnisse, aber man benutzt sie nicht. In Deutschland ist es ganz umgekehrt. Man diskutiert viel, man äußert seine Meinung, und die [Unterrichts]stunden selbst sind sehr spannend.“ (S11De)*

e. Dynamik in der Wahrnehmung und im emotionalen Zustand

Bei einigen Studierenden ist eine Dynamik in der Wahrnehmung fremder Kulturen und im emotionalen Zustand im Lauf des Aufenthalts zu beobachten. Während sie, nach ihren Angaben, am Anfang ihrer Deutschlandaufenthalte mit starker Verwunderung und ethnozentrischer Betrachtungsweise auf fremde kulturelle Praktiken reagieren, geben sie danach an, dass ihnen im Laufe der Interaktion bewusst wurde, dass die ersten Reaktionen falsch waren. So wird sich S15 – nach der ersten Beurteilung einer fremdkulturellen Person als aufgrund ihres Aussehens *komisch* – bewusst, dass dies deren Ausdrucksart sei und nimmt sie diese Person sodann als *intelligent* wahr.

„Es gab keine Konfliktsituationen, es gab aber eine komische Situation, als ich eine Person deutscher Herkunft gesehen habe, die einen Dokortitel in Deutschland bekommen hatte und an einer Universität in Braşov [in Rumänien] unterrichtete. Ich habe diese Person barfuß und mit einer ungewöhnlichen Frisur, mit einem Ohrring und einer Kette, die mir komisch erschien, gesehen und dachte anfangs, ‚was für ein komischer Mensch‘. Am nächsten Tag habe ich aber doch festgestellt, dass er eigentlich ein intelligenter Mensch war und dass das seine Art war, sich auszudrücken.“
(S15Rum)

Auch S11 berichtet von der Verwunderung am Anfang ihres Deutschlandaufenthalts, die von den Verhaltensweisen ihrer Mitbewohnerin ausgelöst wurde, die allerdings später in Verständnis und sogar Übernahme mancher dieser Verhaltensweisen übergegangen ist.

„Sie hat alles geregelt: wann sie auf[steht], wann sie die Dusche benutzt und die Küche. Und sie hat das und an die Wand gehängt. Und zuerst fand ich das unglaublich: ‚Muss ich diese Regeln auch [be]folgen‘, aber danach erschien es, dass es so sein muss, und anders fand ich auch komisch.“
(S11De)

Auch die Sprechweise und das Sprechtempo von Einheimischen, die anfangs bei S11 Verständnisprobleme und Gefühle der Ausschließung ausgelöst haben, wurden mit der Zeit als normal wahrgenommen.

„Es war oft die Aussprache und verschiedene Dialekte. Man benutzt auch so viele Neologismen und die Wörter aus dem Türkischen, die ich gar nicht verstanden habe. Und für die Deutschen war es selbstverständlich, dass sie anstatt ‚toll‘ ‚dolle‘ sagen. Aber zuerst verstand ich das nicht, und ich fühlte mich abgeschlossen von den anderen. [...] Später habe ich mich gewöhnt. Und ich habe es einfach nicht so klar bemerkt.“ (S11De)

Die Studierenden, die längere Auslandserfahrungen haben, berichten, dass sie sich anfangs mit emotionalen Schwierigkeiten konfrontiert sahen. So berichtet S5 von Anpassungsschwierigkeiten und negativen emotionalen Zuständen wegen ihrer Sehnsucht nach dem Heimatland und der Familie am Anfang ihres Aufenthalts, die sich im Prozess der Gewöhnung an die fremde Kultur gebessert haben.

„Am Anfang war schwer. Muss ich ehrlich sagen, ich glaube zwei Jahre habe ich am Wochenende geweint, und ich wollte nach Hause; als Samstag, Sonntag gekommen ist, wollte ich immer zu Hause bei meinen Eltern. [...] Aber danach habe ich mich gewöhnt.“ (S5De)

S16 gibt hingegen an, dass sie sich gut gefühlt hat. Nach der anfänglichen Assoziation ihres Aufenthalts mit einem Traum weisen ihre darauffolgenden Aussagen jedoch auf emotionale Schwierigkeiten hin. So erzählt sie, dass sie am Anfang von zu vielen neuen Eindrücken und von der Notwendigkeit, nur Deutsch zu sprechen, überfordert war und deswegen beinahe ihren Studienaufenthalt in Deutschland unterbrochen hätte.

„Am Anfang fühlte ich mich wie in einem Traum. Ich konnte nicht verstehen, wo ich mich befinde, was ist mit mir passiert: ein neues Land, neue Leute, neue Traditionen, neue Kultur, zu viele neue Leute auf einmal. Nur Deutsch zu reden war für mich am Anfang auch sehr schwer. [...] Ich habe mich gut gefühlt, aber nach dem ersten Semester wollte ich Deutschland verlassen und zurück nach Moldau fahren. [...] Es war irgendwie für mich eine sehr schwierige Periode.“ (S16De)

Auch bei S16 ist diese schwierige Zeit durch Gewöhnung und Anpassung und durch spannende Aktivitäten ersetzt worden.

„Ich habe meine Meinung sehr schnell geändert. Ich habe mich für den Kurs ‚Deutsch Intensiv‘ angemeldet. Und der Kurs war sehr interessant, war sehr spannend. Mit dem Lehrer war [es] sehr interessant, sehr. Ich habe so viel gelernt, nicht nur Deutsch, aber mehr Sachen über Deutschland, über Leute.“ (S16De)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Bei der Analyse der Interviews wird deutlich, dass die Studierenden andere Kulturen auf der Basis der bereits vorhandenen individuell und kulturell geprägten Erfahrungen und Erwartungen wahrnehmen. Bemerkenswert ist die Weise, in der die Studierenden ausländische Kulturen als fremd bzw. anders oder eben als nicht fremd bzw. sogar der eigenen Kultur ähnlich wahrnehmen. Die Tatsache, dass einige Studierende die Nachbarländer bzw. Länder der ehemaligen Sowjetunion aufgrund einer gemeinsamen Geschichte und Sprache als nicht fremd wahrnehmen, während sie andere Länder trotz genau dieser Gemeinsamkeiten sehr wohl als fremd wahrnehmen, deutet auf die Rolle individueller Dispositionen bei der Wahrnehmung interkultureller Interaktionen hin, wobei diese Faktoren mit persönlichen kognitiven, perzeptiven und affektiven Dispositionen zusammenhängen. Da die Studierenden eine interkulturelle Interaktion identifizieren können sollen, um Interkulturen auszuhandeln (vgl. Kap. 1.3), ist die Bewusstmachung der Rolle individueller, kultureller und situativer Faktoren bei der Wahrnehmung anderer Kulturen von entscheidender Bedeutung (vgl. Kap. 1.5).

In Bezug auf die affektiven Aspekte interkultureller Erfahrungen lassen sich allgemein

positive Einstellungen der Studierenden gegenüber interkulturellen Erfahrungen sowie Offenheit und Neugier gegenüber neuen Situationen in fremdkultureller Umgebung feststellen. Diese Aspekte sind wichtige Faktoren für die interkulturelle Kompetenz und sollen bei ihrer Entwicklung im Kontext der germanistischen Ausbildung weiter gefördert werden.

Bei der Auswertung der Daten ist weiterhin erkennbar, dass die meisten Studierenden die fremden Kulturen aus der Perspektive der eigenen Kulturen wahrnehmen. So ist ein großer Teil der Aussagen durch Vergleiche zwischen dem fremden Land und Moldau geprägt. Dabei ist die Tendenz bemerkbar, in bestimmten Hinsichten andere Länder als überlegen darzustellen. Diese Tendenz wurde auch in Kapitel 7.3.1 festgestellt. Dass negative Einstellungen gegenüber der Kultur, mit der man sich identifiziert, entwickelt werden, womit ein niedriges Selbstwertgefühl und unsicheres Auftreten in interkulturellen Interaktionen verbunden ist, lässt sich in den Interviews erkennen, in denen die Studierenden sich über die gute und freundliche Behandlung trotz ihres „Ausländerstatus“ wundern. Dies weist darauf hin, dass es einigen Studierenden in internationalen Situationen an Selbstbewusstsein mangelt. Dies ist vermutlich zum Teil mit der Zugehörigkeit zu Moldau verbunden. Dieses Ergebnis konnte zum Teil auch in den Interviews mit den Lehrenden festgestellt werden (s. Kap. 6.3). Dieses Phänomen kann mit den historischen Ereignissen in Moldau (s. Kap. 3.1.1), dem niedrigen wirtschaftlichen Entwicklungsniveau von Moldau (s. Kap. 3.1.3) im Vergleich mit anderen Ländern zusammenhängen oder auch mit den wenigen Möglichkeiten, die Studierende haben, Erfahrungen in interkulturellen Interaktionen im Ausland zu sammeln (s. Kap. 7.1). Aus diesem Grund ist es wichtig, sich bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext des germanistischen Studiums mit den sogenannten Schwächen und Stärken von Moldau und von anderen Ländern auseinanderzusetzen, ihre Gültigkeit und Bedeutung zu prüfen und das kulturelle Selbstbewusstsein zu stärken. Eine andere Möglichkeit wäre, den Studierenden mehr Möglichkeiten zu einem Auslandsaufenthalt zu geben.

Wie aus den Interviews ersichtlich wird, gibt es auch Studierende, die fremde Kulturen aus einer ethnozentrischen Sicht wahrnehmen und bestimmte fremdkulturelle Praktiken als im Vergleich zur eigenen Kultur unterlegen erachten. Die ethnozentrische Betrachtungsweise anderer kultureller Gruppen ist ein negativer Faktor interkultureller Kompetenz, da sie den Verlauf interkultureller Aushandlung verhindern kann (vgl. Kap. 1.5.1.3). Folglich sollten die kulturelle Prägung und ihre Bewusstmachung, der Ethnozentrismus und seine Folgen sowie der kulturelle Relativismus wichtige Themen bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz sein.

Erwähnenswert ist des Weiteren die in einigen Interviews festgestellte Dynamik in der

Wahrnehmung anderer Kulturen und im emotionalen Zustand der Studierenden im Laufe ihrer Auslandsaufenthalte. Solche Erfahrungen von Studierenden können bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz als Beispiele für die Kulturbedingtheit und Relativität eigener Wahrnehmung und zur Übung differenzierter Wahrnehmung sowie für die Erkenntnis der Unwissenheit in Bezug auf andere Kulturen mit dem Ziel der Öffnung neuer Wahrnehmungskanäle benutzt werden.

Ein weiteres Ergebnis dieses Abschnitts ist, dass sich die meisten Studierenden bei der Darstellung ihrer Auslandsaufenthalte verallgemeinernder, stereotyper und undifferenzierter Beschreibungen bedienen. Außerdem hinterfragen sie die Gültigkeit ihrer Fremdbilder nicht. Für die interkulturelle Kompetenz sind allerdings die Selbstreflexion und das Hinterfragen eigener kultureller Überzeugungen, die differenzierte Wahrnehmung fremder Kulturen, die Bewusstmachung multifaktorieller Bedingtheit interkultureller Interaktionen und das Infragestellen von Stereotypen bedeutsame Faktoren (vgl. Kap. 1.5). Demzufolge ist es wichtig, dass die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung eigener interkultureller Erfahrungen als Grundlage im Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz eingesetzt wird.

7.4.2.2 Verhaltensweisen in interkulturellen Interaktionen im Ausland

Während im vorigen Abschnitt die Wahrnehmung interkultureller Situationen und fremder Kulturen sowie die emotionalen Aspekte interkultureller Erfahrungen der Studierenden analysiert wurden, werden in diesem Abschnitt ihre Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen untersucht. Das Ziel ist es festzustellen, welche Verhaltensdispositionen die Studierenden aufweisen, welche Handlungsstrategien sie in interkulturellen Situationen anwenden und welchen Einfluss diese auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben können.

Ein erstes Ergebnis der Analyse zeigt, dass sich nicht sehr viele Studierende in der Darstellung ihrer Auslandserfahrung zu ihren Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen äußern. Die meisten Antworten der Studierenden beziehen sich auf perzeptive und affektive Aspekte. Einige Reaktionen und Verhaltensweisen wurden bereits in der letzten Kategorie analysiert, da sie von der Darstellung der Wahrnehmung und von emotionalen Aspekten ihrer Aufenthalte nicht getrennt werden konnten. Die Verhaltensweisen und Handlungsstrategien, die in den Interviews identifiziert wurden, konnten folgenden Unterkategorien zugeordnet werden: a) Kontaktknüpfung/Kommunikation/Interaktion; b) Kultur kennenlernen/persönliche Entwicklung; c) Strategien zur Überwindung von Krisensituationen.

a. Kontaktknüpfung/Kommunikation/Interaktion

In den Interviews wird die Interaktion bzw. Kommunikation mit Vertretern anderer kultureller Gruppen außerhalb der Landesgrenzen in unterschiedlichen Weisen thematisiert. Viele Studierende erzählen von der Nutzung der zur Verfügung stehenden Interaktionsmöglichkeiten, der Leichtigkeit der Kontaktknüpfung und von problemlosen, auf gegenseitigem Verstehen basierenden interkulturellen Interaktionen. So gibt eine Studierende an, dass sie während ihres Aufenthalts in Rumänien mit vielen unterschiedlichen Menschen interagiert hat. Diese Interaktionsmöglichkeiten empfindet sie als eine besondere Erfahrung.

„Für mich ist es eine besondere Erfahrung gewesen, da ich sehr viele gute Menschen kennengelernt habe. [...]. Ich meine, es waren unterschiedliche Menschen, mit denen ich gesprochen habe. Unterschiedliche Themen, unterschiedliche Meinungen.“ (S15Rum)

In einigen Interviews betonen die Studierenden, dass sie mit den Vertretern anderer Kulturen einfach in Kontakt gekommen sind, und begründen die Leichtigkeit bei der Knüpfung von Kontakten mit ihrer individuellen kommunikativen Fähigkeit.

- *„Da ich kommunikativ bin, war es für mich einfach, Kontakte zu knüpfen.“* (S9Rum)
- *„Gut, ganz gut. Ich... Bei mir gibt es keine Probleme, mit unbekanntem Leuten zu kommunizieren. Ich kommuniziere mit ihnen meistens sehr leicht.“* (S8De)

Es wird in den Interviews außerdem von erfolgreicher, auf Verstehen basierender interkultureller Kommunikation während der Deutschlandaufenthalte berichtet.

- *„Ich habe mit Deutschen gesprochen, und wir haben uns verstanden.“* (S10Rum)
- *„Die zweite [= die Mitbewohnerin] war Deutsch. Wir haben uns leicht verstanden.“* (S11De)

Andere Studierende erwähnen Strategien für die bessere Verständigung in interkulturellen Interaktionen. So berichtet S10 von einer Strategie, die darin besteht, das Gespräch zu unterbrechen und sich zu versichern, dass sie richtig verstanden wird, und, wenn es nötig ist, ihren Standpunkt deutlicher zu erläutern.

„Ich habe mit Deutschen gesprochen, und wir haben uns verstanden. Es gab Situationen: Ich breche das Gespräch ab, wenn ich sehe, dass sie mich nicht verstehen, und versuche zu erklären.“ (S10Rum)

In dem Interview von S15 sind Elemente von interkultureller Aushandlung zu beobachten, indem sich die Interaktionspartner über die in der Interaktion verwendete Sprache einigen.

„Verkehrssprache sollte Deutsch sein, aber alle konnten Rumänisch, sogar die Leute aus Deutschland konnten ein bisschen Rumänisch. Wir versuchten, Deutsch zu sprechen. Wenn es nicht klappte, wechselten wir zu Rumänisch.“ (S15Rum)

b. Kultur kennenlernen/persönliche Entwicklung

In den Interviews ist die Strategie der Studierenden zu beobachten, die Auslandsaufenthalte

und die interkulturellen Interaktionen zum einen zum besseren Kennenlernen der Kultur der jeweiligen Regionen, zum anderen zur persönlichen Weiterbildung zu nutzen. Sie erzählen von Reisen und Ausflügen, vom Besuch unterschiedlicher Kurse, vom Erlernen neuer Fremdsprachen sowohl in den Kursen als auch in der Kommunikation mit den Muttersprachlern.

- *„Ich habe viel gereist, ich hatte viele Partys, ich habe viele Kenntnisse bekommen.“ (S11De)*
- *„Und so ich habe ganz verschiedene Kurse besucht, die nicht nur die für Germanistik waren, weil es alles so interessant war für mich. [...] Sehr viele Ausflüge haben wir gemacht.“ (S16De)*
- *„[...] [A]ls ich Spanisch [in Deutschland] gelernt habe, habe ich immer einen Spanier oder jemanden aus Lateinamerika gefunden, der mir hilft oder etwas erklärt oder ein paar Worte zu tauschen, und das war schon eine Übung. Auch [mein] Russisch, glaube ich, habe ich dort verbessert, weil hier habe ich nicht so oft geredet.“ (S16De)*

c. Strategien zur Überwindung von Krisensituationen

In den Interviews der Studierenden, die von Krisensituationen wegen der Anpassungsschwierigkeit, der Überforderung mit der Vielfalt neuer Situationen und Eindrücke, der Schwierigkeiten, Deutsch zu sprechen, und der Sehnsucht nach ihrem Heimatland berichten, wie beispielsweise S5 oder S16:

- *„Am Anfang war schwer. [...] Ich wollte immer zu Hause bei meinen Eltern.“ (S5De)*
- *„[...] Nur Deutsch zu reden, war für mich am Anfang auch sehr schwer. [...]. Ich habe mich gut gefühlt, aber nach dem ersten Semester wollte ich Deutschland verlassen und zurück nach Moldau fahren.“ (S16De)*

sind Handlungsstrategien zu beobachten, die zur Erleichterung ihres weiteren Auslandsaufenthalts und zur Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeiten beigetragen haben. Diese bestehen in der Entscheidung, Deutschkurse zu besuchen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und mehr Kontakt mit Vertretern anderer Kulturen zu haben.

„Aber danach habe ich mich schon... Ich glaube, das war auch so ein Punkt. Ich konnte kein Deutsch, ich habe nur dort ein bisschen aus den Büchern gelernt. Und danach bin in einen Sprachkurs gegangen und habe immer wieder gehört und habe gleich gelernt.“ (S5De)

Auch S16 hat ihre Anfangsphase in Deutschland, in der sie beinahe ihren Aufenthalt unterbrochen hätte, dank der Entscheidung, einen Deutsch-Intensivkurs zu besuchen, überstanden. Aufgrund der Tatsache, dass sie dort ihre Deutschkenntnisse verbessert und mehr über Deutschland erfahren hat, hat sie sich sogar entschlossen, sich für ein Zweitstudium im Bereich Wirtschaft in Deutschland zu bewerben.

„Ich habe meine Meinung sehr schnell geändert. Ich habe mich für den Kurs ‚Deutsch Intensiv‘ angemeldet. Und der Kurs war sehr interessant, war sehr spannend. Mit dem Lehrer war sehr

interessant, sehr. Ich habe so viel gelernt, nicht nur Deutsch, aber mehr Sachen über Deutschland, über Leute. Und dann habe ich mich plötzlich entschieden zu studieren.“ (S16De)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Wie die Interviewzitate dieses Abschnitts zeigen, berichten viele Studierende von der Nutzung der zur Verfügung stehenden Interaktionsmöglichkeiten, der Leichtigkeit, mit der Kontakte geknüpft werden können, und von problemlosen, auf gegenseitigem Verstehen basierenden Interaktionen mit Vertretern anderer Kulturen. Diese Beispiele zeigen die Offenheit und die Bereitschaft der Studierenden, in Kontakt mit Mitgliedern fremder Kulturen zu treten. Außerdem sind in einigen Interviews Elemente von Selbstreflexion zu beobachten, indem die Studierenden das erfolgreiche Knüpfen von Kontakten auf persönliche kommunikative Kompetenzen zurückführen. Diese Aspekte sind wichtige Faktoren für die Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 1.5.1).

Positiv zu vermerken ist die Tatsache, dass einige Studierende – obwohl sie am Anfang ihres Auslandsaufenthalts mit Entmutigung, Verzweiflung und dem Wunsch reagierten, ihre Aufenthalte zu beenden – im Nachhinein die Entscheidung zur Lösung dieser Probleme treffen. Die Motivation und die Bereitschaft, Lösungen in interkulturellen Problemsituationen zu finden, stellen wichtige Elemente interkultureller Kompetenz dar (vgl. Kap. 1.3 und 1.5).

Die interkulturelle Verständigung ist ein Kernelement interkultureller Kompetenz. Aus diesem Grund ist positiv anzumerken, dass in den hier zitierten Interviews Versuche der Anwendung von Strategien zur Verbesserung der Verständigung in interkulturellen Interaktionen zu beobachten sind. Die Entwicklung und Anwendung von Verhaltensstrategien im Allgemeinen soll ein wichtiger Bestandteil bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz sein.

Zu erwähnen ist des Weiteren die Strategie der Studierenden, die Auslandsaufenthalte und die interkulturellen Interaktionen zum einen zum besseren Kennenlernen der Kultur der jeweiligen Regionen zu benutzen, zum anderen aber auch zur persönlichen Weiterbildung. Das Erkennen und die Nutzung des Potentials interkultureller Situationen sowie die Bereitschaft zur persönlichen Entwicklung und zum näheren Erleben einer anderen Kultur sind gleichfalls wichtige Elemente der selbständigen Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. 2.3.5).

7.4.2.3 Reflexion über die Auswirkung der Auslandserfahrung auf die eigene Person

Einige Studierende thematisieren in den Interviews die Auswirkungen, die Auslandsaufenthalte auf sie hatten. Alle Studierenden, die sich zu diesem Aspekt geäußert haben, berichten von großen Auswirkungen auf ihre Person. Es werden in diesem Zusammenhang die Verbesserung von Sprachkenntnissen, die Knüpfung von neuen Kontakten

und Freundschaften und Änderungen in von Studienwerten und -zielen genannt.

„Neue Sprachkenntnisse, neue Kontakte, neue Freunde, und noch jetzt kann ich unser Leben, unser Studium mit dem deutschen vergleichen. Und jetzt weiß ich, wonach muss man streben.“ (S11De)

Einige Studierende vertreten die Ansicht, dass ihre Auslandserfahrung zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und zu Veränderungen in ihrem Charakter beigetragen hat. Ihrer Meinung nach sind sie kommunikativer und offener für neue Erfahrungen geworden.

- *„[...] Ich habe Menschen mit unterschiedlichen Interessen gesehen. Es war die Zeit der Fußballspiele, und ich – jemand, der keine Ahnung von Fußball hatte – habe mehrere Spiele gesehen. Oder die Leute sprachen über Musik, und so habe ich – bewusst oder unbewusst – auch den Bereich der Musik näher kennen gelernt.“ (S15Rum)*
- *„Jede Reise bringt etwas Neues in meine Vorstellungswelt, sie ändert nicht nur meinen Charakter, sondern auch meinen Kleidungsstil.“ (S24Rum)*

S16 weist in ihrem Interview auf die Bewusstmachung der Anpassungsnotwendigkeit von Verhaltensweisen in Interaktionen mit Vertretern unterschiedlicher kultureller Gruppen hin. Dabei betrachtet sie jede interkulturelle Interaktion als eine Quelle persönlicher Weiterentwicklung.

„Ich glaube, ich bin offener. Ich habe verschiedene Leute kennengelernt. Mit jemandem muss man so sein, mit anderen anders. Und die kommen aus verschiedenen Kulturen, und man lernt etwas von jemandem, was anderes von anderem. Und jetzt [...] habe ich viel mehr Freunde, und ich komme in Kontakt viel schneller, meiner Meinung nach.“ (S16De)

S15 berichtet außerdem von dem gewonnenen Verständnis und Respekt gegenüber Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft.

„Es war für mich eine besondere Erfahrung [in Rumänien], weil ich viele gute Menschen kennengelernt habe. Es hat mich verändert, weil ich konservativer war, und dort waren so viele verschiedene Menschen. Ich habe verstanden, dass jeder Mensch etwas hat, wofür er respektiert zu werden verdient.“ (S15Rum)

Im Interview von S5 sind solche Aspekte wie Perspektivenwechsel, Erwerb von neuem Wissen, Erweiterung des eigenen Horizonts und Veränderung der Denkweise zu finden. Beim Aspekt *Neugier* betont sie den Unterschied zwischen Neugier auf das Allgemeinwissen und Neugier auf das private Leben von Menschen, von dem sie sich distanziert. Auch bei dieser Antwort greift S5 auf Vergleiche mit Moldau zurück, wobei gegenüber Moldau erneut Kritik geäußert wird.

„Ja, [...], ich sehe die Welt anders. Ich sehe die Leute anders, und ich kenne jetzt viel, was ich früher nicht gekannt habe, [...] Ich glaube, ich denke jetzt anders. Ich bin neugierig, aber nicht in Privatsphäre von anderen Leuten, sondern etwas anders, was hier in Moldau das Gegenteil ist. Die sind neugierig in deinem Privatleben, aber nicht im Allgemeinwissen. OK, nicht alle, ich sage jetzt

nicht von allen, aber allgemein ist es so. Und ich glaube, es hat mir gut getan, diese sieben Jahre.“
(S5De)

Auch S24 vergleicht die infolge ihrer Auslandserfahrung an sich selbst wahrgenommenen Änderungen in ihrer Person mit kulturellen Werten und Praktiken aus Moldau.

„Jede Reise bringt etwas Neues in meine Vorstellungswelt, [sie ändert] nicht nur den Charakter, sondern auch den Kleidungsstil. Man muss freier sein. Wir sind zu gespannt und fühlen uns unwohl, wenn wir in einer Situation sind... Wir möchten immer gut aussehen. Ich finde aber, dass das nicht so wichtig ist. Wichtig ist es, sich frei und wohl zu fühlen und nicht gestresst zu sein.“ (S24Rum)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Wie hier festzustellen ist, sind fast alle von den Studierenden wahrgenommenen Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf die eigene Person wichtige Aspekte bzw. Faktoren interkultureller Kompetenz: Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit; Veränderungen im eigenen Charakter; Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen; Verbesserung von Sprachkenntnissen; Erwerb von neuem kulturellen Wissen; Verständnis und Respekt gegenüber Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft; Perspektivenwechsel; Erweiterung des eigenen Horizonts; Veränderung der Denkweise (vgl. Kap. 1.5.1).

Zu betonen ist allerdings, dass es hier um die von den Studierenden selbst wahrgenommenen Aspekte geht. Diese Aspekte in der Praxis bzw. objektiv zu überprüfen, ist aber auch nicht das Ziel dieser Arbeit. Dafür wären viel detailliertere Instrumente notwendig – wenn denn eine Objektivierung in diesem Bereich überhaupt möglich ist.

In Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung können aber die Reflexion der Studierenden über die genannten Auswirkungen, die Benennung der oben aufgelisteten Aspekte und die Motivation, sich weiter zu entwickeln, als Faktoren betrachtet werden, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz positiv beeinflussen (vgl. Kap. 2.6.2.3). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese Studierenden ein vielversprechendes Potential für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in den Lehr-/Lernprozess mitbringen.

7.5 Strategien der Studierenden zur Gestaltung interkultureller Interaktionen

7.5.1 Strategien zur Vorbereitung auf einen Deutschlandaufenthalt

Das Ziel dieses Kapitels ist es zu untersuchen, welche Aspekte die Studierenden als wichtig für die grenzüberschreitenden interkulturellen Situationen einschätzen. In diesem Sinne wurden die Studierenden ohne Deutschlanderfahrung gefragt, wie sie sich auf einen

Deutschlandaufenthalt vorbereiten würden. Die Studierenden, die über Deutschlandaufenthalte berichtet haben, wurden gebeten, einer Person Tipps für die Vorbereitung auf einen Deutschlandaufenthalt zu geben. Es wurde bewusst Deutschland gewählt, da, wie die Vorbereitung der Datenerhebung für diese Untersuchung gezeigt hat, das Germanistikstudium mehr mit Deutschland assoziiert wird und die Studierenden aufgrund verschiedener Austausch- und Förderprogramme mehr Möglichkeiten haben, nach Deutschland zu fahren als in die anderen deutschsprachigen Länder.

Bereits aus den Fragen ergeben sich zwei Kategorien von Aussagen:

1. Studierende ohne Deutschlanderfahrung,
2. Studierende mit Deutschlanderfahrung.

7.5.1.1 Studierende ohne Deutschlanderfahrung

Die Antworten der Studierenden ohne Deutschlanderfahrung konnten in folgende Unterkategorien eingeteilt werden: a) Sprachkenntnisse: Grammatik, Wortschatz, Dialekte; b) Ort und Ziel; c) Menschen: Lebensweise, Gewohnheiten, Verhaltensweisen; d) hängt vom Ziel ab.

Auch wenn die Frage auf einen Aufenthalt in Deutschland ausgerichtet war, geben die meisten Studierenden allgemeine Antworten, die auch auf andere Länder übertragen werden können.

a. Sprache, Grammatik, Wortschatz, Dialekte

Sprachkenntnisse des jeweiligen Landes werden von vielen Studierenden als ein sehr bedeutender Aspekt für einen Auslandsaufenthalt wahrgenommen. Außer allgemeinen Sprachkenntnissen werden Grammatik, Wortschatz und Kenntnisse über die Dialekte der jeweiligen Regionen für wichtig gehalten.

- „*Ich muss wissen... Hauptsächlich muss ich Sprachkenntnisse haben.*“ (S19Rum)
- „*Ich müsste meinen Wortschatz entwickeln und mehr arbeiten.*“ (S2Rum)
- „*Wenn es dort einen Dialekt gibt, dann muss ich zumindest einige Wörter lernen.*“ (S12Rum)
- „*[...] auch Grammatik, um keine Fehler zu machen. [Wenn ich Fehler machen würde,] würden sie mich zwar verstehen, aber sie würden mich komisch anschauen. D.h. sie werden nach meiner ersten Aussage erkennen, dass ich fremd, Ausländerin bin. Das würde mir nicht gefallen. Ich glaube, so ist mein Charakter. Ich muss so viel wie möglich wissen und so gut es geht.*“ (S21Rum)

S21 ist der Ansicht, dass die Grammatik für die Vermeidung von Fehlern nötig ist. Aus ihrer Aussage lässt sich die Angst erschließen, von den Einheimischen als *komisch* betrachtet und demzufolge als *Ausländerin* enttarnt zu werden. Außerdem sind ihre Reflexion und die Erklärung für diese Unsicherheit zu beobachten, die sie mit dem persönlichen Faktor bzw. mit

ihrem Charakter begründet.

Eine Studentin gibt an, dass sie in kein Land fahren würde, wenn sie nicht zumindest Grundkenntnisse der Sprache des jeweiligen Landes hätte.

„Ich würde nirgendwohin fahren, wenn ich die Sprache nicht sprechen würde. Oder zumindest Grundkenntnisse muss ich haben.“ (S4Rum)

Eine andere Studentin gibt außerdem an, dass Literaturkenntnisse in einer interkulturellen Interaktion von Bedeutung sind. Diese Kenntnisse betrachtet sie als Hilfsmittel und Gesprächsthema bei der Kommunikation mit den unbekanntem fremdkulturellen Partnern, mit denen sie – ihrer Meinung nach – nicht über private Sachen sprechen kann.

„[...] etwas mehr über die Literatur, weil wir Deutsch als Nebenfach haben. Wir lernen etwas, aber nicht so viel darüber. [Literatur ist wichtig], denn man kann nicht immer nur darüber sprechen, was man selber macht, was der andere macht. Manches Mal... sind sie sehr konservativ, und im Allgemeinen kann man mit unbekanntem Menschen keine persönlichen Sachen besprechen. Dann spricht man über Kultur, Literatur, etwas Allgemeines.“ (S20Rum)

b. Ort und Ziel

Als Vorbereitung auf einen Aufenthalt in Deutschland möchten einige Studierende allgemeine Informationen über die Geographie Deutschlands haben und sich nach dem Ort, an dem sie sich aufhalten werden, sowie nach dem Klima der Region erkundigen.

- *„Geographie und die Region, in die ich fahren werde.“ (S12Rum)*
- *„Ich muss mich über den Ort, an den ich fahren werde, erkundigen, um so viele Informationen wie möglich über den Ort und die Menschen zu haben.“ (S19Rum)*
- *„Die Sehenswürdigkeiten. [...] [N]atürlich ist das Klima anders, und das muss berücksichtigt werden.“ (S9Rum)*

Eine Studentin gibt in dem Interview an, dass sie bereits landeskundliches Wissen besitzt und es ihr schwerfällt zu sagen, was sie für einen Aufenthalt in Deutschland noch brauchen würde.

„Über den Staat haben wir etwas gelernt, alle Bundesländer und die Hauptstädte kennen wir. Ich weiß nicht, was ich sonst noch wissen muss.“ (S23Rum)

Einige Studierende unterstreichen, dass die Vorbereitung auf einen Deutschlandaufenthalt von Ort und Ziel der Reise bedingt sind.

- *„Es hängt vom Ziel ab. Wenn ich dorthin reisen würde, würde ich eine Deutschlandkarte genauer untersuchen, um mich in diesem Land orientieren zu können. Wenn ich ein Arbeitsangebot hätte... Es hängt vom Bereich ab.“ (S22Rum)*
- *„Ich glaube, die Grußformeln. Eigentlich kenne ich sie aber schon. Ich glaube, einige Begriffe. Es hängt vom Ziel meiner Reise ab. Einige wirtschaftliche Begriffe.“ (S23Rum)*

c. Menschen: Lebensweise, Gewohnheiten, Verhaltensweisen

Viele Studierende vertreten die Ansicht, dass für einen Auslandsaufenthalt Wissen über die Einheimischen, über ihre Lebens- und Verhaltensweisen und Gewohnheiten wichtig ist.

- *„Ich [muss] mehr über das Leben dort [wissen]. Ich habe keine Ahnung, wie bei ihnen das Leben ist. Etwas, was mit Kultur verbunden ist.“ (S10Rum)*
- *„Ich muss wissen, wie der Charakter der Menschen jener Region ist.“ (S12Rum)*
- *„[...] ihre Verhaltensweisen, Regeln, Rechte.“ (S4Rum)*

Eine Studierende gibt im Interview an, dass außer dem Wissen über Menschen und ihre Traditionen auch das Wissen über die Erwartungen der Einheimischen für sie wichtig ist.

„Ich muss wissen [...], was sie von mir erwarten.“ (S12Rum)

In zwei anderen Interviews wird wieder der in der ersten Kategorie dargestellte Wunsch der Studierenden thematisiert, sich genauso wie die Einheimischen zu verhalten, sich von ihnen nicht zu unterscheiden und nicht anders zu sein.

- *„[Ich muss] ihre Gewohnheiten [kennen], um mich genauso wie sie zu verhalten, damit es keine Unterschiede gibt, nur weil ich anderer Nationalität bin und sie Deutsche. (S4Rum)*
- *„Ich glaube, ich möchte gerne etwas über die Menschen dort, ihre Gewohnheiten, Verhaltensweisen, Rechte, Pflichten wissen. Alles, was ich wissen muss, um mich wie ein Einheimischer zu verhalten, um nicht anders zu sein.“ (S6Rum)*

7.5.1.2 Studierende mit Deutschlanderfahrung

Drei Studierende, die über Aufenthalte in Deutschland berichtet haben, haben in den Interviews Empfehlungen und Ratschläge für Personen gegeben, die vorhaben, nach Deutschland zu fahren. Die Aussagen der Studierenden in dieser Kategorie sind im Vergleich zur ersten Kategorie auf Deutschland bezogen und sehr konkret formuliert. Die Studierenden geben Verhaltensratschläge für bestimmte Situationen, die aus ihrer Sicht für eine Person aus Moldau wichtig sind. Aus ihren Antworten können folgende Aspekte zusammengefasst werden: Regeln befolgen; freundlich und höflich sein, lächeln; sich frei fühlen; sich nicht schämen; ordentlich sein; sich nicht wundern, wenn man Afrikaner und Araber sieht.

So gibt eine Studierende in ihrer Antwort an, dass es in Deutschland viele Regeln gibt, die befolgt werden müssen. Sie stellt Aspekte dar, die sie vermutlich verwundert haben, die sie im Vergleich zu Moldau als anders betrachtet und die eine Person aus Moldau ihrer Meinung nach kennen muss.

„Also ich würde empfehlen, dass sie ein bisschen vorsichtig sein, weil es in Deutschland viele Regeln gibt, sogar auf der Station gibt es diese Mülltonnen, ja? Nicht wie in Moldau. Und darauf muss man achten. Z.B. auf der Straße gibt es für jede Person [eine] Linie, z.B. für Fahrradfahrer eine Seite, für die Fußgänger [eine] andere Seite. Und was noch? Und dass die Deutschen sehr

pünktlich sind.“ (S8De)

Bezogen auf die Wahrnehmung aus ihrer eigenen kulturellen Perspektive, formuliert auch S5 ihre Ratschläge.

„Man muss freundlich sein, und wenn jemand dich in S-Bahn geschubst hat, dann musst du dich entschuldigen. Und dass dort ein bisschen anders ist, dass es dort sauber ist, dass man [...] nicht die Taschentücher einfach so auf der Straße wegschmeißen [darf], sondern in den Mülleimer, und dass ein bisschen so ordentlich ist.“ (S5De)

Die Empfehlungen *freundlich sein* und *sich entschuldigen* oder *keinen Müll auf die Straße werfen* stellen Elemente der allgemeinen sozialen Kompetenz dar. Die Tatsache, dass S5 diese Aspekte hervorhebt, deutet darauf hin, dass sie diese in Moldau anders wahrgenommen hat.

Auch S11 beginnt mit einem allgemeinen Aspekt *höflich sein*; danach bezieht sie sich konkret auf Interaktionen mit *Deutschen*, die ihrer Meinung nach die Zurückhaltung von Interaktionspartnern nicht mögen. Aus diesem Grund empfiehlt sie, zu lächeln und nicht zurückhaltend zu sein. Außerdem findet sie, dass es wichtig ist, sich frei zu fühlen und sich nicht zu schämen.

„Man muss immer sehr höflich sein. Und beim ersten Gespräch muss man lächeln, denn wenn man ernst und zurückhaltend ist, dann fühlen sich die meisten Deutschen nicht so bequem mit dir. Dann muss man sich frei fühlen und muss [sich] nicht schämen, jemanden nach dem Weg zu fragen. Man muss sich nicht wundern, wenn man viele Afrikaner oder Araber trifft. Man muss ordentlich sein, besonders mit dem Abfall.“ (S11De)

In dieser Antwort fällt ihr Ratschlag bezüglich der Verwunderung über die Anzahl von *Afrikanern* und *Arabern* in Deutschland auf. Es ist zu vermuten, dass es dabei um ihre eigene kulturell bedingte Wahrnehmung geht, die darin begründet liegen kann, dass in Moldau sehr wenige Vertreter afrikanischer oder arabischer kultureller Gruppen leben.

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Der Großteil der befragten Studierenden betrachtet Deutschkenntnisse als eine entscheidende Voraussetzung für einen Deutschlandaufenthalt. Da es in dieser Arbeit um die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung geht, ist die deutsche Sprache als Werkzeug, als Informationsquelle und als Ausdruck von Kultur (vgl. Kap. 2.3.1) die Grundlage für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Die Aspekte, die die Studierenden nennen – Deutschkenntnisse im Allgemeinen, Kenntnisse der Grammatik sowie des Wortschatzes – spielen in einer interkulturellen Interaktion eine wichtige Rolle, denn sie können den interkulturellen Aushandlungsprozess erleichtern. Allerdings sind Fremdsprachenkenntnisse allein für die interkulturelle Kompetenz nicht ausreichend. Darüber hinaus ist die in dieser Kategorie festgestellte Angst vor sprachlichen Fehlern, die auch in den

Interviews mit den Lehrenden zu beobachten ist, eine zusätzliche Hürde. Die damit verbundene Handlungsunsicherheit in interkulturellen Interaktionen beeinflusst die Entwicklung interkultureller Kompetenz negativ. Weiterhin deutet die Sorge der Studierenden, als Ausländer erkannt und kategorisiert zu werden, auf ein niedriges Selbstwertgefühl und auf Unsicherheit hin. Dies sind gleichfalls Faktoren, die der Ausbildung interkultureller Kompetenz entgegenstehen (vgl. Kap. 1.5.1.3).

Das Wissen über den Ort, an den man fährt, und das Ziel der Reise oder des Aufenthalts ist ein wichtiger pragmatischer Aspekt für einen Auslandsaufenthalt. Sich über den Ort, der besucht werden soll, und über seine Einwohner zu erkundigen, deutet auf Neugier und die Bereitschaft hin, die fremde Kultur kennen zu lernen. Für die interkulturelle Kompetenz sind diese Aspekte von großer Bedeutung (vgl. Kap. 1.5.2.1).

Besonders auffallend ist die in einem Interview beobachtete Einschätzung des Wissens über den deutschen Staat, die Bundesländer und deren Hauptstädte als vollständiges Wissen über Deutschland. Hier kann der Einfluss der landeskundlichen Bildung vermutet werden, die den Akzent auf Faktenwissen legt.

Wie in Kapitel 1.5.2 gezeigt wurde, ist die Auseinandersetzung mit situativen Faktoren für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sehr wichtig. Aus diesem Grund ist weiterhin die in einigen Interviews erwähnte Bedeutung des Reise- bzw. Aufenthaltsziels bei der Vorbereitung auf eine Reise nach Deutschland zu erwähnen.

Das Wissen über die Menschen, ihre Lebens- und Verhaltensweise und ihre Traditionen und Gewohnheiten sowie die möglichen Erwartungen an den Interaktionspartner spielen in der interkulturellen Interaktion eine wichtige Rolle (vgl. Kap.1.5.1.1). Es kann das bessere gegenseitige Verständnis von Interaktionspartnern fördern und den interkulturellen Aushandlungsprozess erleichtern.

Wie aus den zitierten Aussagen ersichtlich ist, sind die Empfehlungen der Studierenden mit Deutschlanderfahrung stark von der eigenen Wahrnehmung fremder Kultur bedingt. Diese können allerdings für Personen mit ähnlicher kultureller Prägung von Nutzen sein und sie auf einige Situationen vorbereiten. Doch die meisten Formulierungen der Studierenden sind verallgemeinernd und undifferenziert. Diese können entweder die bereits vorhandenen Stereotype der Personen, die beraten werden, verstärken oder neue Stereotype bei ihnen bilden.

7.5.2 Strategien zur Gestaltung interkultureller Interaktionen in Moldau

Die eigene Kultur, die Weise, in der man sie selbst wahrnimmt und wie man sie in eine interkulturelle Interaktion einbringt, die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen

kulturellen Werten und Praktiken und die Entwicklung von Strategien zur Gestaltung interkultureller Interaktionen, die an einem Ort der eigenen Kultur stattfinden soll, stellen wichtige Einflussfaktoren auf die interkulturelle Kompetenz dar (vgl. Kap. 1.5.1 und Kap. 1.5.2). Zur Untersuchung dieser Aspekte bei den im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Studierenden wurden diese in den Interviews darum gebeten, sich eine Interaktion mit einer Person aus einem fremden Land in Moldau vorzustellen und die Frage zu beantworten, wie sie dieser Person Moldau vorstellen würden. Bei der Analyse der Antworten der Studierenden wird in diesem Abschnitt folgenden Fragen nachgegangen: Wie nehmen die Studierenden das eigene Land und seine Kultur wahr? Welche Strategien würden sie anwenden, um einer Person aus einem anderen Land Moldau vorzustellen?

Die Antworten der Studierenden in Bezug auf diese Fragen werden in folgenden Kategorien dargestellt: a) Sehenswürdigkeiten zeigen; b) über die Geschichte und die aktuelle Situation Moldaus erzählen; c) über Menschen aus Moldau sprechen; d) kulturelle Praktiken direkt/selbst erleben lassen.

a. Sehenswürdigkeiten zeigen

Die meisten befragten Studierenden äußern die Absicht, einer Person aus einem fremden Land die Sehenswürdigkeiten zu zeigen. Sehr viele Studierende möchten in erster Linie Landschaften oder Orte zeigen. Bei ihrer Beschreibung verwenden die meisten Studierenden die gleichen Adjektive: *schön* und *malerisch*.

- „*Ich würde ihr die schönsten und malerischsten Orte in Moldau zeigen. Hier gibt es viele schöne Orte. Ich glaube, nur das. Ich weiß nicht, was ich ihr sonst noch zeigen würde.*“ (S19Rum)
- „*Zuerst würde ich ihr alle schönen Orte, die wir in unserem Land haben, zeigen.*“ (S2 Rum)
- „*Ich würde ihr die malerischen Orte zeigen, und zwar: Soroca, Bender.*“ (S7 Rum)
- „*Ich würde ihr die schönen Orte in Moldau zeigen. Ich habe alle Klöster in Moldau, die besichtigt werden können, besucht.*“ (S6 Rum)

In einem Interview werden außer der Darstellung Moldaus als ein schönes Land, das mit einem „Stück Himmel“ verglichen wird, auch einige Schattenseiten des Landes erwähnt, und zwar seine finanziellen Schwierigkeiten. Die Aussage wird trotzdem mit einer positiven, optimistischen Wendung beendet.

„*Ich würde ins Theater gehen, ins Kino, in Museen, in den Botanischen Garten gehen. Moldau ist ein kleines, aber schönes Land. Es ist ein Stück vom Himmel. Es ist unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten nicht sehr entwickelt, trotzdem streben wir nach etwas Gutem.*“ (S13Rum)

Auch die Orte, die die Studierenden einer Person aus einem anderen Land vorstellen möchten, wiederholen sich in vielen Interviews. So werden solche Orte genannt wie die Klöster *Orheiul*

Vechi, Căpriana und Curchi, die Burg Soroaca und die Hauptstadt Chişinău.

- *„Ich glaube, ich würde ihr unsere malerischen Orte zeigen: ‚Țipova‘, ‚Orheiul Vechi‘, Chişinău. Hier gibt es sehr schöne Orte.“ (S23 Rum)*
- *„Ich würde ihr die malerischen Orte zeigen: ‚Curchi‘, ‚das Kloster Căpriana‘.“ (S4 Rum)*
- *„Die Hauptstadt, dann ‚Orheiul Vechi‘, einige Klöster, sogar ein einfaches Dorf.“ (S20 Rum)*

Eine Studentin unterstreicht, dass sich die Ortschaften außerhalb der Hauptstadt Chişinău besser für die Vorstellung Moldaus eignen als die Hauptstadt selbst, da diese den Städten in anderen Ländern ähnelt.

„Zunächst würde ich ihr unsere Klöster zeigen. Hier in Chişinău gibt es nichts Interessantes. Sie haben auch in ihrem Land Gebäude und Geschäfte. Ich würde sie nach Orheiul Vechi, Căpriana bringen. Dort gibt es etwas zu sehen.“ (S10Rum)

Eine andere Studentin betont außer der Benennung von Sehenswürdigkeiten, dass sie stolz auf Moldau empfindet.

„Dann würde ich die typischen Sehenswürdigkeiten zeigen, also hier in Chişinău, Museen, Theater, Denkmäler, unbedingt Cricova und Mileştii Mici. Ich bin sehr stolz, dass ich hier wohne und dass wir guten Wein haben.“ (S11De)

In einigen Interviews äußern die Studierenden die Absicht, Orte zu zeigen, die sie selbst nicht kennen, von denen sie aber gehört haben, dass sie sehenswert sind.

- *„Ich würde ihr einige von den Dörfern und Städten im Norden zeigen. Ehrlich gesagt, ich war zwar in Orhei, aber ich habe den Norden nicht gesehen; aber viele, die dort waren, sagen, dass es schön ist.“ (S3Rum)*
- *„Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich unsere Orte in Moldau zeigen. Es sind sehr viele. Einige von ihnen kenne sogar ich nicht, aber ich möchte sie besichtigen.“ (S18 Rum)*

Eine Studentin gibt an, dass sie im Allgemeinen nicht so viel von Moldau weiß.

„Ich kann nicht sagen, dass ich viel über Moldau weiß.“ (S4 Rum)

b. Über die Geschichte und die aktuelle Situation Moldaus erzählen

Eine weitere Strategie besteht in der Darstellung historischer Daten der Republik Moldau, wobei einige ihre Vorstellung Moldaus sogar mit den historischen Aspekten beginnen würden. In einem Interview ist die Strategie zu beobachten, nur wenige Daten aus der Geschichte vorzustellen, während in einem anderen die Absicht bekundet wird, sich in der interkulturellen Interaktion ausführlich mit historischen Hintergründen auseinanderzusetzen.

- *„Ich würde ihr über die Geschichte erzählen.“ (S6Rum)*
- *„Wahrscheinlich würde ich mit Geschichte anfangen.“ (S12Rum)*
- *„Ein bisschen aus der Geschichte Moldaus.“ (S22Rum)*
- *„Ich glaube, ich würde sehr viel über die Geschichte erzählen.“ (S7Rum)*

Eine Studentin drückt in dem Interview die Meinung aus, dass durch die Darstellung von historischen Hintergründen ihr fremdkultureller Interaktionspartner die aktuelle Art und Weise der Menschen aus Moldau verstehen wird.

„Ich würde versuchen, über unsere Geschichte zu erzählen, die mit einigem Leid verbunden ist [...]. Durch Geschichte würde sie besser verstehen, wie wir heute sind.“ (S23 Rum)

Weiterhin kommt in einem Interview die Strategie zum Ausdruck, neben der Darstellung von Ereignissen und Persönlichkeiten aus der Geschichte Moldaus auch die aktuelle Situation, in der sich das Land befindet, zu thematisieren.

„Ich würde über die Geschichte sprechen. Wir hatten wichtige, besondere Persönlichkeiten. Und über die aktuelle Situation, die schwer ist [würde ich erzählen].“ (S2Rum)

c. Über Menschen aus Moldau sprechen

Die Beschreibung der Einwohner Moldaus stellt einen anderen von den Studierenden thematisierten Aspekt dar. Einige von ihnen betonen in ihren Interviews, dass sie über die Menschen und ihre Kultur und Traditionen im Allgemeinen erzählen würden, andere würden über die bekanntesten Persönlichkeiten moldauischer Herkunft sprechen.

- *„In erster Linie über unsere Menschen, über Moldauer.“ (S18Rum)*
- *„Ich würde über die Menschen sprechen, ihre Kultur und Traditionen.“ (S13Rum)*
- *„Ich würde ihr über die bekanntesten Menschen in Moldau erzählen.“ (S6 Rum)*

Nur in einem Interview ist die Strategie zu beobachten, Personen aus anderen Ländern über die Multiethnizität und Mehrsprachigkeit in Moldau zu berichten. Diese Studentin ist selbst gagausischer Herkunft.

„Ich würde erzählen, dass in Moldau [...] verschiedene Nationalitäten. z.B. Bulgaren, Russen, Gagausen, Moldauer [wohnen]. Und es gibt verschiedene Dialekte. Sogar zwischen Gagausen gibt es viele Dialekte.“ (S8De)

Die Studierenden, die nicht direkt die Strategie benannt haben, über die Menschen zu erzählen, wurden von der Interviewerin gefragt, wie sie die Einwohner Moldaus in einer interkulturellen Interaktion darstellen würden. Sowohl die Antworten der Studierenden, die sich selbst dazu geäußert haben, als auch von denen, die direkt danach gefragt wurden, konnten in drei Kategorien eingeteilt werden: Gastfreundlich, gutherzig, fleißig; besondere Einstellung gegenüber Fremden; verschieden.

Gastfreundlich, gutherzig, fleißig

Das Bild von den Einwohnern Moldaus, das die Studierenden einem fremdkulturellen Partner zeichnen würden, ist ziemlich einheitlich. Die Eigenschaften, mit denen die Menschen aus Moldau charakterisiert werden, sind *gastfreundlich, freundlich, gutherzig* und *fleißig*.

- *„Ich würde ihr sagen, dass die Menschen wohlgesinnt und freundlich sind.“ (S19Rum)*
- *„[...] dass sie sehr freundlich und gastfreundlich sind. Sie sind fleißig. Damit lassen sich die Moldauer charakterisieren.“ (S18Rum)*
- *„Ich würde ihr sagen, dass die Moldauer ein fröhliches, gastfreundliches und offenes Volk sind. Die Menschen sind großherzig und ehrlich.“ (S7Rum)*
- *„Ich würde ihr sagen, dass wir sehr viele Talente haben, gutherzige Menschen.“ (S6Rum)*

In einem Interview werden einige der in dieser Kategorie benannten Eigenschaften von einer Studentin mit längerer Auslandserfahrung infrage gestellt. Sie äußert sich kritisch gegenüber den Menschen aus Moldau, insbesondere in Bezug auf ihre Interaktion mit Vertretern ausländischer Kulturen.

„Dann muss man sich klar machen [...], wie unsere Leute nicht immer so freundlich sind, wie die meisten sich vorstellen, und eher zurückhaltend sind. Und hier ist es sehr schwer, echte Freunde zu finden, denn die meisten, wenn sie einen Ausländer treffen, dann denken sie daran, was sie von ihm bekommen können. Man denkt immer so praktisch.“ (S11De)

Besondere Einstellung gegenüber Fremden

In einigen Interviews werden die besondere Freundlichkeit und Gastfreundlichkeit gegenüber Fremden zum Ausdruck gebracht. Den Angaben der Studierenden zufolge gelten die Fremden als *etwas Besonderes*, und es eigne den Moldauern, ihnen mit Aufmerksamkeit zu begegnen und sie besonders gut zu behandeln.

- *„Die Menschen sind freundlich, besonderes zu Fremden. Wenn man sieht, dass das ein Fremder ist, versuchen alle freundlicher und höflicher zu sein. So ist unsere Mentalität. Wenn eine Person fremd ist, muss man höflicher sein. Ich mache das so.“ (S10Rum)*
- *„Sie sind gastfreundlich, kochen gut, empfangen Gäste sehr gut, besonders Ausländer. Die Menschen sind neugierig. Für sie ist eine Person aus einem anderen Land etwas Besonderes. [...] Sie schenken ihnen ihre ganze Aufmerksamkeit.“ (S3Rum)*

Verschieden

Während die Antworten der Studierenden in der vorigen Unterkategorie allen Moldauern die oben genannten Eigenschaften zuschreiben, ist in den Aussagen dieser Unterkategorie eine differenzierte Beschreibung der Einwohner von Moldau zu finden. In diesem Zusammenhang versuchen die Studierenden in einer interkulturellen Situation die Angehörigen der eigenen Kultur nicht mit pauschalisierenden Eigenschaften darzustellen, sondern heben auf die Verschiedenheit und Individualität von Menschen ab.

„Es ist bekannt, dass die Moldauer sich als gastfreundlich und sehr freundlich bezeichnen, aber jeder Mensch ist anders. Man kann nicht eine Eigenschaft nehmen und sie unterschiedslos allen

zuschreiben, denn die Menschen sind unvorhersehbar und können deinen Erwartungen zuwider handeln.“ (S20Rum)

In einigen Interviews sind allerdings nach dem Hinweis auf die individuelle Verschiedenheit doch auch einige verallgemeinernde Beschreibungen zu finden.

- *„Die Menschen sind verschieden; es gibt gute Menschen, es gibt neidische, gierige Menschen, die alles nur für sich selbst machen. Aber es gibt auch Menschen, die dir helfen würden, selbst wenn sie dich nicht kennen.“ (S4Rum)*
- *„Sie sind unterschiedlich, aber zum großen Teil sind sie gastfreundlich, verständnisvoll, geduldig und tolerant.“ (S15Rum)*

d. Kulturelle Praktiken direkt/selbst erleben lassen

Die Strategien zur Vorstellung der eigenen Kultur aus dieser Kategorie bestehen zum Einen in der Präsentation konkreter kultureller Praktiken, zum Anderen im Angebot der Möglichkeit, selbst die Kultur zu erleben.

So würden einige Studierende einer Person aus dem Ausland traditionelle Speisen anbieten, andere würden sie ins Theater oder Kino einladen oder in Schulen und Waisenhäuser bringen.

- *„Ich würde ihm nationale Gerichte anbieten.“ (S23 Rum)*
- *„Ich würde den Akzent mehr auf das setzen, was in der Küche passiert: viel gutes Essen.“ (S13Rum)*
- *„Wir würden ins Theater gehen, in die moldauischen Schulen.“ (S9Rum)*

Die Vorstellung der eigenen Familie oder Freunde stellt eine andere Strategie in diesem Zusammenhang dar.

- *„[...] und unsere moldauische Küche, unsere Gerichte. Dann könnte ich ihr auch meine Familie vorstellen. Meine [Familie] hat immer gern Gäste.“ (S11De)*
- *„Ich würde ihr meine Freunde vorstellen.“ (S7Rum)*

Zwei Studierende vertreten die Ansicht, dass die beste Möglichkeit, einer fremden Person die eigene Kultur vorzustellen, darin besteht, sie selbst die Kultur erleben zu lassen, denn ihrer Meinung nach sind die eigenen Erfahrungen wirkungsvoller als die gehörten Informationen. S25 benutzt in ihrer Antwort ein Sprichwort, dem zufolge man einen Menschen ins Wasser werfen soll, wenn man ihm das Schwimmen beibringen möchte. In diesem Sinne würde sie die fremde Person mitten in eine Kultur bringen, damit sie diese selbst kennen lernen kann.

„Ich wiederhole, was man sagt: ‚Wenn man jemandem das Schwimmen beibringen möchte, muss man ihn in die Mitte des Sees werfen‘. Genauso ist es mit einem fremden Menschen. Man muss ihn in das Herz-Moldaus bringen und ihm die schönen Orte zeigen. Nochmals: ‚Zeig ihm die Menschen und die Probleme, und er will selbst alles sehen‘.“ (S22Rum)

Ähnlich würde S9 die fremde Person unter Menschen bringen, damit sie die kulturelle

Spezifik und die Aspekte der moldauischen Kultur, die sie interessieren, aus eigener Perspektive erleben kann.

- „Ich glaube, es ist wichtig, in einer Gruppe zu sein, z.B. auf einer Party, bei einem Geburtstag, wo sie die Besonderheiten Moldaus sehen kann. Jemandem etwas zu beschreiben, ist eine Möglichkeit; aber wenn eine Person sich in dieser Umgebung befindet, möchte sie vielleicht etwas anderes beobachten, etwas anderes erfahren. Wenn man etwas erzählt, tut man das aus der eigenen Perspektive, vom eigenen Standpunkt. Standpunkte sind aber unterschiedlich.“ (S9 Rum)
- „Ich würde mit ihr Themen besprechen, die sie interessieren.“ (S6Rum)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Wie die Ergebnisse zeigen, würden die befragten Studierenden einer Person aus einem anderen Land die Republik Moldau von ihrer besten Seite zeigen. Diese Strategie wurde auch in den Interviews mit den Lehrenden festgestellt. Insbesondere fällt in den Interviews mit den Studierenden in diesem Zusammenhang die Ähnlichkeit der Formulierung ihrer Antworten auf.

Auch bei der Beschreibung der in Moldau lebenden Menschen zeichnet die Mehrheit der Studierenden ein positives Bild. Wie anhand der Zitate aus den Interviews festzustellen ist, bedienen sich die meisten von ihnen pauschalisierender, stereotyper Charakterisierungen, die sich fast einheitlich auf die Eigenschaften *gastfreundlich*, *freundlich*, *gutherzig* und *fleißig* reduzieren und undifferenziert allen Einwohnern Moldaus zugeschrieben werden. Dabei werden – wie auch in den Interviews der Lehrenden – verallgemeinernde, kollektive Ausdrucksformen benutzt wie beispielsweise *die Moldauer*, *unsere Menschen* oder das Personalpronomen *wir*, was auf eine kollektive Prägung der Studierenden hindeutet. Die Tatsache, dass nur eine Studierende in ihrer Aussage die Multikulturalität und die Mehrsprachigkeit in Moldau erwähnt, weist darauf hin, dass diesem Aspekt im Bildungsprozess kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird und/oder die Studierenden dies nicht als vorteilhaften Aspekt betrachten.

Die Analyse zeigt ferner die Tendenz der Studierenden, Vertretern anderer Länder in Moldau besondere Aufmerksamkeit zu schenken und sie mit einer besonders „guten“ Gastfreundschaft zu empfangen.

Man kann zusammenfassend sagen, dass bei den Studierenden kein einheitliches Bild von Moldau vorherrscht. Einerseits betrachten viele Studierende die Republik Moldau – wie bereits in anderen Abschnitten dargestellt – in bestimmten Hinsichten als denen anderen Ländern unterlegen und äußern Moldau gegenüber Kritik; andererseits tragen die Studierenden ein positives Bild nach außen und zeigen trotz vieler negativer Seiten patriotischen Stolz.

Das positive Bild der eigenen Kultur kann sich im Allgemeinen positiv in einer interkulturellen Interaktion auswirken, denn es fördert ein selbstsicheres Auftreten – jedoch nicht, wenn es von stereotypen Vorstellungen geprägt ist. Auch die Strategie, einer fremden Person dieses homogene, aber undifferenzierte Bild zu vermitteln, kann zu Missverständnissen in der Interaktion mit diesen Personen führen – denn es wird letztlich ein Bild vermittelt, das der Realität nicht standhalten kann. Aus diesem Grund sind bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Selbstbild sowie die Strategien der Vermittlung dieses Bildes sehr wichtig.

Positiv ist anzumerken, dass sich einige Studierende reflektiert und gegen pauschalisierende Beschreibungen äußern sowie die Individualität von Menschen unterstreichen. Durch ihre Entscheidung, einer Person aus einem anderen Land konkrete kulturelle Praktiken zu zeigen, vor allem aber ihr die Möglichkeit zu geben, aus der eigenen Perspektive die Kultur zu erleben, wird die Vermittlung eines pauschalen stereotypen Bildes vermieden. Außerdem kann der fremdkulturelle Partner die Kultur mit allen Sinnen erleben und so ein besseres Bild von der Kultur bekommen.

Auch die Darstellung historischer Hintergründe zum Zweck der Verbesserung interkultureller Verständigung ist ein positiver Faktor für die interkulturelle Kompetenz (vgl. Kap. 1.5.1.1). Dadurch wird in erster Linie die Reflexion über die eigene kulturelle Prägung sowie mehr Verständnis seitens des fremdkulturellen Partners gefördert und dementsprechend der interkulturelle Aushandlungsprozess erleichtert. Die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen, die die eigene Kultur geprägt haben, kann als eine wichtige Strategie auch bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz von Studierenden angewandt werden. Am Beispiel der eigenen Kultur können sich Studierende mit der Auswirkung historischer Ereignisse in deutschsprachigen Ländern auf ihre kulturelle Entwicklung und Prägung befassen. Dies kann zum besseren Verständnis der eigenen Kultur und zur Überprüfung eigener Verhaltensweisen, die kulturell geprägt sind, beitragen und gleichzeitig das bessere Verständnis anderer kultureller Gruppen fördern.

7.6 Studienbezogene Aspekte

7.6.1 Ziele und Motive der Studierenden in Bezug auf das Studium

Ziel dieses Abschnitts ist es, die Ziele, Motive und Erwartungen der Studierenden an das Studium zu analysieren und deren Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu untersuchen. Im Folgenden wird diesen Fragen nachgegangen: Welche Faktoren haben die Auswahl des Studienfaches beeinflusst? Welche Ziele verbinden die Studierenden mit dem

gewählten Studienfach?

Die Ergebnisse werden in zwei Kategorien dargestellt:

1. Motive für die Auswahl des Studienfaches,
2. Mit dem Studium verbundene berufliche Ziele.

7.6.1.1 Motive für die Auswahl des Studienfaches

Die Entscheidung der Studierenden, ein Fremdsprachenstudium an der pädagogischen Universität zu absolvieren, wird in den Interviews durch folgende Aspekte motiviert: a) persönliche Vorlieben und Interessen, b) berufliche Perspektive, c) Höhe der Studiengebühren/finanzielle Situation.

a. Persönliche Vorlieben und Interessen

Einige Studierende geben an, dass sie sich für das Studium der Fremdsprachen entschieden haben, weil sie Fremdsprachen mögen und Spaß beim Lernen haben.

- *„Ich habe Französisch und Deutsch gewählt. Französisch mochte ich seit meiner Kindheit.“* (S13Rum)
- *„Ich bin hierhergekommen, weil mir die deutsche Sprache sehr gefällt.“* (S10Rum)

b. Berufliche Perspektive

Wegen der Position Deutschlands auf dem internationalen Markt wird das Beherrschen der deutschen Sprache mit guten beruflichen Perspektiven assoziiert.

- *„Ich würde gerne als Dolmetscherin arbeiten und nach Deutschland fahren. [...] Das sind bessere Perspektiven.“* (S10Rum)
- *„Ich würde gerne in einer Firma arbeiten, die Beziehungen mit anderen Ländern hat. Z.B. eine moldauisch-deutsche oder deutsch-russische Firma.“* (S16De)

c. Höhe der Studiengebühren / finanzielle Situation

Die finanzielle Situation der Studienbewerber ist ein weiterer Einflussfaktor bei der Auswahl der Fakultäten und des Studienfachs, aber auch der Universität selbst, insbesondere für die Studienbewerber, die keinen gebührenfreien Studienplatz bekommen haben.

„Ich sollte zwischen Medizin, Fremdsprachen und Journalismus wählen. Ich habe versucht, einen gebührenfreien Studienplatz an der journalistischen Fakultät [einer anderen Universität] zu bekommen, habe das aber leider nicht geschafft. Um dort studieren zu können, hätte ich 500 Euro zahlen müssen, und das wollte ich nicht. So habe ich mich entschieden, an dieser Universität einen gebührenpflichtigen Studienplatz anzunehmen.“ (S6Rum)

Auch bei der Auswahl der einzelnen Sprachen spielt der finanzielle Aspekt eine wichtige

Rolle. Die Zahl der gebührenfreien, vom Staat finanzierten Studienplätze ist beschränkt und die Nachfrage bei den populärsten Fremdsprachen wie beispielsweise Englisch sehr groß. Die Studienbewerber, die es nicht schaffen, einen solchen Studienplatz zu bekommen und sich die Studiengebühren nicht leisten können, müssen sich für aus ihrer Sicht weniger attraktive Sprachen entscheiden.

- *„Im ersten Studienjahr bekam ich den Wunsch, weiter Englisch zu lernen, weil ich diese Sprache von der zweiten bis zur zwölften Klasse gelernt habe. Ich mochte diese Sprache sehr, ich war verrückt nach dieser Sprache, aber der Umstände wegen musste ich Rumänisch und Deutsch wählen, weil ich nur hierfür einen vom Staat finanzierten Studienplatz bekommen habe.“* (S17Rum)
- *„Ich habe Französisch und Deutsch gewählt. Französisch mochte ich seit meiner Kindheit, ich hätte aber nie gedacht, dass ich Deutsch lernen würde. Es hat sich einfach so ergeben, dass ich Deutsch studiere, und ich habe das so gelassen.“* (S13Rum)

7.6.1.2 Mit dem Studium verbundene berufliche Ziele

Der Entschluss, einen Hochschulabschluss zu erlangen sowie die konkrete Auswahl einer Fakultät, stehen oft im engen Zusammenhang mit den Vorstellungen über die beruflichen Perspektiven, denn neben der persönlichen Weiterentwicklung stellt das Studium eine fachliche Vorbereitung auf spätere berufliche Tätigkeiten dar. Die Analyse der Interviews ergibt jedoch, dass dies nicht auf alle Befragten zutrifft. Während einige gar keine Vorstellung über ihre zukünftigen Tätigkeiten haben, schätzen viele ihre berufliche Perspektive pessimistisch ein.

- *„Es sieht nicht so gut aus. Die Einstellungsperspektiven sind in Moldau sehr niedrig.“* (S12Rum)
- *„Bei uns ist [die Perspektive] ganz niedrig. Ich glaube, ich habe nicht so große Chancen, eine gute Stelle zu bekommen.“* (S11De)

a. Pädagogische Tätigkeit: Pro und Contra

Da die Zielgruppe dieser Untersuchung Studierende der Pädagogischen Staatlichen Universität sind, werden sie im Laufe des Studiums auf die pädagogische Praxis vorbereitet (vgl. Kap. 5.2). Die Entscheidung, an einer pädagogischen Universität zu studieren, setzt die Bereitschaft voraus, nach dem Abschluss einen pädagogischen Beruf – in unserem Fall Deutsch-, Englisch-, Französisch- oder Rumänischlehrer – auszuüben. Die Antworten der Befragten nach der Berufsperspektive ergeben aber ein anderes Bild der Berufsvorstellungen. Nur ungefähr 20 % der Befragten haben den Wunsch bzw. die Absicht geäußert, nach dem Abschluss im pädagogischen Bereich tätig zu sein, bei weiteren 10 % steht die Bereitschaft, als Lehrer zu arbeiten, im Schatten unterschiedlicher Hindernisse, und fast 70 % der Interviewten

entscheiden sich deutlich gegen eine pädagogische Tätigkeit. Diese Ergebnisse deuten auf die unverkennbare Attraktivitätslosigkeit des Lehrerberufs unter den Studierenden hin. Im Folgenden werden die von den Befragten genannten Gründe für und gegen eine pädagogische Tätigkeit dargestellt.

Gründe für eine pädagogische Tätigkeit

Der Lehrerberuf bedeutet für die Befragten, die sich für die Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit geäußert haben, eine Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Anwendung und Weitergabe der im Laufe des Studiums erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse.

„Ich glaube, im pädagogischen Bereich. Ich würde gerne Lehrerin werden. In erster Linie mag ich die Kommunikation mit den Menschen. Ich liebe Kinder, und ich habe die Fähigkeit, mit ihnen zu kommunizieren. Ich möchte gerne den anderen meine Kenntnisse vermitteln. Wenn wir in einem bestimmten Bereich tätig sind, lernen wir von Mal zu Mal mehr.“ (S2Rum)

Wie aus diesem Beispiel ersichtlich, treten einige Interviewte optimistisch auf, zeigen sich zuversichtlich, die für den Lehrerberuf nötigen Fähigkeiten und Kompetenzen zu besitzen und schätzen ihre Einstellungschancen positiv ein.

„Ich habe gute Perspektiven, insbesondere in... Auch wenn ich als Lehrerin arbeiten werde. In Moldau besteht ein großer Bedarf an Lehrern, insbesondere an Deutschlehrern. In diesem Jahr habe ich schon ein Angebot bekommen, an einem Gymnasium Deutsch zu unterrichten.“ (S23Rum)

Einige von ihnen sind bereits während des Studiums als Lehrer tätig und drücken ihre Begeisterung in Verbindung mit der pädagogischen Tätigkeit aus.

„Ich bin schon eingestellt. Ich arbeite im pädagogischen Bereich, und das macht mir viel Spaß. Ich bin in einem Kindergarten als Englischlehrerin tätig. Wir hoffen, dass der Kindergarten zu einer Grundschule mit Deutschangebot erweitert wird.“ (S24Rum)

Gründe gegen eine pädagogische Tätigkeit

Aus den Interviews der Studierenden, die sich gegen die Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit ausgesprochen haben, lassen sich folgende Gründe für die Unattraktivität des Lehrerberufes zusammenfassen: finanzielle Gründe; wenige Arbeitsangebote; Zweifel an eigenen Kompetenzen; neue problematische Kindergeneration.

Finanzielle Gründe

Der finanzielle Aspekt, der mit der niedrigen Vergütung der Lehrkräfte in Moldau verbunden ist, ist einer der Gründe, warum sich die Studierenden gegen den Lehrerberuf entscheiden.

- *„[Die Perspektiven] sehen nicht so gut aus. Ich werde eine Arbeitsstelle finden können, weil ich Fähigkeiten und Kompetenzen habe, aber ich werde kein gutes Gehalt bekommen, von dem ich mir*

ein angemessenes Leben leisten kann. Ich weiß nicht, wie es sein wird.“ (S19Rum)

- *„Ich werde versuchen, möglichst nicht als Lehrkraft zu arbeiten. Ich werde etwas suchen, das mit den Fremdsprachen zu tun hat. Nicht als Pädagoge, denn bei uns sind die Perspektiven eines Pädagogen nicht sehr groß. Eine Person, die eine Familie gründen möchte, könnte sich das aus finanziellen Gründen nicht leisten.“ (S20Rum)*

Wenige Arbeitsplätze

Die schlechten Einstellungsperspektiven im pädagogischen Bereich werden von einigen Befragten mit den nicht genügenden Arbeitsstellen in diesem Bereich begründet.

„Leider weiß ich noch nicht, wo ich arbeiten werde. Ich hatte einen potenziellen Arbeitsplatz in meinem Dorf, aber dort gibt es jetzt zu viele Rumänischlehrer. Deutsch wird dort nicht unterrichtet.“ (S17Rum)

Ein weiteres Problem für die Befragten besteht darin, dass die deutsche Sprache, die sie als Haupt- oder als Nebenfach studieren, nur in wenigen ländlichen Schulen angeboten wird. Somit sinke die Möglichkeit, einen Arbeitsplatz zu bekommen, noch mehr.

„Die Aussichten sind trüb. [...] Es gibt zu viele Fachkräfte. Was Deutsch betrifft, so wird das nur in wenigen moldauischen Schulen angeboten. Und die meisten befinden sich in der Hauptstadt; sonst wird mehr Englisch und Französisch angeboten.“ (S15Rum)

Zweifel an eigenen Kompetenzen

Einige Studierende vertreten die Ansicht, dass sie für den Lehrerberuf nicht die nötigen Kompetenzen werden aufweisen können. So schätzt beispielsweise S3 den Lehrerberuf als schwierig ein und ist sich darüber im Zweifel, ob sie nach dem Abschluss des Studiums genügend Deutschkenntnisse dafür haben wird.

„Ich weiß nicht. Ich wollte schon Lehrerin werden. Ich möchte das jetzt auch, aber seitdem ich an der Universität studiere, hat sich die Situation geändert. Früher schien es mir einfacher zu sein; jetzt glaube ich, dass es schwieriger ist. Es hängt sehr stark davon ab, wie meine Deutschkenntnisse sein werden. Davon hängt es ab, ob ich einen Arbeitsplatz finden werde.“ (S3Rum)

S11 glaubt, dass sie nicht die nötigen Kenntnisse der Staatssprache „Rumänisch“ haben wird, die für eine Lehrerstelle notwendig sind.

„Erstens braucht man unbedingt ausgezeichnete Kenntnisse, um eine Stelle zu bekommen, und zweitens muss man unbedingt Rumänisch beherrschen. Ich kann Rumänisch, aber nur um mich mit meinen Kommilitonen zu unterhalten. Sie sind nicht zum Arbeiten. Das reicht nicht. Dann [denkt man] normalerweise an Bekannte oder an Verwandte, die mit der Stelle helfen können. In meinem Fall habe ich keine.“ (S11De)

S10 glaubt, dass sie für den Lehrerberuf nicht genug Geduld hat.

„Eigentlich sollte ich Lehrerin werden. Das mag ich aber nicht. Ich habe nicht genug Geduld.“ (S10Rum)

Neue Generation

Ein anderer Grund, der die Entscheidung einiger Befragten gegen den Lehrerberuf beeinflusst, ist die heutige junge Generation. Obwohl die Befragten zur Zeit der Durchführung der Interviews im Alter von durchschnittlich zwanzig Jahren sind, glauben sie, große Unterschiede zur jüngeren Generation zu beobachten, wobei sie sich als besser bezeichnen. Die Wandlungen im Wertesystem bzw. in den Denk- und Verhaltensweisen der jüngeren Generation werden als Hindernis bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeiten betrachtet.

„[...] Ich würde nicht so gerne als Lehrerin arbeiten. [...] Ich weiß nicht... Die heutige Generation ist sehr... Ich könnte sagen, die Kinder sind ‚böse‘/unartig. [...] Wir waren besser, nicht so böse.“
(S4Rum)

Da die Arbeit mit Kindern eine besondere Vorbereitung und spezifische Kompetenzen voraussetzt, fühlen sich einige Studierende dieser Tätigkeit nicht gewachsen. Zugleich äußern sie jedoch keine Bereitschaft, Zeit und Interesse zu investieren und sich in diesem Bereich fortzubilden. Anstelle der Arbeit mit Kindern bevorzugen sie die Arbeit mit Erwachsenen, die bessere Vorstellungen über eigene Wünsche hätten und bewusster lernten, was die Arbeit des Lehrers erleichtere.

- *„Ja, schon [ich würde gerne als Deutschlehrerin arbeiten], aber nicht für kleine Kinder. Schon für die Erwachsenen. Für die Leute, die das verstehen und wollen und kennen das, was ich gebe. Nicht für die kleinen, die [...] nicht verstehen, warum [sie lernen], und die fühlen sich gezwungen, und das will ich nicht. Ich will niemanden zwingen. Entweder möchtest du das machen oder nicht. Das ist deine Entscheidung.“* (S5De)
- *„Ich war auch in der Schule und ich habe gesehen, wie die Schüler jetzt sind. Wir haben jetzt eine Generation von Schülern, die kompliziert ist. Es wird schwierig sein, Zugang zu jedem zu finden. Jetzt sind alle Kinder laut, alle schreien. Also werde ich auch anfangen zu schreien, und das will ich nicht.“* (S1Russ)

b. Andere berufliche Tätigkeiten

Wegen der Unattraktivität des Lehrerberufs hoffen die Studierenden nach dem Abschluss der Universität auf Anstellungen in zur Zeit viel attraktiveren Bereichen wie z.B. Übersetzen bzw. Dolmetschen oder in der freien Wirtschaft, meistens in ausländischen Niederlassungen oder moldauischen Unternehmen, die mit ausländischen Partnern zusammenarbeiten, obwohl sie dafür im Laufe des Studiums keine entsprechende Ausbildung bekommen.

- *„Also nach dem Studium möchte ich gerne Dolmetscherin werden, [...] weil das war mein Traum, als Dolmetscherin zu arbeiten. [...] Es gefällt mir nämlich, Übersetzen aus einer Sprache in die andere, und das macht mir Spaß.“* (S8De)
- *„Ich würde gerne in einer Firma arbeiten, die Beziehungen mit anderen Ländern hat. Z.B. eine*

moldauisch-deutsche Firma oder deutsch-russische.“ (S16De)

Die Ausübung dieser Berufe wird oft mit Auslandsdienstreisen und mit Interaktionsmöglichkeiten mit Menschen aus unterschiedlichen Ländern in Verbindung gebracht.

„[...] Ich würde gerne Dolmetscherin werden und zu Weiterbildungskursen nach Deutschland fahren. Das ist mein Hauptziel. Es ist interessant. Man lernt Leute kennen. Das bedeutet Kommunikation, Reisen in unterschiedliche Länder, mehr die Länder, die mit Deutsch verbunden sind. [...]“ (S10Rum)

Eine andere Interviewte möchte die Übersetzungstätigkeit im rechtlichen Bereich ausüben, obwohl ihr bewusst ist, dass sie nicht die dafür nötige Ausbildung macht.

„Ich würde gerne im juristischen Bereich arbeiten. Obwohl ich Philologie studiere, würde ich gerne als Übersetzerin arbeiten. Etwas, was mit Jura und Recht zu tun hat.“ (S21Rum)

c. Arbeit im Ausland. Reisen. Auswanderung

Im Zuge der steigenden Arbeitslosigkeit und der schwierigen wirtschaftlichen Situation in Moldau erscheint das Ausland für viele als sehr verlockend. Es wird mit einer Verbesserung der finanziellen Situation und allgemein mit einem höheren Lebensniveau verbunden. Ihre Einstellungsperspektiven im Ausland schätzen die Studierenden optimistisch ein.

- *„Ich studiere hier nicht, um Lehrerin zu werden. Vielleicht wenn ich alt bin. Sonst lerne ich Fremdsprachen, um [ins Ausland] wegzufahren. Ich habe dort viele Freunde. Ich werde dort ohne Probleme einen Arbeitsplatz finden.“* (S5De)
- *„Ich studiere hier nicht, um Lehrerin zu werden, sondern Übersetzerin, besser Dolmetscherin, um mit Geschäftsleuten zu arbeiten, durch die Welt zu reisen, Sprachen zu lernen und mich weiter zu entwickeln. Aber besser dolmetschen, als zu Hause zu bleiben und am Computer zu arbeiten. Das ist nichts für mich.“* (S1Russ)

Bei manchen resultiert der Wunsch, ins Ausland zu fahren, einfach aus der Neugier, ein anderes Land kennenzulernen oder dem Streben nach Verbesserung der Sprachkenntnisse.

- *„Ich würde gerne ins Ausland fahren. Wenn ich es hier nicht schaffe [eine Arbeitsstelle zu bekommen], glaube ich, dass ich ins Ausland fahren werde.“* (S7Rum)
- *„Ich würde gerne in einem [anderen] Land arbeiten, Englisch oder Deutsch sprechen und mit den Menschen interagieren.“* (S20Rum)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Neugier und Interesse an fremden Sprachen und Kulturen sind wichtige Faktoren bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Diese Aspekte sind bei einigen Studierenden ausschlaggebend bei der Entscheidung für ein Fremdsprachenstudium. Doch bei anderen

lassen sie sich nicht zwangsläufig erschließen, da die Wahl des Studienfaches auch von pragmatischen Aspekten – wie besseren beruflichen Perspektiven als in anderen Fächern oder niedrigeren Studiengebühren – beeinflusst wird. Die Tatsache, dass bei der Auswahl der Universität sowie bei der Auswahl der Fremdsprachen, die studiert werden, nicht alle Studierenden nach eigenen Interessen und Präferenzen wählen können, sondern auch abhängig von ihrer finanziellen Situation eine Entscheidung treffen müssen, kann die allgemeine Studienmotivation und die Einstellung gegenüber den Fächern, die sie studieren, negativ beeinflussen. Diese sozusagen „aufgezwungene“ Studienfachwahl kann zu Unzufriedenheit, Skepsis und fehlender Motivation führen. Diese Vermutung lässt sich zum Teil durch die Angaben der Lehrenden bestätigen, die von der mangelnden Motivation der Studierenden im Studium berichten (s. Kap. 6.4.4). Im Kontext der Entwicklung interkultureller Kompetenz sind diese Aspekte keine positiven Bedingungen, denn wenn die Studierenden mit einer skeptischen, unzufriedenen Einstellung die Lehrveranstaltungen besuchen, werden die Lehrenden, die das Ziel der Vermittlung interkultureller Kompetenz verfolgen, vor die zusätzliche Aufgabe gestellt, das Interesse der Studierenden zu wecken und ihre Motivation zu steigern.

Darauf, dass die Studierenden ihr Studium nicht nach ihren Präferenzen auswählen, deuten auch die mit dem Studium verbundenen beruflichen Ziele der Studierenden hin. Erstaunlich ist, dass sich der Großteil der Studierenden, die sich für ein Studium an einer pädagogischen Universität entscheiden, klar gegen die Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit ausspricht. Die mangelnde Attraktivität des Lehrerberufs wird mit der niedrigen Vergütung der Lehrenden, den wenigen Arbeitsplätzen und mit der Schwierigkeit, mit der so genannten „*neuen Generation*“ zu arbeiten, begründet.

Ein anderer Faktor, der in diesem Abschnitt festgestellt werden konnte, ist die niedrige Selbsteinschätzung und der daraus resultierende Zweifel einiger Studierender an den eigenen Kompetenzen, was ein geringes Selbstbewusstsein und Unsicherheit in interkulturellen Situationen zur Folge haben kann. Da für den Bereich der interkulturellen Kompetenz ein selbstsicheres Agieren sehr wichtig ist, ist es im Kontext der germanistischen Ausbildung auch Aufgabe der Lehrenden, das Selbstbewusstsein der Studierenden zu stärken.

Die Entscheidung der meisten befragten Studierenden, nach ihrem Abschluss nicht im pädagogischen Bereich zu arbeiten, sondern als Dolmetscher/Übersetzer oder im wirtschaftlichen Bereich tätig sein zu wollen, kann weitere Auswirkungen auf ihre Motivation und auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben, da sie andere Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken, als ihnen das germanistische Studium mit seinen methodisch-didaktischen Schwerpunkten anbieten kann. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

stellt dies eine weitere Herausforderung dar. Dies liegt darin begründet, dass interkulturelle Kompetenz nicht allgemeingültig ist, sondern vielmehr von der Situation und dem jeweiligen Interaktionsziel abhängt. Außerdem sollen die Entwicklungsziele interkultureller Kompetenz an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden. Dementsprechend benötigt man für die Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit andere Kompetenzen als für das Dolmetschen oder das Übersetzen oder für die Tätigkeiten im wirtschaftlichen Bereich.

Die niedrige Motivation der Studierenden kann weiterhin durch die allgemeine pessimistische Einschätzung der Anstellungsperspektive nach dem Studium bedingt sein. Dies wirkt sich auf die allgemeine Einstellung der Studierenden gegenüber dem Studium aus, das demzufolge seinen Stellenwert verliert. Viele Studierende betrachten das Studium als eine Art Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt.

7.6.2 Wahrnehmung und Beschreibung von Lehrveranstaltungen

Ziel dieses Kapitels ist es zu untersuchen, wie die Studierenden die Lehrveranstaltungen wahrnehmen, wie sie die Lehrmethoden finden, welche Erwartungen sie an die Lehrveranstaltungen haben und welche Methoden und Sozialformen im Unterricht sie bevorzugen.

Die Studierenden wurden gebeten, eine typische Lehrveranstaltung zu beschreiben und sich zu den im Unterricht angewandten Methoden und Sozialformen zu äußern. Anschließend wurden sie nach Änderungswünschen bezüglich der Durchführung der Veranstaltungen gefragt. In den Interviews werden folgende Aspekte thematisiert:

a) Grammatik/Wortschatz/Lesen/Übersetzen; b) Textanalyse; c) Kommunikation; d) Landeskunde; e) theoretische Lehrveranstaltungen.

a. Grammatik/Wortschatz/Lesen/Übersetzen

Die meisten Studierenden beziehen sich bei der Beschreibung einer typischen deutschen Lehrveranstaltung auf sprachpraktische Deutschkurse. Die Aspekte, die in der Mehrheit der Interviews benannt werden, sind Grammatik, Wortschatzarbeit, Lesen, Übersetzen und Übungen. In vielen Interviews bilden die grammatischen Elemente den Hauptteil ihrer Unterrichtsbeschreibungen. Den Aussagen der Studierenden zufolge werden in der Regel die grammatischen Themen von den Lehrenden erklärt, danach werden grammatische Übungen gemacht.

- „In Grammatik wird das Thema vom Lehrer erklärt, und sehr oft [steht] das Thema im Buch [...]. Danach gibt es Übungen. Man löst die Übungen.“ (S16De)
- „Bei uns basiert der Unterricht mehr auf Grammatik und Wortschatz. Standardübungen nach dem

Lehrbuch.“ (S10Rum)

- *„Lesen, Schreiben, Grammatik, Übersetzungen.“* (S13Rum)

Einige Studierende bemängeln, dass der Deutschunterricht sehr grammatiklastig ist.

- *„Alles ist zu sehr auf Grammatik und auf Wortschatz konzentriert. Das macht mich müde.“* (S10Rum)
- *„Wir machen sehr viel Grammatik.“* (S22Rum)

S3 äußert die Vermutung, dass die Grammatiklastigkeit darin begründet liegt, dass im ersten Studienjahr mehr Grammatik benötigt wird.

„Ich glaube, wir machen sehr viel Grammatik. Vielleicht ist es so, weil wir im ersten Studienjahr sind.“ (S3Rum)

S6 äußert ihre Unzufriedenheit darüber, dass im Unterricht zu viel Zeit für grammatische Themen und Übungen sowie für das Auswendiglernen und die Wiedergabe von Texten gebraucht wird. Außerdem ist sie damit unzufrieden, dass im Deutschunterricht Texte von französischen Autoren zum Gegenstand werden.

„[...] ich glaube, für das Thema ‚Konjunktiv I‘ [...] brauchen wir zwei oder drei Wochen. Wir lernen Texte. In einer Unterrichtsstunde müssen wir das wiedergeben. Z.B. eine Fabel, die von einem französischen Autor geschrieben ist, müssen wir im Deutschunterricht lernen. Oder wir machen nur eine Übung den ganzen Unterricht über. Oder es werden Vokabeln abgefragt.“ (S6 Rum)

b. Textanalyse

Ein anderer Aspekt, der von vielen Studierenden – insbesondere denen der höheren Semester – in den Interviews thematisiert wird, ist die Textanalyse. Die Analyse der Texte erfolgt laut den Studierenden nach einem von den Lehrenden vorgegebenen Schema. Aus den Interviews konnten folgende Elemente der Textanalyse zusammengestellt werden: Analyse des Titels, biographische Daten des Autors, Textsorte, Thema, Ideen, Beschreibung der Figuren, Textsprache, stilistische Mittel und eigene Meinung.

- *„Jetzt arbeiten wir an der Textanalyse. [...]. Wir fangen mit einigen biographischen Daten des Autors an, dann die Textsorte, stilistische Mittel. Es gibt ein Schema, ein Modell.“* (S9Rum)
- *„In der letzten Zeit beschäftigen wir uns sehr viel mit der Textanalyse. Wir fangen mit dem Titel an und enden mit den stilistischen Mitteln und der eigenen Meinung.“* (S23Rum)
- *„In der Sprachpraxis machen wir Textanalyse. Wir analysieren die Bedeutung des Titels, das Thema, die Ideen, die Textmittel, die im Text benutzte Sprache und den Stil. Wenn wir einen Text lesen, bringen wir zusätzliche Informationen über den Autor, z.B. Erich Kästner, Max Frisch, Goethe.“* (S18Rum)

Einige Studierende geben in den Interviews an, dass die zu analysierenden Texte im Unterricht im Plenum gelesen und übersetzt werden.

„Ich werde mich hier kurz und sehr gut äußern: Wir lassen den Text kopieren⁸¹, lesen und übersetzen den Text im Unterricht und analysieren ihn zu Hause. Mehr kann ich nicht sagen.“
(S21Rum)

Aus dieser Aussage lässt sich schließen, dass die Studentin mit dieser Methode nicht zufrieden ist. Andere Studierende hingegen äußern sich positiv zur Textanalyse. Sie weisen darauf hin, dass diese als Anlass zur Kommunikation und Meinungsäußerung genutzt wird. Hervorgehoben werden dabei die Aktualität und die Bedeutung der behandelten Themen.

„Manchmal, wenn wir mit der Textanalyse fertig sind, sagen wir unsere Meinung zu dem Thema und den Ideen des Textes. Und diese Themen sind sehr aktuell, z.B. Arbeitslosigkeit oder Probleme zwischen Eltern und Kindern oder unterschiedliche neue Trends insbesondere für Jugendliche. [...]. Wir beziehen uns auch auf Moldau, denn viele von uns waren nicht in Deutschland, und natürlich berücksichtigen wir unseren Staat.“ (S23Rum)

c. Kommunikation

Den Angaben der Studierenden zufolge stellt Kommunikation einen weiteren Bestandteil der Lehrveranstaltungen dar. Im Vergleich zu den anderen Kategorien kommt der kommunikative Aspekt in den Interviews seltener zum Ausdruck. Von den kommunikativen Tätigkeiten im Unterricht nennen die Studierenden Dialoge, Debatten, Rollenspiele, Interpretation von Situationen. Die meisten Antworten aus dieser Kategorie deuten auf Begeisterung und Motivation der Studierenden bei diesen Tätigkeiten hin.

- *„Wir führen Gespräche und Dialoge zu verschiedenen Themen; versuchen, Debatten zu führen. Es ist also etwas Interessantes.“* (S12Rum)
- *„Wir fangen mit der Hausaufgabe an oder mit etwas Interessantem und besprechen das.“*
(S20Rum)

Eine Studentin zeigt sich besonders beeindruckt von den Rollenspielen und der Möglichkeit, sich jederzeit frei zu äußern.

„Kommunikation: Dialoge, Debatten zu einigen Themen, Spiele. Z.B. das Spiel ‚die Familie‘. Es wurden Rollen verteilt: Mutter, Vater und die Kinder. Und wir haben zum Thema ‚Das verschwundene Auto‘ diskutiert. Jeder konnte seine Meinung äußern und sagen, wie das auf ihn wirkt. Es ist interessant, und man kann sich jederzeit äußern.“ (S2Rum)

Es werden auch Übungen, die die Kreativität fördern, wie beispielsweise die Fortsetzung von Geschichten, erwähnt. Außerdem wird auch auf die kontrastive Auseinandersetzung mit Themen in Bezug auf Deutschland und Moldau und auf die Feststellung von Unterschieden hingewiesen.

⁸¹In der Regel bringt der Lehrer den Text mit. Am Anfang des Unterrichts wird für Kopien Geld gesammelt und der Text wird von einem Studierenden an einem Kopierer im Universitätsgebäude kopiert.

- *„Kommunikationsübungen, z.B. Briefe, Gedichte. Wir bekommen den Anfang und sollen uns eine Fortsetzung ausdenken. Oder z.B. der Unterschied zwischen der deutschen und moldauischen Bildung.“ (S24Rum)*
- *„Wir kommunizieren. Es werden die Grundlagen von Kommunikation und Grammatik gelegt.“ (S9Rum)*

Einige Studierende sind der Meinung, dass wegen der Grammatiklastigkeit der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen die kommunikativen Aspekte im Unterricht zu kurz kommen. Sie berichten von Schwierigkeiten im Bereich der Kommunikation und zeigen sich pessimistisch bezüglich der weiteren Entwicklung ihrer kommunikativen Fähigkeiten.

- *„Wir haben Grammatikkenntnisse, aber wenn wir kommunizieren möchten, ist es schwieriger.“ (S22Rum)*
- *„Was die Kommunikation betrifft, machen wir weniger. Manchmal habe ich den Eindruck, dass wir niemals sprechen werden können. So viel Grammatik machen wir. Aber vielleicht im zweiten, dritten Jahr fangen wir an, zu sprechen.“ (S3Rum)*

d. Landeskunde

Die Landeskunde ist ein anderer Aspekt, der in den Interviews thematisiert wird. Einige Studierende beschreiben die Lehrveranstaltung „Kultur und Landeskunde Deutschlands“ und erwähnen die Auseinandersetzung mit den Themen: geographische Daten Deutschlands, Geschichte, Bildungssystem, Feiertage, Religion, Kultur, Literatur, Musik und Traditionen in Deutschland.

- *„Dieses Jahr haben wir mit der Landeskunde Deutschlands angefangen. In diesem Jahr haben wir etwas über die Bundesländer, Feiertage, Religion gelernt. Mehr weiß ich nicht. Wir haben gerade den Kurs angefangen.“ (S13Rum)*
- *„[...] [W]ir hatten eine Lehrveranstaltung ‚Kultur und Landeskunde Deutschlands‘. Wir haben etwas über das Bildungssystem, die Bundesländer mit ihren Hauptstädten, die Flüsse [gelernt]. Alles, was mit der Geographie verbunden ist, kennen wir ziemlich gut. Die Geschichte kenne ich auch, insbesondere vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis jetzt. Ich mag diese Zeitperiode.“ (S23Rum)*
- *„[Wir lernen etwas über] Kultur, Landeskunde, Literatur. [...]. Über Traditionen.“ (S12Rum)*

Eine Studentin äußert ihre Begeisterung über die in der Landeskunde behandelten Themen und die angewandten Methoden.

„Ich fand es interessant, als wir in der Landeskunde das Thema ‚Musik in Deutschland‘ hatten. Wir hatten eine Lehrerin aus Deutschland, und es war interessant, über die Jugendlichen [zu sprechen]. Wir haben uns Filme angeschaut und Musik gehört. Das ist für mich interessant.“ (S10Rum)

Andere Studierende berichten von der Bearbeitung landeskundlicher Themen im Rahmen ihrer sprachpraktischen Lehrveranstaltungen. Sie geben dabei an, dass diese Themen nur die

Sehenswürdigkeiten Deutschlands betreffen und dass sie zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht so viel Information über Kultur bekommen haben. Als Form der Auseinandersetzung mit diesen Themen erwähnen die Studierenden das Lesen und Übersetzen von Texten sowie Lückentests, die mit landeskundlichen Fakten ergänzt werden sollen.

- *„Wir haben [im Unterricht] etwas über die bekanntesten und schönsten Orte [in Deutschland] gelernt. Sonst nicht so viel in Bezug auf Kultur, denn wir sind erst im zweiten Studienjahr. Wir haben Deutsch als Nebenfach, und laut dem universitären Plan wird darauf nicht so viel Aufmerksamkeit gerichtet.“ (S19Rum)*
- *„Bislang, was machen wir... Wir haben einfach Texte, die wir lesen und übersetzen. Es sind Texte über die bekanntesten Orte, aber über ihre Kultur [rumänisch: civilizație] haben wir noch nichts sehr Ausführliches gelernt, vielleicht im nächsten Jahr.“ (S7Rum)*
- *„Z.B. im zweiten Studienjahr haben wir sehr oft aus einem Buch mit Testen Kopien gemacht. Es waren Tests über Landeskunde, über Kultur in Deutschland. Wir mussten etwas ergänzen. So: ‚Welche ist die Hauptstadt von einem Bundesland‘ oder ‚Durch welche Stadt fließt ein Fluss‘ oder andere Sachen oder Ereignisse der EU, die wichtiger für Deutschland waren.“ (S16De)*

Nach den Angaben einiger Studierender werden in der Landeskunde die Themen nur in Bezug auf Deutschland behandelt, während die moldauische Perspektive dabei nicht berücksichtigt wird. Der Ansicht einer Studentin nach liegt dies darin begründet, dass die Lehrerin keine Bürgerin der Republik Moldau ist und keine Rumänischkenntnisse besitzt.

„Nein [wir sprechen nicht über Moldau], weil unsere Lehrerin aus Deutschland kommt, und sie spricht kein Rumänisch. Wir sprechen nicht über die Feiertage in Moldau. Nur über die in Deutschland.“ (S13Rum)

e. Theoretische Lehrveranstaltungen

Zu den theoretischen Lehrveranstaltungen äußern sich nur wenige Studierende. Eine Studierende stellt fest, dass die theoretischen Lehrveranstaltungen nicht so motivierend und spannend wie die sprachpraktischen Kurse sind.

„Es hängt vom Kurs ab. Meistens Vorlesungen mitschreiben. Es hängt vom Kurs, vom Lehrer und vom Studienjahr ab. Am Anfang war der Deutschunterricht etwas sehr Interessantes und Spannendes. Danach kamen mehr theoretische Lehrveranstaltungen, und es war nicht mehr der gleiche Enthusiasmus [wie in der Sprachpraxis].“ (S15Rum)

Die Antwort einer anderen Studierenden weist hingegen auf die Bevorzugung der Unterrichtsformen „Vorlesung“ und „Seminar“ hin.

„An der Universität mag ich die Seminare, die Vorlesungen. Zuerst wird unterrichtet, danach besprechen wir das im Einzelnen.“ (S17Rum)

Zwei Studierende mit Erfahrung an deutschen Universitäten äußern sich kritisch zu den

Methoden der theoretischen Lehrveranstaltungen in Moldau. Aus ihren Angaben geht hervor, dass in den Vorlesungen die Lehrenden diktieren und die Studierenden mitschreiben, während in den Seminaren die Studierenden zu den zuvor unter ihnen verteilten Themen vortragen.

„Wenn es ein theoretischer Kurs ist, diktiert der Lehrer, und alle schreiben mit. In den Seminaren jeder kriegt ein Thema, steht auf und trägt vor.“ (S16De)

S11 greift bei der Darstellung des Ablaufs theoretischer Disziplinen auf ihre Erfahrung mit Unterrichtsmethoden an deutschen Universitäten zurück und kritisiert die Methoden und vor allem das Lernverhalten der Studierenden im Rahmen der theoretischen Lehrveranstaltungen an der moldauischen Universität. Sie nennt folgende Kritikpunkte: Plagiate beim Verfassen von Referaten, keine Gruppenarbeit bei ihrer Vorbereitung, keine Diskussionen in den Seminaren, keine Involvierung auch der schwächeren Studierenden in das Seminargeschehen.

„Und bei uns, auch wenn die Studenten ein Referat halten, schreiben sie einfach ab, und man denkt gar nicht, was drin steht. [...] Und die Deutschen, sie verbringen viel Zeit, um ein Referat zu schreiben [...] Und das Ganze verläuft wie eine Diskussion, und jeder ist da drin in dieser Diskussion, und nicht so, dass nur die besten Studenten sprechen, und die anderen schweigen, wie es bei uns verläuft. Man fühlt sich eher wie eine Gruppe, die immer zusammen arbeiten muss. [...] Eben wenn man ein Referat macht, kann man das in der Gruppe machen. Bei uns macht das jeder selbständig. Und die besten Studenten können das selbständig machen, aber die meisten verstehen gar nichts, worüber sie sprechen, oder was sie da drin schreiben.“ (S11De)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die Analyseergebnisse dieses Abschnitts deuten darauf hin, dass die Studierenden die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen als zentralen Teil ihres Studiums betrachten. Eine wichtige Säule dieser Lehrveranstaltungen bildet laut den Aussagen der Studierenden die Grammatik. Auch in den Interviews der Lehrenden ist ein besonderer Akzent auf Grammatik festzustellen (s. Kap. 6.4.1). Im Gegensatz zu den Lehrenden, die von der Bedeutung dieser Methoden überzeugt sind, äußern die Studierenden Unzufriedenheit und bemängeln die Grammatiklastigkeit der Lehrveranstaltungen. Die neben Grammatik benannten Elemente Lesen, Übersetzen, Wortschatzarbeit, Übungen sind wichtige Bestandteile eines Fremdsprachenunterrichts. Diese können, wenn angemessen angewandt, auch zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen (vgl. Kap. 2.3). In den Interviews sind jedoch keine Hinweise auf die interkulturelle Auseinandersetzung mit diesen Elementen zu finden. Die überwiegende Unterrichtszentrierung auf Grammatik und Wortschatz regt die Studierenden nicht zum Meinungsaustausch und zur Kommunikation an, fördert nicht ihre Kreativität und lässt sehr wenig Platz für die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen.

Als wichtiges Lernziel von Lehrveranstaltungen nennen die meisten im Rahmen dieser

Untersuchung befragten Lehrenden die Entwicklung kommunikativer Kompetenz. Die kommunikative Komponente wird allerdings nicht von vielen Studierenden thematisiert. Die Angaben der Studierenden, die sich dazu äußern, zeigen jedoch, dass eine Tendenz besteht, neue interaktive Methoden im Unterricht anzuwenden, die auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz abzielen. Die von den Studierenden benannten Methoden in dieser Kategorie stellen positive Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar (s. auch Kap. 5.4 und 6.4.). Denn Debatten setzen den Einsatz von Argumentationsstrategien, reflexivem Nachdenken, der Gegenüberstellung von Tatsachen und Meinungen, der Begründung eigener Meinung, aber auch das Tolerieren anderer Meinungen voraus (vgl. Massing 1999). Bei der Interpretation von Situationen wird reflexives, analytisches und kritisches Nachdenken angeregt, während bei den Rollenspielen Einfühlungsvermögen und Perspektivwechsel gefördert wird. Zu erwähnen ist weiterhin die Behandlung von Themen sowohl in Bezug auf die fremde als auch auf die eigene Kultur.

Wie bei der Analyse des Curriculums festgestellt, ist die Textanalyse auch den Antworten der Studierenden zufolge ein wichtiger Bestandteil der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen. Die Analyse von Texten kann als eine bedeutende Grundlage für die Entwicklung interkultureller Kompetenz genutzt werden. Aus den Interviews geht jedoch hervor, dass sich die Textanalyse mehr auf die rezeptiv-ästhetischen Aspekte konzentriert und fast keine interkulturelle Auseinandersetzung mit den Texten stattfindet. Nur in einigen Interviews wird die Auseinandersetzung mit aktuellen, in den Texten behandelten Themen, die sowohl in Bezug auf Deutschland als auch in Bezug auf Moldau besprochen werden, betont.

Die von den Studierenden benannten landeskundlichen thematischen Aspekte stimmen zum Teil mit den Ergebnissen der Curricula-Analyse überein. In keinem Interview beziehen sich die Studierenden auf „die deutschsprachigen Länder“, sondern nur auf Deutschland. In ihren Angaben fehlen außerdem jegliche Hinweise auf die Auseinandersetzung mit diesen Themen aus einer interkulturellen Perspektive, obwohl laut dem Curriculum ein Ziel der Lehrveranstaltung die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist.

Wie den Ergebnissen zu entnehmen ist, werden die theoriebezogenen Lehrveranstaltungen in den Interviews weniger thematisiert. Die Angaben der Studierenden verweisen darauf, dass es in theoriebezogenen Lehrveranstaltungen – wie auch bei der Analyse des Curriculums gezeigt – hauptsächlich um Wissensvermittlung und Wissensreproduktion geht. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind diese Methoden nicht von Vorteil, denn die Methoden regen sehr wenig zum kritischen und reflexiven Nachdenken und Hinterfragen an, tragen nicht zur kritischen und analytischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen bei und fördern nicht den Umgang mit Forschungsmethoden.

7.6.3 Änderungsvorstellungen in Bezug auf die germanistische Unterrichtspraxis

Das Ziel dieses Abschnitts besteht in der Darstellung von Einschätzungen der Studierenden im Hinblick auf die von den Lehrenden angewandten Methoden und didaktischen Aktivitäten, sowie von Erwartungen und Änderungswünschen der Studierenden bezüglich der Methoden, Inhalte und der Durchführung von Lehrveranstaltungen. Die Ergebnisse werden in folgenden Kategorien dargestellt: a) allgemeine Bewertung von Methoden; b) Änderungswünsche: mehr Kommunikation; audio-visuelle Methoden; mehr Landeskunde; mehr Unterrichtsstunden; Sonstiges.

a. Allgemeine Bewertung von Methoden

Die Äußerungen und Bewertungen der Studierenden bezüglich der im Unterricht angewandten Methoden gehen in zwei unterschiedliche Richtungen.

Einige Studierende schätzen die Methoden als gut und effektiv ein und äußern ihre Zufriedenheit in diesem Zusammenhang.

- *„So, die Methoden sind ganz gut und sie gefallen mir sehr. Und während meines Studiums hat mir alles gefallen.“ (S8De)*
- *„Es ist kein monotoner Unterricht, wir haben unterschiedliche Aktivitäten. Es ist mehr interaktiv.“ (S2Rum)*

Eine Studentin vertritt die Ansicht, dass eine gute Methode traditionelle mit modernen Methoden kombiniert und zudem solche Methoden einbezieht, die die Motivation der Studierenden erhöht.

„[Die Methoden] sind gut. Wenn sie traditionelle und moderne Methoden kombinieren, und solange sie das Interesse für das Studium deutscher Sprache wecken, ist jede Methode gut.“ (S22Rum)

Eine andere Studentin schätzt die Methoden als nützlich für die zukünftige pädagogische Tätigkeit ein. Dies behauptet sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrung bei der Anwendung dieser Methoden.

- *„Wir wenden viele Methoden an. [...] Sie sind sehr nützlich, weil ich sie auch während des pädagogischen Praktikums angewandt habe.“ (S9Rum)*
- *„Ich mag es, wenn uns vermittelt wird, wie wir unterrichten sollen und wie wir gute Lehrende werden sollen. Es werden viele Beispiele gezeigt. Wir lernen hier etwas Gutes.“ (S17Rum)*

Diese Beispiele stellen einen Hinweis auf die Umsetzung eines im Kapitel 6.1.5 dargestellten Bildungsziels der Lehrenden dar, nämlich den Studierenden Methoden für ihre spätere pädagogische Praxis zu vermitteln.

Andere Studierende beschreiben die Methoden als veraltet, langweilig und ineffektiv. Sie sind der Meinung, dass die Lehrenden überwiegend traditionelle Methoden anwenden.

„Ich glaube, es ist eine traditionelle Methode, ohne große Änderungen in den letzten vier Jahren.“
(S24Rum)

S11 greift bei der Bewertung der Methoden auf einen Vergleich mit den in Deutschland angewandten Methoden an den Hochschulen zurück. Sie unterstreicht dabei, dass in Deutschland selbständige Tätigkeiten gefördert werden, während an der moldauischen Hochschule die Studierenden selbständige Forschungsarbeiten nicht gewohnt sind. Die mangelnde Selbständigkeit der Studierenden wurde auch von den Lehrenden in den Interviews erwähnt (s. Kap. 6.4.3).

„Die sind schon veraltet. In Deutschland orientiert man sich eher auf verschiedene Projekte, die die Studenten selbst machen und die Studenten selbst erforschen. Und bei uns, wenn die Studenten ein Referat halten, schreiben sie einfach ab und man denkt gar nicht, was drin steht.“ (S11De)

Die Studierenden S7 und S14 sind der Meinung, dass die Methoden stark von den jeweiligen Lehrenden abhängig sind. So äußert S7 die Vermutung, dass die Lehrenden die Schuld für langweilige Unterrichtsstunden tragen.

- *„Der Unterricht, von dem ich gerade komme, ist langweilig. Ich weiß nicht. Vielleicht ist das die Schuld der Lehrerin.“* (S7 Rum)
- *„Es hängt vom Lehrer ab. Es gibt Lehrer, die verschiedene Methoden haben. Aber im Deutschunterricht: traditionelle Methoden.“* (S14De)

Die gegensätzliche Bewertung der Methoden durch die Studierenden kann mit dem Einfluss des persönlichen Faktors zum einen auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen und die Auswahl der Methoden durch die Lehrenden wie zum anderen auch auf die Wahrnehmung und die Erwartungen der Studierenden an die Lehrveranstaltungen begründet werden. In dieser Kategorie ist wieder das bereits in anderen Kapiteln festgestellte Ergebnis zu verzeichnen, dass einerseits Änderungen und der Einsatz von neuen Methoden in der moldauischen Hochschulbildung zu beobachten sind, andererseits aber noch viele ältere Methoden beibehalten werden, die den Erwartungen und Bedürfnissen der Studierenden nicht mehr entsprechen.

b. Änderungswünsche

Mehr Kommunikation

Die meisten Studierenden äußern den Wunsch, im Unterricht mehr kommunikative Tätigkeiten zu haben, die Möglichkeit zu bekommen, sich frei zu äußern und ihre Sprechkompetenzen zu entwickeln.

- *„Die eigene Meinung äußern, sprechen, kommunizieren.“* (S23Rum)
- *„Ich würde gerne mehr Diskussionen machen, z.B. verschiedene Situationen, und mehr*

diskutieren, um die Sprache mehr zu üben.“ (S8De)

- *„Gruppendiskussionen. Mehr das Sprechen üben.“ (S3Rum)*
- *„Nämlich zu kommunizieren. Denn ich habe vier Jahre studiert, und die Grammatik kenne ich, lesen kann ich, aber ich möchte kommunizieren. Ich bin davon überzeugt, dass – auch wenn man etwas von der Grammatik nicht kennt – man immer noch kommunizieren kann. Man kommt klar, übersetzt aus dem Rumänischen. Aber wenn man nicht sprechen kann, ist es schwieriger.“ (S17Rum)*

Eine Studentin geht davon aus, dass mit der Entwicklung von Sprechkompetenzen auch die grammatische Kompetenz entwickelt wird.

„Mehr zu sprechen, denn wenn man spricht, kann man sich auch die Grammatik besser merken.“ (S5De)

In manchen Interviews sind Erwartungen von Studierenden hinsichtlich bestimmter Fehlerkorrekturstrategien der Lehrenden zu beobachten, die ihre Sprechmotivation fördern würden.

- *„Auch wenn wir mit Fehlern sprechen, sollen sie uns in einer solchen Weise korrigieren, dass wir weiter lernen wollen.“ (S5De)*
- *„[Ich möchte] im Unterricht kommunizieren. Dass mir jemand sagt, so ist es gut, so ist es nicht gut. [...] Ich habe irgendwie Angst, Deutsch zu sprechen; Angst, Fehler zu machen. Aus diesem Grund spreche ich nicht so viel [Deutsch].“ (S17Rum)*

Außerdem wünschen sich einige Studierende weniger intensive Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen theoretischen Themen und mehr praktische Anwendung der Sprache.

In einem Interview wird in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten in der Umgangssprache als Wunsch hervorgehoben.

- *„Ich bezweifle, dass die Deutschen so viel Wert auf Grammatik legen, wenn sie sprechen. Ich bezweifle das. Auch wir sprechen nicht immer grammatisch richtig [Rumänisch]. [Wir brauchen] mehr Kommunikation. Ich möchte gerne die Umgangssprache lernen, nicht alle Einzelheiten und jede Einheit der Sprache, jede Endung. Etwas mehr Kommunikation.“ (S7Rum)*
- *„Ich würde lieber mehr kommunizieren, als theoretische Themen bearbeiten.“ (S22Rum)*

Audio-visuelle Methoden

In vielen Interviews äußern die Studierenden ihre Erwartung bezüglich der Einführung mehrerer audio-visueller Mittel in den Unterricht. Einige wünschen sich mehr Filme anzuschauen. Andere Erwartungen beziehen sich mehr auf auditive Aspekte.

- *„Filme schauen, ihre Orte sehen.“ (S4Rum)*
- *„Mehr Hörverstehen. Vielleicht uns etwas anzuschauen. Ich glaube, wir haben uns noch nichts angeschaut, nur Hörverstehen gemacht.“ (S23Rum)*
- *„Ich glaube, es muss vielfältiger sein. Es wäre gut, wenn wir uns auch Filme anschauen würden.“*

(S10Rum)

- *„Ich würde öfter Hörverstehen machen. CDs hören und öfter fernsehen.“* (S16 De)

Zur Art und Weise der Didaktisierung von Filmen oder Audiodaten und zu den Zwecken ihres Einsatzes äußern sich die Studierenden nicht. Nur eine Studentin gibt im Interview an, dass sie die Sprechweise der Muttersprachler hören möchte.

„Die Sprechweise der Deutschen hören.“ (S15Rum)

Mehr Landeskunde und Kultur Deutschlands

Einige Studierende wünschen sich mehr Auseinandersetzungen mit landeskundlichen Themen.

- *„Ich glaube, wir müssten mehr über die Landeskunde Deutschlands wissen.“* (S6Rum)
- *„Es wäre schön, wenn wir mehr Unterrichtseinheiten über die Landeskunde und Kultur der deutschen Sprache hätten und mehr über die Lebensweise von dort erfahren würden.“* (S18Rum)
- *„Wir müssten mehr über die deutsche Landeskunde/Kultur wissen.“* (S5De)

Mehr Unterrichtsstunden

Die Anzahl von Unterrichtsstunden stellt einen anderen Aspekt dar, der laut einigen Studierenden geändert werden soll. So geben sie in den Interviews an, dass eine höhere Anzahl von Unterrichtsstunden für das Fach Deutsch nötig ist, da die im Stundenplan vorgesehene Zeit für vielfältige Methoden und Aktivitäten nicht genügt.

„Ich würde noch eine Sache ändern: dass man mehr Unterrichtsstunden pro Woche gibt. Bei mir waren es z.B. nur drei Unterrichtsstunden pro Woche. Das ist viel zu wenig. Man hat nicht genug Zeit, die Grammatik durchzugehen, nicht nur noch Leseverstehen und dazu noch fernsehen. Da reicht die Zeit einfach nicht. Man soll einfach mehr Unterricht geben, sonst geht es nicht.“ (S16De)

Eine Studentin ist in diesem Zusammenhang der Ansicht, dass der Stundenplan zu viele allgemeinbildende Lehrveranstaltungen enthält, derentwegen die Anzahl der deutschen Lehrveranstaltungen niedriger ist.

„Vielleicht wäre es gut, mehr Unterrichtsstunden zu haben. [...] Weil wir Politologie oder Mikroökonomie haben. Ich verstehe ihren Zweck nicht. [...] Da wir zukünftige Deutschlehrer sind, muss die Sprache mehr im Mittelpunkt stehen.“ (S20Rum)

Sonstiges

Außer den oben benannten Änderungswünschen und Erwartungen an die deutschen Lehrveranstaltungen wünschen sich die Studierenden beispielsweise mehr praktische Übungen, Präsentationen, Treffen mit deutschen Muttersprachlern und Förderung ihrer Motivation.

„Vielleicht mehr praktische Übungen, Motivationsübungen, Präsentationen. Vielleicht Treffen mit

deutschen Muttersprachlern.“ (S15Rum)

S5 erwartet von der Hochschule eine Trennung von der schulischen Lehrweise, Förderung der Selbständigkeit der Studierenden, mehr Qualität als Quantität. Sie vertritt die Ansicht, dass die Hochschulreformen auf theoretischer Ebene bleiben und nicht in die Praxis umgesetzt werden.

„Ich würde halt diese ... Man muss trennen. Schule, das war schon, und es ist Universität. Man muss frei studieren können und auch interessante Diskussionen reinbringen und nicht immer Buch, Buch. Dieser Standard, die Quantität und nicht Qualität. Man lernt diese Bücher jeden Tag, aber, wenn man denkt, qualitativ es ist gar nicht. Und das ist der Unterschied. Obwohl viel gesprochen wird, [...] es wird nur gesprochen, aber es entwickelt sich gar nichts.“ (S5De)

Auch S16 plädiert für mehr Selbständigkeit im Studium. Dazu möchte sie, dass in den Fremdsprachenveranstaltungen die Kommunikation in der Zielsprache erfolgt.

„dass die Studenten mehr selbst arbeiten. Ich würde das ändern, dass die Studenten weniger auf Rumänisch bzw. Russisch sprechen.“ (S16De)

Die Änderungswünsche von S11 beziehen sich auf die Größe der Studentengruppen und die Formen der Sozialarbeit. Außerdem bemängelt sie die Motivation ihrer Kommilitonen und Kommilitoninnen, die ihr zufolge nur das Ziel verfolgen, ein Hochschulzeugnis zu bekommen, nicht aber, Qualifikationen zu erwerben. Dieser Aspekt wurde auch von den Lehrenden thematisiert (s. Kap. 6.4.2).

„Ich würde sagen, die Gruppen müssen kleiner sein, und es muss kein Frontalunterricht sein, eher in der Gruppenarbeit oder Projektarbeit. Und man muss daran interessiert sein. In meiner Gruppe beispielsweise sind die meisten nicht interessiert, was zu lernen. Sie verbringen nur hier die Zeit, dann bekommen sie ein Diplom und Schluss.“ (S11De)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Änderungswünsche der Studierenden erstrecken auf: mehr praktische Übungen, Motivationsübungen, Präsentationen und Interaktionen mit Muttersprachlern, kleinere Studentengruppen, weniger Frontalunterricht und mehr Gruppenarbeit und Projektarbeit, mehr Freiheit im Studium, weniger Gespräche in der Muttersprache, keine ausschließliche Zentrierung auf Lehrwerke.

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die Tatsache, dass die Studierenden mehr Aktivitäten im Unterricht erwarten, die ihre kommunikativen Fähigkeiten in der deutschen Sprache fördern, ist ein wichtiger Hinweis auf die veränderten Bildungsbedürfnisse der Studierenden seit den Anfängen der moldauischen Bildungsreformen (vgl. Kap. 3.2). Diese Bedürfnisse stehen natürlich im engen Zusammenhang mit den Erfordernissen und Bedingungen des Arbeitsmarktes, die sich im Zuge der Globalisierung immer wieder ändern. Die Bereitschaft und der Wunsch der Studierenden, mehr in der fremden Sprache zu kommunizieren, sind auch positive

Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Es muss allerdings erwähnt werden, dass die Erwartungen einiger Studierenden, mehr zu kommunizieren und sich weniger mit theoretischen wissenschaftlichen Themen auseinanderzusetzen, nicht den Erfordernissen eines Hochschulstudiums entsprechen. Das kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass einige Studierende noch keine klaren Vorstellungen über das Wesen eines Hochschulstudiums haben. Es ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass auch die Lehrenden bei der Darstellung ihrer Zielvorstellungen zum Germanistikstudium weniger die wissenschaftlichen und forschungsbezogenen Aspekte benannt haben.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieses Abschnitts besteht in den von den Studierenden erwarteten Änderungen im Umgang mit Fehlern. In den Interviews mit den Lehrenden wird mehrmals betont, dass ein Ziel ihrer Lehrveranstaltungen die fehlerfreie Beherrschung der deutschen Sprache ist (s. Kap. 6.4.1)⁸². Wie aus den Interviews der Studierenden ersichtlich ist, hemmen bestimmte Methoden der Fehlerkorrektur aber die Entwicklung ihrer kommunikativen Fähigkeiten. Dies könnte auch ein hemmender Faktor bezüglich der Entwicklung interkultureller Kompetenz sein: Durch unangemessene Fehlerkorrekturmethode steigt die Frustration der Studierenden (Roche 2001: 192), was zu einer Schwächung ihres Selbstbewusstseins und zur Unsicherheit in interkulturellen Interaktionen führen kann.

Die Wünsche der Studierenden bezüglich der Anwendung von audio-visuellen Methoden deuten darauf hin, dass diese in den Lehrveranstaltungen nicht genügend eingesetzt werden. Der Einsatz authentischer auditiver und visueller Materialien beim Fremdsprachenlehren/-lernen stellt eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar. Sie bieten den Studierenden authentische Ausschnitte aus den Kulturen, deren Sprache gelernt wird, und stellen somit wichtige Quellen indirekter interkultureller Interaktionen dar. Außerdem bieten sie Zugang zu Wahrnehmungskanälen, die durch die gedruckten Materialien nicht angesprochen werden können. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz müssen derartige alternative Lernmittel allerdings vor ihrem Einsatz gemäß den Bedürfnissen der Studierenden didaktisiert werden.

Die Antworten der Studierenden in Bezug auf die Landeskunde weisen darauf hin, dass der Umfang landeskundlicher Themen im Rahmen des germanistischen Studiums ihren Erwartungen und Bedürfnissen nicht entspricht.

⁸²Nach einigen Fremdsprachenforschern (Roche 2001: 192; Hunecke/Steinig 2005: 197) können die Fehler im Sprachunterricht auch produktiv sein, da sie zur Identifizierung von Problemen, die zu behandeln sind, beitragen können. Außerdem können Fehler unter Umständen auch auf Fortschritte beim Spracherwerb hinweisen. Roche schlägt vor, die Fehler zu korrigieren (bei Anfängern) und dabei die positiven Elemente hervorzuheben und die Tatsache zu berücksichtigen, dass häufig grammatische Fehler als Folge einer natürlichen Sequenz erschienen und beim Fortschreiten des Spracherwerbs von selbst ‚verschwinden‘ (Roche 2001: 192).

Das Problem der unzureichenden Unterrichtsstunden wurde auch von den Lehrenden in den Interviews thematisiert (s. Kap. 6.4). Die geringe Unterrichtsstundenzahl ist keine positive Bedingung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, da die Lehrenden, wie bereits in Kapitel 6.1.5. festgestellt, die Entwicklung interkultureller Kompetenz als einen zusätzlichen Aspekt bei der Entwicklung von Fremdsprachenfertigkeiten betrachten und bemängeln, dass hierfür die Zeit fehle. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Lehrenden für die integrierte Entwicklung interkultureller Kompetenz zu sensibilisieren.

Andere Änderungsvorstellungen werden mit nur einer Ausnahme ausschließlich von denjenigen Studierenden geäußert, die Studien- oder Lernerfahrungen in Deutschland haben. Hier können Auswirkungen der Mobilitätsprogramme im Kontext des Bologna-Prozesses vermutet werden (vgl. Kap. 5.1). Wie aus den Interviews ersichtlich ist, bringen die Studierenden durch ihre Erfahrung in anderen Ländern neue Sichtweisen und andere Perspektiven auf das Studium ein. Demzufolge haben sie höhere bzw. andere Erwartungen und bringen dementsprechend auch mehr Kritikpunkte am Studium in Moldau zum Ausdruck als die Studierenden, die keine Studierenerfahrung im Ausland haben. Es ist wichtig, dass diese Änderungsvorstellungen auch von den Hochschulen registriert, analysiert und – wenn möglich – angemessen umgesetzt werden. Zwar beziehen sich die in diesem Abschnitt benannten Aspekte nicht direkt auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz, jedoch sind sie indirekt positive Bedingungen für deren Entwicklung.

7.6.4 Interaktion mit den Lehrenden

Ziel dieses Kapitels ist es zu untersuchen, wie die Studierenden ihre Beziehungen zu den Lehrenden wahrnehmen und welche Erwartungen sie an die Lehrenden haben. Die Ergebnisse werden aus den Beschreibungen der Studierenden bezüglich der Lehrveranstaltungen erschlossen. Dazu werden die Aussagen der Studierenden analysiert, in denen sie sich zu Persönlichkeit und Lehrstil der Lehrenden und zu den Beziehungen zu den Lehrenden äußern. Die Analyse der Aussagen der Studierenden in diesem Zusammenhang ergibt zwei Tendenzen: a) positive Äußerungen; b) Kritik.

a. Positive Äußerungen

In dieser Kategorie äußern sich die Studierenden den Lehrenden gegenüber positiv. Sie schätzen bei ihnen solche Eigenschaften wie Verständnis und Einfühlungsvermögen sowie die Fähigkeit, das Interesse für das Studium zu wecken, und ihre fachliche Kompetenz.

Sie berichten vom Interesse der Lehrenden am Wohlbefinden der Studierenden und von ihrem Einfühlungsvermögen.

„Die Lehrerin kommt und fragt, wie unsere Stimmung ist. Wenn sie gut ist, dann ist es in Ordnung, wenn nicht, dann fragt sie, was los ist. Sie kann immer verstehen, wenn bei uns etwas nicht in Ordnung ist, sogar nach unserem Gesichtsausdruck.“ (S20Rum)

S23 weist auf die Toleranz der Lehrerin hin und auf ihre Versuche, Konflikte zu lösen.

„Ich glaube, unsere Lehrerin ist sehr tolerant. Sie versucht sogar, die Konfliktsituationen zu lösen.“ (S23Rum)

S24 behauptet, dass sie im Laufe ihres Studiums „ideale“ Lehrende hatte, die zum Erwerb von Wissen und pädagogischen Kompetenzen beigetragen haben.

„In den vier Studienjahren hatte ich Lehrende, die ideal waren. Ich habe sehr viel von ihnen gelernt. Wie man eine Unterrichtsstunde gestaltet; Verhaltensweisen im Umgang mit den Schülern.“ (S24Rum)

Weiterhin schätzt S19 bei der Lehrenden die Tatsache, dass sie anspruchsvoll ist.

„Die Lehrveranstaltungen zum Fach Deutsch sind interessanter als die zum Fach Englisch. Uns gefällt die Lehrerin; sie ist anspruchsvoll, und wir lernen etwas.“ (S19Rum)

Die Beziehungen mit den Lehrenden werden außerdem als *normal, ohne Konflikte* bezeichnet:

„[Die Beziehungen zu den Lehrenden] sind normal. Wie zwischen dem Lehrer und Studierenden. Es gibt keine Konflikte.“ (S20Rum)

Eine besondere Achtung zeigen viele Studierende den Lehrenden aus Deutschland gegenüber. Sie schätzen bei ihnen, dass sie auf die Bedürfnisse von Studierenden eingehen, konkret und interessant sind.

- *„Ich würde gerne die Einführung in die Wissenschaft von Herrn [...] [beschreiben]. Er kommt aus Deutschland. Er unterrichtet nur das, was wir brauchen, und nicht nur einfach, dass die Zeit weggeht. Er ist sehr konkret und sehr interessant, würde ich sagen.“ (S5De)*
- *„Wir haben Unterricht bei Frau M., und es ist super.“ (S7Rum)*

Eine Studentin vertritt die Ansicht, dass die deutschen Lehrenden mit viel Hingabe arbeiten und viel Wert darauf legen, dass die Studierenden alles verstehen. Außerdem seien sie verständnisvoll und nicht sehr streng.

„Ja, die Lehrenden aus Deutschland stecken ihr Herzblut in das, was sie machen. Wenn wir etwas nicht verstanden haben, machen sie alles Mögliche, damit wir verstehen. Sie legen sich sogar auf den Boden, wenn es nötig ist, damit wir das verstehen. Sie sind verständnisvoll mit den Studierenden, die etwas nicht verstehen, und sind nicht so streng. Auch die Methoden sind anders.“ (S10Rum)

b. Kritik

In vielen Interviews äußern sich die Studierenden negativ über die einheimischen Lehrenden. Kritisiert wird das mangelnde Verständnis zwischen Lehrenden und Studierenden und die mangelnde Toleranz der Lehrenden. Außerdem äußert eine Studentin ihre Unzufriedenheit mit

den Lehrern und bemängelt die Nichtnachvollziehbarkeit der von ihnen verfolgten Lehrziele. Sie schreibt die Schuld für im Rahmen des Studiums nicht hinreichend erworbene Kenntnisse den *nicht guten* Lehren zu.

- *„Ich kann sagen, dass... Ich muss ehrlich sein, wenn wir eine gute Lehrerin hätten... Ich habe mehr Kenntnisse in diesem Jahr erworben... Aber die letzten Jahre waren nicht so gut. Wir waren früher nicht zufrieden, und wir hatten Probleme, und wir verstanden nicht, was sie uns geben möchte, Deutschunterricht oder etwas anders.“* (S14De)
- *„Die Beziehungen zwischen dem Lehrer und den Studierenden basieren nicht auf gegenseitigem Verständnis. Man macht die Hausaufgabe zu Hause, kommt zum Unterricht und schaut zusammen mit dem Lehrer, was gut, was nicht gut ist, was man noch ergänzen muss. Aber bei uns bekommt man, wenn man die Hausaufgabe nicht gemacht hat, direkt eine Zwei. Man diskutiert nicht mehr, warum die Studierenden das nicht gemacht haben, wo das Problem liegt.“* (S24Rum)

Vom gegenseitigen Unverständnis zwischen Studierenden und Lehrenden berichtet auch S7. Ihren Angaben zufolge fühlen sich die Studierenden von den Lehrenden nicht verstanden und verstehen ihrerseits die Verhaltensweisen der Lehrenden nicht. Vor allem kritisiert die Studierende die zeitweise fehlende Bereitwilligkeit der Lehrerin, Fragen zu beantworten.

„Der Unterricht, von dem ich gerade komme, ist langweilig. Ich weiß nicht. Vielleicht hängt es mit der Lehrerin zusammen, oder... Wenn wir etwas fragen, mehr wissen und verstehen möchten, stoßen wir auf eine Barriere von Unverständnis seitens der Lehrerin, weil sie nicht antworten möchte oder es nicht weiß. Ich möchte nicht ihre Kompetenz in Frage stellen, aber ich verstehe nicht, warum sie manchmal unsere Fragen nicht beantwortet. Sie sagt nur: ‚So muss es sein. So steht es im Buch‘“ (S7Rum)

Ein anderer Kritikpunkt besteht darin, dass einige Lehrende im Unterricht Beleidigungen verwenden.

- *„Jemand hat eine Frage gestellt, und die Lehrerin hat gesagt: ‚So einen Dummkopf habe ich noch nie gesehen‘. Sie benutzt Schimpfwörter uns gegenüber. Die Lehrerin soll unterrichten und uns nicht ihre Meinung aufzwingen.“* (S6Rum)
- *„Sie benutzen solche Wörter, die dich manchmal provozieren.“* (S5De)

Weiterhin kritisieren die Studierenden solche Aspekte wie: Einmischung in ihre private Sphäre, fehlender Unterschied zwischen Schule und Universität, Aufdrängen der eigenen Meinung, eingesetzte Methoden. Sie verlangen einen Wandel in den Haltungen und Einstellungen der Lehrenden.

- *„Die moldawischen Professoren, die wollen nicht nur ihre eigene Arbeit machen und kommen und unterrichten [...] sondern die mischen sich auch in deinem Leben und fragen, warum und weswegen und, und sie machen nicht den Unterschied zwischen Schule und Universität. Sie unterrichten genauso wie in der Schule.“* (S5De)
- *„Es gibt Lehrende, die ihre Meinung aufdrängen, sogar in einem Aufsatz. Wenn man nicht das*

schreibt, was von einem erwartet wird, bekommt man null Punkte. [...] Ich mag die Universität nicht, ich mag die Lehrenden nicht. Ich sage nicht, dass ich alle nicht mag, aber ich dachte, dass wenn ich schon eine pädagogische Universität besuche, werde ich dort zumindest die besten Lehrenden haben. Ich lag aber falsch. Nein, mindestens drei oder vier sind der Achtung wert. Hierher kommt man nicht zu studieren, sondern nur um ein Zeugnis zu bekommen.“ (S6Rum)

Folgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz

Wie bei der Bewertung der Methode spalten sich die Meinungen der Studierenden auch bezüglich der Bewertung der Lehrenden und der Beziehungen zu ihnen. Bei der Interpretation soll auch hier die Rolle individueller Eigenschaften und Biographien der Studierenden hinsichtlich der Wahrnehmung der Lehrpersonen und der Formulierung ihrer Erwartungen an die Beziehung zu ihnen berücksichtigt werden, da die gleiche Lehrperson möglicherweise von Studierenden unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird.

Die Ergebnisse dieser Kategorie deuten zunächst auf eine positive Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden hin. An den Lehrenden schätzen die Studierenden solche Eigenschaften wie Verständnis und Einfühlungsvermögen sowie die Fähigkeit, das Interesse für das Studium zu wecken, und nicht zuletzt deren fachliche Kompetenz. Diese Eigenschaften der Lehrenden sind bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz sehr wichtig (vgl. Kap. 2.6.2.2), denn sie sind für die Studierenden Vorbilder, und ihre Verhaltensweisen werden sehr oft bewusst oder unbewusst nachgeahmt.

Als weiteres Ergebnis dieses Abschnitts kann die Begeisterung der Studierenden den Lehrern aus Deutschland gegenüber genannt werden, wobei die Lehrenden aus Deutschland in vielen Interviews vor allem im Vergleich zu den einheimischen Lehrenden hervorgehoben werden. Die Eigenschaften, die sie bei den deutschen Lehrenden schätzen, sind Hingabe, Verständnis, Konkretheit, Toleranz. Die Aussagen der Studierenden deuten darauf hin, dass viele von ihnen die Lehrenden aus dem deutschsprachigen Raum bevorzugen.

Eine freundliche Beziehung zwischen den Lehrenden und den Studierenden hat einen großen Einfluss auf den Lehr-/Lernprozess im Allgemeinen, aber auch auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Sehr wichtig in diesem Prozess sind weiterhin die Einstellungen von Studierenden den Lehrern gegenüber, denn davon hängt ihre Studienmotivation, die Bereitschaft, sich im Unterricht zu engagieren, und die Unterrichtsatmosphäre im Allgemeinen ab. Eine freundliche, angenehme Unterrichtsatmosphäre kann die Motivation und das Interesse sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden steigern und die Effektivität des Lehr-/Lernprozesses fördern.

Schließlich äußern viele Studierende aber auch explizit Kritik an den einheimischen

Lehrenden. Kritisiert werden die Einmischung in die Privatsphäre der Studierenden, mangelnde Differenzierung zwischen Schule und Universität, die angewandten Methoden. In den Interviews wurde außerdem kritisch geäußert, dass die Lehrenden den Studierenden mit Unverständnis, Beleidigungen, Strenge, Intoleranz, mangelnder Kommunikation begegnen würden. Diese Eigenschaften der Lehrenden sind mit interkultureller Kompetenz nicht vereinbar (s. Kap. 2.6.2). Auch wenn sich diese Eigenschaften in den Interviews nicht zwangsläufig auf einen interkulturellen Kontext beziehen, würden sie trotzdem den Prozess der Vermittlung interkultureller Kompetenz hemmen.

7.7 Zusammenfassung

Die Analyse der Interviews mit den Studierenden bezüglich des Begriffsverständnisses zeigt, dass ein Großteil der Studierenden von einem engen Kulturbegriff ausgeht, während der kleinere Teil der befragten Studierenden Kultur in einem weiteren Sinne definiert. In allen Interviews wird jedoch letztlich eine zumindest in bestimmter Hinsicht geschlossene Auffassung von Kultur verwendet.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen außerdem, dass ungefähr der Hälfte der befragten Studierenden der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ unbekannt ist. Die andere Hälfte benennt in ihren Definitionen Elemente und Faktoren interkultureller Kompetenz, die in der vorliegenden Arbeit als relevant angesehen werden. Es werden in den Definitionen jeweils kognitive, affektive, perzeptive oder verhaltensbezogene Aspekte hervorgehoben, die zum Teil miteinander kombiniert werden. In keiner Definition ist allerdings ein für die interkulturelle Kompetenz als entscheidend angesehenes Zusammenspiel all dieser Aspekte – die Prozesshaftigkeit interkultureller Kompetenz und die Aushandlungsprozesse in interkulturellen Interaktionen – zu beobachten. Bemerkenswert sind allerdings die Auseinandersetzung einer Studentin mit der Definition interkultureller Kompetenz im Zusammenhang mit ihrem zukünftigen pädagogischen Beruf und die Differenzierung zwischen ihrer interkulturellen Kompetenz als Lehrende und den Strategien zur Vermittlung interkultureller Kompetenz im Unterrichtsprozess.

Die Untersuchung bezüglich des Umgangs der Studierenden mit indirekten interkulturellen Interaktionen zeigt, dass die meisten Studierenden mit den Informationen, die sie auf unterschiedlichen Wegen bzw. Kanälen über andere Kulturen erhalten haben, nicht differenziert umgehen und sie übernehmen, ohne sie zu hinterfragen. Dadurch bedienen sie sich bei ihrer Darstellung anderer Kulturen ihrerseits verallgemeinernder stereotyper Beschreibungen. Landeskundliche enzyklopädische Fakten werden hierbei als wichtiges

Wissen über ein Land betrachtet.

Die Analyse der interethnischen Kontakte der Studierenden zeigt, dass einige von ihnen die Vertreter anderer in Moldau ansässiger ethnischer Gruppen bis auf die Sprache nicht als fremd wahrnehmen. Andere Studierende hingegen betonen die ethnischen Unterschiede, äußern sich kritisch anderen kulturellen Gruppen gegenüber und thematisieren die Existenz interethnischer Konflikte sowohl im akademischen Umfeld als auch in der moldauischen Gesellschaft. Obwohl die Sprache oft ein Zündstoff für diese Konflikte ist, zeigen sich doch viele Studierende flexibel im Umgang mit Mehrsprachigkeit, drücken den Wunsch aus, ihr sprachliches Repertoire zu entwickeln, und sind dazu bereit, die Sprachen in der Kommunikation zu wechseln und sie bzw. sich an die jeweilige Situation anzupassen.

Als ein Ergebnis der Untersuchung der direkten interkulturellen Erfahrungen der Studierenden außerhalb ihrer Landesgrenzen zeigt sich, dass die meisten von ihnen andere Kulturen auf der Basis der bereits vorhandenen Erfahrungen, die individuell und kulturell geprägt sind, wahrnehmen. Zum einen lässt sich die Tendenz beobachten, die fremden Kulturen in bestimmten Bereichen als im Vergleich zur eigenen Kultur als überlegen zu betrachten, zum anderen die Tendenz, diese als unterlegen anzusehen. In Bezug auf die affektiven Aspekte interkultureller Erfahrungen der Studierenden lassen sich im Allgemeinen positive Einstellungen der Studierenden gegenüber fremden Kulturen und interkulturellen Erfahrungen sowie Offenheit und Neugier gegenüber neuen Situationen in fremdkultureller Umgebung feststellen. Ein weiterer Aspekt des Umgangs mit direkten interkulturellen Interaktionen ist das jeweilige Verhalten. Die meisten Studierenden nutzen die zur Verfügung stehenden Interaktionsmöglichkeiten und berichten von der Leichtigkeit, mit der sie Kontakte knüpfen können, und von problemlosen, auf gegenseitigem Verstehen basierenden Interaktionen mit Vertretern anderer Kulturen. Außerdem weisen die Aussagen einiger Studierender auf die Bereitschaft hin, Lösungen in interkulturellen Problemsituationen zu finden und Strategien zur Verbesserung der Verständigung in interkulturellen Interaktionen anwenden zu wollen. Zu erwähnen ist des Weiteren die Strategie der Studierenden, die Auslandsaufenthalte und die interkulturellen Interaktionen einerseits zum besseren Kennenlernen der Kultur der jeweiligen Regionen, andererseits zur persönlichen Weiterbildung zu nutzen.

In der Auseinandersetzung der Studierenden mit den von ihnen wahrgenommenen Auswirkungen von Auslandsaufhalten auf die eigene Person werden folgende Aspekte genannt: die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit; Veränderungen des eigenen Charakters; Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen; die Verbesserung von Sprachkenntnissen; der Erwerb von neuem kulturellen Wissen; Verständnis und Respekt gegenüber Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft; Perspektivwechsel; Erweiterung des eigenen Horizonts;

Veränderung der eigenen Denkweise.

Hinsichtlich der Strategien, mit denen sich die Studierenden auf interkulturelle Interaktionen vorbereitet haben, werden folgende Aspekte als wichtig erachtet: Fremdsprachenkenntnisse; Wissen über den Ort und das Ziel der Interaktion; Informationen über Menschen, Lebensweisen, Normen bzw. Regeln, Gewohnheiten und Traditionen.

Bezüglich der eigenen Kultur lässt sich bei den Studierenden ein ambivalentes Bild feststellen. Einerseits betrachten viele Studierende – wie bereits erwähnt – die eigene Kultur in bestimmten Hinsichten im Vergleich mit anderen Kulturen als unterlegen und äußern ihr gegenüber Kritik; andererseits zeichnen sie in einer interkulturellen Interaktion ein ausschließlich positives eigenkulturelles Bild und zeigen trotz vieler negativer Seiten eine enge Verbindung zur eigenen Kultur.

Während sich die meisten Studierenden bei der Vorstellung der eigenen Kultur verallgemeinernder stereotyper und undifferenzierter Beschreibungen bedienen, beziehen einige Studierende ausdrücklich gegen pauschalisierende Beschreibungen Stellung und unterstreichen die Individualität von Menschen. Außerdem sind bei einigen Studierenden folgende Strategien zu beobachten, wenn sie ihre eigene Kultur vorstellen sollen: dem fremden Interaktionspartner konkrete eigenkulturelle Praktiken zeigen; ihm historische Hintergründe der eigenen Kultur zum Zweck der besseren Verständigung darlegen; dem Interaktionspartner die Möglichkeit geben, die für ihn fremde Kultur aus der eigenen Perspektive heraus zu erleben.

Die Analyse der studienbezogenen Aspekte kommt zu folgenden Ergebnissen: Zunächst ist anzumerken, dass bei der Auswahl der Universität und des Studienfaches nicht alle Studierenden entsprechend ihren Interessen wählen können. Ihre Auswahl ist in sehr vielen Fällen von ihrer finanziellen Situation und der Höhe der Studiengebühren beeinflusst. Ferner kann festgestellt werden, dass – obwohl es sich hier um eine pädagogische Universität handelt – der Großteil der Studierenden keine pädagogische Tätigkeit ausüben will, sondern vielmehr Tätigkeiten im Bereich des Dolmetschens/Übersetzens, vorzugsweise im wirtschaftlichen Sektor, oder aber das Fremdsprachenstudium ohnehin ausschließlich als Vorbereitung auf die Auswanderung bzw. Arbeitsaufnahme im Ausland betrachtet.

Im Kontext der germanistischen Ausbildung sehen die Studierenden das Erlernen der deutschen Sprache als einen zentralen Teil ihres Studiums. Den theoretisch-wissenschaftlichen Aspekt des Studiums erachten einige Studierende als überflüssig.

Im Bereich der Vermittlung der deutschen Sprache äußern die Studierenden folgende Erwartungen: mehr Kommunikation und weniger Grammatik; Anwendung von audiovisuellen Mitteln; mehr landeskundliche Themen; mehr Unterrichtsstunden; Änderungen im

Umgang mit Fehlern im Unterricht. Die Studierenden mit Erfahrung an deutschen Universitäten erwarten außerdem in Bezug auf ihr germanistisches Studium mehr praktische Übungen, Motivationsübungen, Präsentationen und Interaktionen mit Muttersprachlern, kleinere Studentengruppen, weniger Frontalunterricht und stattdessen mehr Gruppenarbeit und Projektarbeit, mehr Freiheit im Studium, weniger Gespräche in der Muttersprache, keine ausschließliche Zentrierung auf Lehrwerke.

Die Analyse der Aussagen der Studierenden hinsichtlich ihrer Interaktion mit Lehrenden führt wiederum zu gegensätzlichen Resultaten.

Einerseits besteht eine positive Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden. An den Lehrenden schätzen die Studierenden Eigenschaften wie Verständnis und Einfühlungsvermögen sowie deren Fähigkeit, das Interesse für das Studium zu wecken, und schließlich auch deren fachliche Kompetenz. Gegenüber den Lehrenden aus Deutschland äußern sich die Studierenden geradezu begeistert. Die Eigenschaften, die sie an den deutschen Lehrenden schätzen, sind: Hingabe, Verständnis, Konkretheit, Toleranz.

Andererseits äußern viele Studierende Kritik an den einheimischen Lehrenden. Kritisiert werden die Einmischung in die Privatsphäre der Studierenden, mangelnde Differenzierung zwischen Schule und Universität, die angewandten Methoden sowie im Verhalten gegenüber den Studierenden Unverständnis, Strenge, Intoleranz und mangelnde Kommunikation.

8 Schlussfolgerungen

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Faktoren zu identifizieren, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil der germanistischen Ausbildung in Moldau beeinflussen. Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung war die Annahme, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz sowohl von kontextuell-institutionellen als auch von akteursbedingten Faktoren beeinflusst wird. Die Identifikation der Einflussfaktoren interkultureller Kompetenz erfolgte exemplarisch auf Grundlage einer empirischen Untersuchung an der Pädagogischen Staatlichen Universität „Ion Creangă“. ud.

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst.

Im Anschluss an die Skizzierung der wichtigsten Ergebnisse werden Empfehlungen hinsichtlich ihrer Nutzbarmachung und der Vermittlung interkultureller Kompetenz formuliert. Abschließend werden die Grenzen der vorliegenden Untersuchung dargelegt und ein Ausblick auf die weitere Entwicklung des hier untersuchten Forschungsbereichs gegeben. Der letzte Abschnitt widmet sich der Relevanz der Arbeit.

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Datenauswertung erfolgte am Ende jedes Kapitels des empirischen Teils. An dieser Stelle werden nun die zentralen Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der folgenden drei Kategorien dargelegt:

- Kontext/Institution;
- Lehrende;
- Studierende.

Um in jeder der genannten Kategorien mehrere Facetten der Faktoren interkultureller Kompetenz zu beleuchten, werden auch Ergebnisse aus allen Datenquellen integriert.

Kontext/Institution

Die kontextuell-institutionellen Faktoren konnten aus der Analyse der Bildungsdokumente, aus einem Interview zum Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie, aber auch indirekt aus den Interviews mit Lehrenden und Studierenden abgeleitet werden.

Auf bildungspolitischer Ebene ist der wichtigste Faktor der Anschluss der moldauischen Hochschulbildung an den Bologna-Prozess und die damit verbundenen Reformen. Viele dieser Reformen bilden einen positiven normativen und konzeptionellen Rahmen für die

Entwicklung interkultureller Kompetenz. Die Analyse der Bildungsdokumente zeigt, dass das Hochschulwesen trotz der positiven Rahmenbedingungen noch sehr viele Schwächen aufweist, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz behindern können.

Auf einen Prozess der Reformierung, Umstrukturierung und Umformulierung der Bildungsziele weisen auch die Analysen des Bildungskonzepts des Lehrstuhls für Deutsche Philologie sowie der Curricula der germanistischen Studiengänge hin.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass auch im Kontext der germanistischen Ausbildung an der PSU im Prozess der Reformierung positive konzeptuelle Bedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz geschaffen werden: Stärkung des Forschungsbereiches; Sicherung der Bildungsqualität; Abschluss von internationalen Partnerschaften und Verträgen; Förderung der Mobilität der Lehrenden und Studierenden sowie auch Förderung lebenslangen Lernens. Auf der curricularen Ebene werden in dieser Arbeit folgende Aspekte als positiv für die Entwicklung interkultureller Kompetenz erachtet: Themenauswahl; Behandlung von Themen im deutschen und moldauischen kulturellen Kontext; Einführung von dynamischen interaktiven Methoden; Förderung von selbständigen und selbstentdeckenden Tätigkeiten; Analyse unterschiedlicher Textsorten, die Einblicke in die kulturelle Welt der deutschsprachigen Länder bieten; Behandlung von Aspekten wie: kulturelle Vielfalt in Deutschland, Multikulturalität, interkulturelle Beziehungen.

Auf dieser Ebene werden aber auch Faktoren identifiziert, die Herausforderungen bzw. Hindernisse für den Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz sein können: in geringem Umfang eingesetzte interkulturelle Perspektive bei der Formulierung von Bildungszielen; Ungereimtheiten in der Struktur von Curricula; Zentrierung des germanistischen Studiums auf Grammatik; Orientierung der Lehr-/Lernziele auf reproduktiven Wissenserwerb; Zentrierung/Beschränkung des Konzepts interkultureller Kompetenz auf kognitive Aspekte und interkulturelle Vergleiche; Mangel an regional geprägten Lehrwerken.

Lehrende

Die Faktoren, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz auf der Ebene der Lehrenden der PSU beeinflussen können, wurden aus den Interviews mit Lehrenden abgeleitet. Zusätzliche Facetten einiger Faktoren wurden aus den Interviews mit Studierenden und aus den Bildungsdokumenten erschlossen.

Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich des Wissensstands der Lehrenden in Bezug auf interkulturelle Begriffe zeigen, dass „interkulturelle Kompetenz“ der Hälfte der Lehrenden nicht bekannt ist. Nur einige Lehrende weisen auf ihre Erfahrung mit Interkulturalitätsbegriffen hin und nennen bei der Auseinandersetzung mit diesen Begriffen

auch Elemente, die in der vorliegenden Arbeit als relevant angesehen werden. Die meisten interviewten Lehrenden gehen jedoch von einem engen und geschlossenen Kulturbegriff aus, der im wissenschaftlichen Diskurs für die Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz als unzureichend betrachtet wird (s. Kap. 1.2).

Ferner geben die Ergebnisse der Untersuchung von Einflussfaktoren interkultureller Kompetenz auf der affektiven und perzeptiven Ebene zu erkennen, dass die interviewten Lehrenden in interkulturellen Interaktionen einerseits positive Einstellungen gegenüber fremden kulturellen Gruppen und interkulturellen Interaktionen aufweisen und diese auch als Quellen der Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung betrachten; andererseits ist bei einigen Lehrenden Unsicherheit und ein niedriges Selbstwertgefühl im Kontakt mit Vertretern anderer Kulturen festzustellen sowie auch eine ethnozentrische Betrachtungsweise der fremden kulturellen Praktiken und stereotype fremdkulturelle Bilder. In Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Kultur lässt sich bei den Lehrenden ein durchgehend eher undifferenziertes, stereotypes eigenkulturelles Bild ausmachen. Außerdem weisen die Ergebnisse der Interviews auf eine enge emotionale Bindung zur eigenen Kultur und eine starke kollektive Prägung hin.

Die Analyse der handlungsbezogenen Faktoren in interkulturellen Interaktionen lässt bei den befragten Lehrenden zum einen die Tendenz feststellen, in interkulturellen Interaktionen ausschließlich positive Aspekte der eigenen Kultur zu präsentieren, zum anderen aber den Versuch, Handlungsstrategien in einer interkulturellen Interaktion zu entwickeln wie z.B. Vorstellung der aktuellen gesellschaftlichen Hintergründe der Lebensweise eigener Kultur und Vermeidung verallgemeinernder kultureller Darstellungen.

Die Untersuchung der lehrbezogenen Aspekte lässt mehrere Faktoren feststellen, die sowohl in den Aussagen der Studierenden als auch in den Bildungsdokumenten identifiziert werden. Zu nennen sind hier die Betrachtung der Vermittlung bzw. des Erwerbs der deutschen Sprache sowie der Entwicklung von methodisch-didaktischen Kompetenzen als Hauptziele der germanistischen Ausbildung; ein niedriger Stellenwert der Literatur- und Kulturkomponente im germanistischen Studium und ein geringerer Fokus auf wissenschaftliche und forschungsbezogene Aspekte des Studiums. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Analyse eine deutliche Akzentsetzung auf Grammatikvermittlung in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen. Von den meisten Studierenden wird dieser Aspekt kritisiert. Sie bemängeln die Grammatiklastigkeit des Studiums und die unzureichenden Techniken zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz bei der Vermittlung der deutschen Sprache.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Teil der germanistischen Ausbildung hat den Untersuchungsergebnissen zufolge einen eher niedrigen Stellenwert in der Unterrichtspraxis

der germanistischen Studiengänge. Laut den Aussagen der Lehrenden werden Elemente interkultureller Kompetenz implizit durch Texte und Aufgaben aus den in Deutschland veröffentlichten Lehrwerken vermittelt.

Ein weiterer Faktor auf der lehrbezogenen Ebene besteht in der Wahrnehmung ethnischer Studentenheterogenität als Störfaktor hinsichtlich des Bildungsprozesses. In einem Fall wird jedoch die kulturelle Vielfalt der Studentengruppen als Vorteil bezeichnet.

Die Analyse des methodischen Bereichs in den Aussagen der Lehrenden deutet einerseits auf die Tendenz hin, neue Methoden und Sozialformen in die Unterrichtspraxis einzuführen, andererseits aber auch darauf, dass viele ältere Methoden und Sozialformen favorisiert werden.

Die Auswertung der Interviewdaten zu den Lehrenden in Bezug auf ihre Interaktion mit Studierenden verweist einerseits darauf, dass einige Lehrende das in den Bildungsdokumenten festgestellte Prinzip der Partnerschaft zwischen den Bildungsakteuren in die Praxis umzusetzen versuchen und positive, offene, kollegiale oder sogar freundschaftliche Beziehungen zu den Studierenden anstreben. Andererseits deuten die Ergebnisse der Analyse darauf hin, dass nicht alle Lehrenden auf diese partnerschaftlichen Beziehungen hinreichend vorbereitet werden. Den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zufolge, legen einige Lehrende auch weiterhin Wert auf eine klare Hierarchie zwischen Lehrer und Student, in einigen Fällen auch auf einen strengen Lehrstil. Die Untersuchung der Aussagen der Studierenden in diesem Zusammenhang verdeutlicht, dass sie mit genau diesem Lehrstil unzufrieden sind. Sie kritisieren die Strenge, die mangelnde Kommunikation, das mangelnde Verständnis, aber auch die Einmischung in die Privatsphäre und die mangelnde Differenzierung zwischen einem schulischen und einem universitären Lehrstil.

Studierende

Aus den Leitfadeninterviews mit Studierenden werden diejenigen Faktoren erschlossen, die auf der Ebene der Studierenden Einfluss auf den Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil der germanistischen Ausbildung ausüben können. Ergänzt wird dies durch Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse und durch Ergebnisse aus den Lehrerinterviews.

Die Auswertung der Interviews mit Studierenden legt den Schluss nahe, dass für einen großen Teil von ihnen der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ unbekannt ist und viele Studierende – ähnlich wie die meisten Lehrenden – von einem engen und geschlossenen Kulturbegriff ausgehen. Trotz dieser Ähnlichkeiten deuten die Ergebnisse der Datenauswertung auf eine Diskrepanz zwischen dem Wissensstand der Lehrenden und der Studierenden hin. Im

Allgemeinen sind die von den Studierenden formulierten Definitionen des Kulturbegriffs und der interkulturellen Kompetenz komplexer und enthalten mehr Elemente, die in dieser Untersuchung als relevant erachtet werden. Doch letztlich sind auch diese Elemente lückenhaft und daher für die Entwicklung interkultureller Kompetenz unzureichend.

Der Umgang der Studierenden mit interkulturellen Interaktionen zeigt einerseits vorteilhafte Faktoren für die interkulturelle Kompetenz, wie beispielsweise Neugier und Interesse an anderen Kulturen; leichtes Knüpfen von Kontakten; Bereitschaft, Lösungen in interkulturellen Problemsituationen zu finden; Strategien zur Verbesserung der Verständigung in interkulturellen Interaktionen; Reflexion der Auswirkung interkultureller Erfahrungen auf die eigene Person; flexibler Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Andererseits werden in dieser Untersuchung auch viele Faktoren identifiziert, die einen negativen Einfluss auf den Verlauf interkultureller Interaktionen haben können, wie z.B.: ethnozentrische Wahrnehmung von fremden Kulturen; Betrachtung der eigenen Kultur als unterlegen gegenüber anderen Kulturen; im Gegensatz dazu die Tendenz, in einer interkulturellen Interaktion ein ausschließlich positives Bild der eigenen Kultur vorzustellen; undifferenzierter und unkritischer Umgang mit fremdkulturellem Wissen; von Stereotypen geprägte fremd- und eigenkulturelle Bilder.

Die Analyse der studienbezogenen Aspekte lässt feststellen, dass viele Studierende bei der Auswahl der Universität und des Studienfaches von ihrer finanziellen Situation und der Höhe der Studiengebühren geleitet werden. Ferner zeigt die vorliegende Untersuchung, dass der Großteil der Studierenden keine pädagogische Tätigkeit ausüben will und stattdessen Tätigkeiten im Bereich des Dolmetschens/Übersetzens oder im wirtschaftlichen Sektor bevorzugt oder aber das Fremdsprachenstudium als eine Möglichkeit ansieht und nutzt, später auszuwandern. Des Weiteren lassen sich bei vielen Studierenden unangemessene Erwartungen an eine universitäre Ausbildung erkennen sowie Voraussetzungen, die einem Studium unangemessen sind, z.B.: allgemein mangelnde Motivation für das Studium; kein Interesse an theoretischen Aspekten des germanistischen Studiums und an wissenschaftlicher Forschung; mangelnde Selbständigkeit. Diese Faktoren wurden auch bei der Dokumentenanalyse und in den Interviews mit den Lehrenden identifiziert und werden von den Lehrenden als Störfaktoren bzw. Hindernisse im Rahmen der germanistischen Ausbildung im Allgemeinen sowie auch unmittelbar im Unterrichtsprozess betrachtet.

Das Erlernen der deutschen Sprache ist das wichtigste Studienziel der meisten interviewten Studierenden. In Bezug auf die Vermittlung der deutschen Sprache äußern die Studierenden folgende Erwartungen: mehr Kommunikation und weniger Grammatik; Anwendung von audio-visuellen Mitteln; mehr landeskundliche Themen; mehr Unterrichtsstunden;

Änderungen im Umgang mit Fehlern im Unterricht. Die Studierenden mit Erfahrung an deutschen Universitäten erwarten außerdem in Bezug auf ihr germanistisches Studium in Moldau: mehr praktische Übungen; Motivationsübungen; Präsentationen und Interaktionen mit Muttersprachlern; kleinere Studentengruppen; weniger Frontalunterricht und stattdessen mehr Gruppenarbeit und Projektarbeit; mehr Freiheit im Studium; weniger Gespräche in der Muttersprache.

Die Analyse der Aussagen der Studierenden hinsichtlich ihrer Interaktion mit Lehrenden zeigt einerseits positive Aussagen der Studierenden über Lehrende, insbesondere über muttersprachliche Deutschlehrende, andererseits jedoch viele kritische Äußerungen gegenüber dem Lehrstil der einheimischen Lehrenden.

8.2 Empfehlungen für die Integration interkultureller Kompetenz in die germanistische Ausbildung in Moldau

Im Folgenden werden auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Erkenntnisse dieser Untersuchungen Empfehlungen für die Integration einer interkulturellen Perspektive sowie des Bildungsziels „interkulturelle Kompetenz“ in die germanistischen Studiengänge in Moldau formuliert. Die Empfehlungen werden hier der besseren Übersichtlichkeit halber als stichpunktartige Aufzählungen gegeben.

8.2.1 Empfehlungen auf der kontextuell-institutionellen Ebene

Auf der Hochschulebene

- Umsetzung der Reformmaßnahmen im Kontext des Anschlusses des moldauischen Hochschulwesens an den Bologna-Prozess in die Praxis;
- Formulierung interkulturell ausgerichteter Bildungsziele und -prinzipien; Einführung des Konzepts „interkulturelle Kompetenz“ in die Bildungsdokumente;
- Verbesserung der Qualität des Studiums und Verstärkung des Bereichs der Forschung an den Universitäten;
- weitere Förderung der internationalen Partnerschaften und der Mobilität der Lehrenden und Studierenden; Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen mit interkulturellem Schwerpunkt für die Leiter der fremdsprachlichen Lehrstühle und für die Lehrenden.

Auf der Ebene des Lehrstuhls für Deutsche Philologie

- Anpassung der Bildungsziele an die Anforderungen des Arbeitsmarktes, an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und an neue Erkenntnisse der Wissenschaft;

- Förderung der Teilnahme der Lehrenden an nationalen und internationalen Konferenzen mit interkulturellem Schwerpunkt; Teilnahme an interkulturellen Projekten sowie interkulturellen Programmen; Förderung interkulturell ausgerichteter Forschung im Rahmen des Lehrstuhls; Entwicklung regionaler, interkulturell ausgerichteter Lehrwerke;
- Förderung des Erfahrungsaustauschs im Rahmen des Lehrstuhls, insbesondere mit Lehrenden, die bereits Erfahrung in Bereich der Interkulturalität haben, die Weiterbildungskurse mit interkulturellem Schwerpunkt besucht haben oder Erfahrungen im deutschsprachigen akademischen und wissenschaftlichen Umfeld sammeln konnten; Berücksichtigung der Anregungen der Studierenden mit Erfahrung an anderen europäischen Universitäten bei der Entwicklung des Faches.

Auf der Ebene des Curriculums allgemein

- Verbesserung von Curricula: explizite Formulierung der Lehr-/Lernziele; Schaffung einer Kohärenz zwischen den einzelnen Teilen des Curriculums; Akzentverlagerung von reproduktivem Wissenserwerb auf Kompetenzentwicklung;
- Berücksichtigung der Bedürfnisse bzw. Studienvoraussetzungen der Studierenden⁸³, Berücksichtigung des Bedarfs der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen und Orientierung an beruflich verwertbaren Qualifikationen bei der Formulierung von Lehr-/Lernzielen (vgl. Krumm 2007; Neuner 2003);
- Einführung und Integration der interkulturellen Perspektive in die Curricula der germanistischen Studiengänge: interdisziplinäre Vermittlung interkultureller Kompetenz, d.h. im Rahmen einer allgemeinbildenden Komponente (Philosophie, Politologie, Psychologie), im Rahmen der Spezialisierungskomponente (Erziehungswissenschaften) und im Rahmen der grundlegenden Komponente des germanistischen Studiums (Sprachwissenschaft, Sprachpraxis Deutsch und Methodik/Didaktik der deutschen Sprache, Landeskunde und Literatur).

Auf der Ebene von Curricula germanistischer Disziplinen

- Interkulturelle Sprachwissenschaft: Berücksichtigung der Kulturgebundenheit von Sprachen und der Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachkulturen (vgl. Hermanns 2003); Berücksichtigung der Wechselbeziehungen zwischen den Sprach(varietät)en (vgl. Földes 2003); Kombination der systemlinguistischen, der

⁸³Wie in den Interviews mit den Studierenden gezeigt wurde, wünschen sich einige Studierende nur, die deutsche Sprache zu lernen, jedoch keine Auseinandersetzung mit theoretischen und wissenschaftlichen Aspekten. Diese Wünsche sind im Kontext eines Studiums nicht angemessen, da sie dem Wesen der Hochschulbildung widersprechen.

psycho-, sozio-, pragma- und kontaktlinguistischen sowie der sprachpolitischen Untersuchungen von Sprach- und Kulturkontrast bzw. -kontakt (vgl. Földes 2003); Untersuchung der Rolle von Sprache und Kommunikation bei der Konstituierung, Bewertung und Überbrückung von Fremdheit/Alterität (vgl. Földes 2003); Auseinandersetzung mit Facetten der Sprachproduktion und -rezeption unter den Bedingungen von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und mit der sich dadurch ergebenden Hybridität wie auch sprach- und kulturkontaktspezifischen neuen Varietäten und Stilen (Földes 2003: 49).

- **Interkulturelle Landeskunde:** Vermittlung von Kultur beim Fremdsprachenlernen nicht als eine weitere, fünfte Fertigkeit – angehängt an die Vermittlung von Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben –, sondern als Grundlage aller dieser Fertigkeiten (Kramsch 1993); keine Zentrierung auf den Erwerb unreflektierter enzyklopädischer landeskundlicher Kenntnisse, sondern Behandlung von komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen Kultur, Geographie, Wirtschaft, Rechtswesen, Bildungswesen usw. (Rösler 2012); Thematisierung der Diversität der Perspektiven auf landeskundliche Themen und die unterschiedlichen Auswirkungen auf die Lerner; weitestmögliche Vermeidung von homogenisierenden, essenzialisierenden Beschreibungen und Sensibilisierung für kulturelle Heterogenität, Hybridität und Diversität auf unterschiedlichen kulturellen Ebenen, sowohl des deutschsprachigen als auch des eigenkulturellen Raums.
- **Interkulturelle Literaturvermittlung:** Einführung einer interkulturellen Perspektive bei der Formulierung von Lehr-/Lernzielen für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten; Förderung der theoretisch fundierten, gezielten und bewussten Konfrontation mit interkulturellen Interaktionsmöglichkeiten, die durch die Auseinandersetzung mit Literatur zustande kommen (Mecklenburg 2003); nicht nur Vermittlung von sprachdidaktischen Grundlagen durch Sprach- und Kulturvergleiche bzw. bloße Feststellung von Kulturdifferenzen in literarischen Texten, sondern auch Vermittlung ihrer Auswirkungen auf die Leser und vor allem die Vielfalt der Betrachtungsperspektiven und der Rezeptionsmöglichkeiten (vgl. Biechele 2007: 314); Anpassung des Literaturkanons an die gegenwärtigen Rahmenbedingungen, an die Entwicklungen in der Literaturwissenschaft, an die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden (Ewert 2010).
- **Interkulturelle Fremdsprachenvermittlung:** Förderung interkulturellen Lernens; Förderung der systematischen, mehrfach reflexiven und selbständigen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Deutungen (Müller-Jacquier 2013);

Entwicklung der Fähigkeit, Verschiedenheit – soweit sie einem in Sprache, Texten oder Sprechern der anderen Sprache begegnet – auszuhalten (Krumm 2007b: 140); Infragestellung eigener Normen und Sensibilisierung für andere Sprach- und Verhaltensnormen als Ausdruck anderer kultureller Prägungen, nicht als ethnisierende Zuschreibung (Krumm 2007b: 140); Erarbeitung nicht nur von sprachlich-kultureller Differenz, sondern auch von deren potenzieller situativer Wirkung (Müller-Jacquier 2013: 188).

8.2.2 Empfehlungen für den Lehr-/Lernprozess

Wie mehrfach in dieser Arbeit erwähnt, wird den Lehrenden eine wichtige Rolle bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz beigemessen. Für die Gewährleistung eines qualitativ hochwertigen interkulturellen Lehr-/Lernprozesses ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrenden selbst interkulturell kompetent agieren können und die nötigen Qualifikationen und interkulturellen Fähigkeiten zur Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen besitzen. Auch die Studierenden als Zielgruppe des Studienprozesses sind wichtige Variablen bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz, denn von ihren Studienzielen, Erwartungen, vorherigen Lernbiographien sowie ihren kognitiven, affektiven, perzeptiven und verhaltensbezogenen Dispositionen in interkulturellen Interaktionen hängt der Verlauf des Studienprozesses ab.

Aufgrund der Defizite und des Weiterbildungsbedarfs, der bei den für die vorliegende Untersuchung interviewten Lehrenden festgestellt wurde, sowie aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Studierenden, werden in diesem Abschnitt Empfehlungen (1) für die Entwicklung interkultureller Kompetenz der Lehrenden, (2) für ihre Qualifikation in Bezug auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz, (3) für die Integration des Bildungsziels „interkulturelle Kompetenz“ in die germanistische Unterrichtspraxis – unter Berücksichtigung der im empirischen Teil identifizierten Faktoren interkultureller Kompetenz auf der Ebene der Studierenden und (4) in Bezug auf die Anforderungen an die Studierenden im Kontext interkultureller Lernprozesse – formuliert.

1) Entwicklung interkultureller Kompetenz der Lehrenden

- Kognitive Ebene: theoretische Auseinandersetzung mit der Komplexität des Kulturbegriffs, mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ sowie mit anderen Begriffen der Interkulturalitätsforschung; kontinuierliche Überprüfung, Hinterfragung und Relativierung des vorhandenen Wissens über die eigene Kultur und über die Kultur des deutschsprachigen Raums; Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen sowie

deren Hinterfragung und Widerlegung; Behandlung dieser Aspekte sowohl in Bezug auf die eigene Kultur als auch auf fremde Kulturen (Arras 1998: 167); Akzeptanz der Prämisse des Nicht-Wissens oder Nicht-alles-Wissens über die fremde Kultur; bewusste Auseinandersetzung mit der Auswirkung eigener kultureller Prägung.

- Perzeptive Ebene: Entwicklung der Fähigkeit, bei der Wahrnehmung anderer Kulturen neben dem Impuls zur vorschnellen Erkenntnis das Wissen um die eigene Unwissenheit lebendig zu halten (Wagner 1997); differenzierte Wahrnehmung der eigenen Kultur; Sensibilisierung für Differenzen zwischen Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung.
- Affektive Ebene: Auseinandersetzung mit dem Charakter und den Ursachen von Emotionen sowie mit dem Umgang mit ihnen in unterschiedlichen Kulturen; Reflexion über eigene Emotionen und Gefühle gegenüber fremder und eigener Kultur sowie gegenüber interkulturellen Interaktionen; Auseinandersetzung mit Auswirkungen des Ethnozentrismus; kultureller Relativismus, Relativierung der eigenen kulturellen Prägung.
- Verhaltensbezogene Ebene: Auseinandersetzung mit den eigenen individuell und kulturell bedingten Verhaltensdispositionen; Bewusstmachung der Tatsache, dass Verhaltensweisen situationsbedingt und Äußerungsmittel und -formen von kognitiven und affektiven Aspekten sind (McDaniel/Samovar/Porter 2011).

2) Qualifizierung in Bezug auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz

- Fundierte kompetenzorientierte Ausbildung in Didaktik und Methodik (idealerweise auf interkulturelle Kompetenz ausgerichtet), d.h. Kenntnis der verschiedenen Lehrformen und -methoden zur Vermittlung interkultureller Kompetenz im Kontext der fremdsprachlichen Ausbildung (Weidemann/Nothnagel 2010);
- Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen im Bereich der Interkulturalität mit dem Ziel, die neuen Erkenntnisse bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen anwenden zu können;
- Aneignung von Kenntnissen über grundlegende sprachpolitische, bildungs- und sozialpolitische Entwicklungen und über ihre Relevanz für die germanistische Ausbildung;
- Betrachtung der interkulturellen Perspektive als integrierter Bestandteil der germanistischen Ausbildung und nicht als zusätzliche Komponente;
- Betrachtung der Lehraufgabe im Kontext germanistischer Studiengänge nicht als Vermittlung abgeschlossener Kenntnisse und Wissensbestände, sondern als Prozess, an dem die Lehrenden selbst teilhaben (vgl. Christ 1994: 35); Bewusstmachung der

Tatsache, dass sie in den interkulturellen Interaktionen, die im Vermittlungsprozess deutscher Sprache und Kultur zustande kommen, nicht nur Lehrende, sondern zugleich auch Lernende sein können;

- Auseinandersetzung mit Techniken zum Umgang mit der Fehlerkorrektur ⁸⁴ ; Auseinandersetzung mit der Rolle der Fehlerkorrektur in der Fremdsprachenvermittlung und ihrer Auswirkungen auf die Lernerfolge der Studierenden;
- reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrstil; Bewusstmachung der Nachteile eines „strengen Lehrstils“.

3) Integration des Bildungsziels „interkulturelle Kompetenz“ in die germanistische Unterrichtspraxis

- Anpassung der methodischen und didaktischen Kenntnisse an spezifische interkulturelle Lehrkontexte, da Standardisierungen aufgrund der Heterogenität der Teilnehmer ungeeignet sind (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010);
- Bezugnahme auf individuelle sowie kulturelle Differenz im Lehrkontext (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010); Betrachtung ethnischer Heterogenität der Studentengruppen als Chance und Vorteil bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz;
- Vermittlung des Fremden, ohne „essentialistische Identitätskonzepte“ und ohne „Dichotomien zwischen Eigenem und Fremdem zu verstärken“ (Hu 1997: 48 f., zitiert nach Müller-Jacquier 2013);
- Förderung der Motivation der Studierenden für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen;
- Stärkung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls der Studierenden in interkulturellen Interaktionen; bewusste differenzierte und relativierende Auseinandersetzung mit Schwächen und Stärken der eigenen Kultur im Vergleich zu anderen Kulturen, zugleich jedoch Vermeidung ethnozentrischer Betrachtungsweisen oder Bildung bzw. Festigung von Stereotypen; Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Machtverhältnissen in interkulturellen Interaktionen;
- weitere Entwicklung interaktiver, dynamischer Methoden und von Sozialformen, die die Studierenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens setzen und die zugleich Interaktionen fördern;

⁸⁴So plädiert beispielsweise Roche für die proaktive und produktive statt reaktive und remediale Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. „Auf diese Weise können eine übermäßige Frustration der Lerner und eine dauernde Unterbrechung des Unterrichtsflusses vermieden werden. Lernen am positiven Modell gilt als effizienter als das Lernen durch negative Rückmeldungen.“ (Roche 2001: 192)

- Vermittlung von Sprach-/Kulturbewusstheit durch reflexive Aktivitäten anhand beispielhafter Interaktionen und verschiedene Language-Awareness- und Aufmerksamkeitsübungen und Diskussionen (vgl. House 1997);
- Einsatz vielfältiger praktischer, kommunikativer Übungen, z.B. Rollenspiele, Simulationen, Szenarios, Projekte;
- Sensibilisierung der Studierenden für Denk-/Verhaltensmuster, die von den eigenen abweichen, durch Tagebücher, das Verfassen von „Feldnotizen“, Beobachtungen des Kommunikationsverhaltens von Ziel- und Eigenkulturträgern, Aufzeichnungen von „kritischen Situationen“ usw. (vgl. House 1997).

4) Anforderungen an Studierende

- Bewusstmachung des Wesens eines Hochschulstudiums;
- allgemeine Motivation für das Studium; Interesse an der deutschen Sprache und an der Kultur des deutschsprachigen Raums; Interesse an theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen; Interesse an wissenschaftlicher Forschung;
- analytische Fähigkeiten, Selbstreflexivität; Fähigkeit zur Selbstorganisation; Selbständigkeit;
- Bereitschaft zum interkulturellen autonomen Lernen (Weidemann/Weidemann/Straub 2007);
- soziale Kompetenz, Teamfähigkeit; Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit, Neugier, Empathiefähigkeit usw. (Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 821).

8.3 Grenzen der Untersuchung und weitere Forschungsmöglichkeiten

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung liefern grundlegende Erkenntnisse in Bezug auf die Faktoren, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz als integrierten Bestandteils der germanistischen Ausbildung beeinflussen können. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass ihr Geltungsbereich durch einige Aspekte beschränkt ist. Grenzen werden beispielsweise durch die Dynamik der Entwicklung gesellschaftlicher und bildungspolitischer Rahmenbedingungen gesetzt. Die relevanten Bildungsdokumente werden zum einen im Kontext der Anpassung des moldauischen Hochschulwesens an die Anforderungen des Bologna-Prozesses, zum anderen im Kontext des Wandels der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie auch der Anforderungen an die Hochschule immer wieder erneuert, und es werden dementsprechend neue Reformmaßnahmen entwickelt. Es ist also davon auszugehen, dass sich seit der Erhe-

bung der Daten einige Faktoren sowohl in Bezug auf das allgemeine universitäre Bildungskonzept als auch auf das Bildungskonzept der germanistischen Ausbildung geändert haben. Auch die Lehrenden und die Studierenden, ihre kognitiven, perzeptiven, affektiven und verhaltensbezogenen Dispositionen sowie Lehr- bzw. Lernvoraussetzungen sind dem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wandel unterzogen, d. h. dass auch auf der Akteursebene Änderungen nicht auszuschließen sind. Eine andere Grenze der vorliegenden Untersuchung wird dadurch gesetzt, dass das Datenmaterial nur an einer Universität erhoben wurde. Trotz der Tatsache, dass es in Moldau aufgrund der niedrigen Einwohnerzahl nicht sehr viele Universitäten mit germanistischen Studiengängen gibt und die meisten von ihnen sich – ähnlich wie die PSU – in der Hauptstadt Chişinău befinden, ist die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass das Bildungskonzept, die Bildungsziele und die Forschungsschwerpunkte der germanistischen Studiengänge an anderen Universitäten Unterschiede zu denen an der PSU aufweisen. Auch die Anzahl der interviewten Lehrenden schränkt die Übertragbarkeit der Ergebnisse ein. Um größere Datensicherheit bzw. Verlässlichkeit zu erlangen, müsste eine ähnliche Untersuchung mit einer größeren Anzahl an Probanden (Lehrenden) durchgeführt werden.

Aufgrund der Tatsache, dass – wie im einleitenden Kapitel erwähnt – im moldauischen wissenschaftlichen Diskurs ein hoher Bedarf an interkulturell ausgerichteter Forschung besteht, kann die vorliegende Arbeit als Grundlage für die weitere Untersuchung interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Ausbildung in Moldau dienen. So könnten beispielsweise in einem anderen Forschungsprojekt germanistische Studiengänge auch anderer moldauischer Universitäten untersucht werden. Darüber hinaus könnte eine Untersuchung durchgeführt werden, die eine größere Zahl der Lehrenden erfasst. Ziel könnte es dann auch sein, die Qualifizierung der Lehrenden für die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu unterstützen.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung können aber insbesondere die Grundlage eines Forschungsprojekts zur Entwicklung eines Modells für die Entwicklung interkultureller Kompetenz als integrierter Bestandteil germanistischer Studiengänge bilden.

8.4 Relevanz für die Praxis

Den vorliegenden Forschungsergebnissen kann zu alledem wichtige praktische Relevanz beigemessen werden. Die im Rahmen der Untersuchung gewonnen Erkenntnisse können die Basis für die Integration des Bildungsziels „interkulturelle Kompetenz“ in die germanistischen Studiengänge in Moldau bilden, denn sie liefern Informationen über die moldauischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz und

über die Ausgangslage der Lehrenden und Studierenden in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz. Darüber hinaus geben sie Aufschluss darüber, an welche Aspekte im Prozess des interkulturellen Lernens angeknüpft werden kann, welche Aspekte den Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz fördern können und welche Aspekte mehr Aufmerksamkeit und individuell ausgearbeitete Entwicklungsstrategien benötigen. Die Ergebnisse können für Leiter germanistischer Abteilungen in Moldau bei der Konzeptualisierung interkulturell ausgerichteter germanistischer Studiengänge, für Lehrende germanistischer Fächer bei der Umsetzung interkulturell ausgerichteter Bildungsziele in die Unterrichtspraxis und für Studierende im Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz von Nutzen sein. So ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass eine Konsequenz der vorliegenden Untersuchung für den Stellenwert interkulturell ausgerichteter Themen am Lehrstuhl für Deutsche Philologie bereits registriert wurde. Infolge der Durchführung der empirischen Untersuchung im Rahmen des Lehrstuhls und des wiederholten Austauschs zwischen der Forscherin und den Lehrenden des Lehrstuhls zu interkulturellen Themen nach der Datenerhebung ist laut Angaben des Lehrstuhls der Stellenwert interkultureller Kompetenz im Kontext der germanistischen Studiengänge gestiegen. Darüber hinaus kam 2012 ein interkulturelles Projekt zum Thema „Interkulturelle Kommunikation: Moldau – Deutschland“ zwischen dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie der PSU und der Abteilung „Interkulturelle Germanistik“ der Georg-August-Universität Göttingen zustande.

9 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2009): Einführung in die Soziologie. Band 1 und 2. Wiesbaden: VS Verlag.
- Abels, Heinz/König, Alexandra (2010): Sozialisierung. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinander spielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ahrenholz, Bernt (2008c): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 2-15.
- Althaus, Hans-Joachim (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Info DaF, 26, 1999, 1, S. 25–37.
- Altmayer, Claus (2001): Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern. Europäische Perspektive. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, S. 124–140.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands 65, S. 7–21.
- Appadurai, Arjun (1996). Modernity at Large. Minnesota UP: Minneapolis.
- Aries, Ahmed W.D (2003): Dialog und interkulturelle Kompetenz – „Begegnung“ versus „Sozialtechnik“. In: Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), 2003, S. 153–154.
- Arras, Ulrike (1989): Fremd- und Selbstbilder: Thematisierung und Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen bei marokkanischen Germanistikstudierenden. In: Löschmann, Martin/Stroinska, Magda: Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, S. 161–181.
- Auernheimer, Georg (2005): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit 2005, Jg. 27, H. 1, S.15–22.
- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5. Aufl., Darmstadt.
- Auernheimer, Georg (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S.35–66.

- Barmeyer, Christoph (2011a): Kultur und interkulturelle Kommunikation. In: Barmeyer, Christoph/Genkova, Petia/Scheffer, Jörg (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Zweite erweiterte Auflage. Passau: Karl Stutz Verlag, S. 13–36.
- Barmeyer, Cristoph (2011b): Interkulturalität. In: Barmeyer, Christoph/Genkova, Petia/Scheffer, Jörg (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Zweite erweiterte Auflage. Karl Stutz Verlag, Passau, S. 37–78.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen/Basel, S. 111–115.
- Bausch, Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag.
- Beer, Bettina (2013): Kultur und Ethnizität. In: Beer, Bettina/ Hans Fischer (Hg.), Ethnologie eine Einführung, 8. Auflage, Berlin: Reimer Verlag, S. 53–73.
- Bennet, Janet M./Bennet, Milton J. (2004): Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: Landis, Dan/Bennett, Janet M./Bennett, Milton J. (Hrsg.): Handbook of Intercultural Training. California: Sage Publication, S. 147–165.
- Bennet, Milton J. (2001): Developing Intercultural Competence for Global Managers. In: Reineke, Rolf-Dieter (Editor): Interkulturelles Management. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Bernhard, Nicole (2002): Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch - „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz/Stierstorfen, Klaus/Gering, Wolfgang (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 193–216.
- Biechele, Werner (2007): Kulturwissenschaftliche Aspekte einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache – Anmerkungen zum Kulturbegriff. In: Eßer, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen: Bausteine für Babilon: Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium, S.311–319.
- Bleyhl, Werner (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 9–20.
- Blezinger, Jan (2010): Die Republik Moldau: Künftiges Mitglied der Europäischen Union?: Zur Finalität der Zusammenarbeit zwischen Moldau und der Europäischen Union. Verlag:

Books on Demand.

- Bochmann, Klaus (1996): „Moldauisch“ oder „Rumänisch“. Linguistische, kulturelle und politische Aspekte der Amtssprache. In: „Der Donauraum“ 36 (1996) 3–4, S. 95–102.
- Bochmann, Klaus/Dumbrava, Vasile (2007): Sprachliche Individuation in mehrsprachigen Regionen Osteuropas. Republik Moldova, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bolten, Jürgen (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: Tsvasman L.R. (Hrsg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg.
- Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Erfurt.
- Bragari, Nicolae (2004): Învățământul școlar în RSS Molodvenească (1956–1990). Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău. Diss.
- Brislin, Richard (1993): Understanding Culture's Influence on Behavior. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Brislin, Richard/Yoshida, Tomoko (1994): Intercultural communication training: An introduction. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Brommer, Ulrike (1993): Schlüsselqualifikationen. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlage für Sozialwissenschaften.
- Budnic, Ana (2006): Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limbă engleză. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă“. Diss.
- Buhl-Böhnert, Thomas (2008): Führen im Dialog mit sich und anderen. Expert Verlag.
- Buzogány, Aron (2004): Identitätsbildung und Schulbücherreform in der Republik Moldau. In: Bildung als Instrument in gesellschaftlichen Transformationsprozessen: Schulbuchreform von Geschichtsbüchern. Präsentation an der Universität von Novi Sad am 27.11.2004.
- Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Frankfurt Lodge.
- Byram, Michael/Morgan, Carol et.al (1994): Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Multilingual Matters: 100.
- Byram, Michael/Gribkova, Bella/Starkey, Hugh (2002): Developing the Intercultural Dimension in Language teaching. A Practical Introduction for Teachers. Language Policy Division Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV Council of Europe, Strasbourg.
- Byram, Michael/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2013): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Cartaleanu, Tatiana/Cebotar, Petri/ Cosovan, Olga et al. (2005): Să ne cunoaștem mai bine: Educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor

- conlocuitoare în Republica Moldova (română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară): Curs opțional pentru licee, colegi și universități. Chișinău: Cartier.
- Caspari, Daniela (2007): Landeskunde und interkulturelles Lernen. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 5, S. 70-71.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2009): Interkulturelle Interaktion: Heterogenität als Chance? In: Casper-Hehne, Hiltraud/Schweiger, Irmay (Hrsg.): Vom Verstehen zur Verständigung. Dokumentation der öffentlichen Vortragsreihe zum Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 137–157.
- Chen, Guo-Ming/Starosta, William J. (1996): Intercultural communication competence: a synthesis. In: Communication Yearbook, 19, 353–383.
- Chiriac, Argentina (2012): Conceptualizarea educației interculturale în contextul învățământului superior. Universitatea de Stat din Moldova. Diss.
- Christ, Herbert (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Günter Narr Verlag. S. 31–42.
- Cristea, Nadia (Ed.) (2004): Educație pentru toleranță. Chișinău: Pro Didactica.
- Cușco, Andrei (2012): Bessarabien in den Jahren 1917–1918. In: Bochmann, Klaus et al. (Hg.): Die Republik Moldau. Ein Handbuch. Leipzig: Universitätsverlag, S. 59–69.
- Cușco, Andrei/Șarov, Igor (2012): Bessarabien im russischen Zarenreich (1812–1917). In: Bochmann, Klaus et al. (Hg.): Die Republik Moldau. Ein Handbuch. Leipzig: Universitätsverlag, S. 38–58.
- Deardorff, Darla (2004): The identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization at Institutions of Higher Education in the United States. North Carolina.
- Didactica Pro ... (2004): Educația pentru toleranță. Revista de teorie și practică a Centrului Educațional „ProDidactica”. Nr. 4 (26).
- Didactica Pro ... (2008): Școala și dialogul intercultural. Revista de teorie și practică a Centrului Educațional „ProDidactica”. Nr. 2 (48).
- Didactica Pro ... (2010): Dimensiuni culturale ale educației. Revista de teorie și practică a Centrului Educațional „ProDidactica”. Școala și dialogul intercultural. Nr. 4–5 (62–63).
- Dittmar, Norbert (2002): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher, und Laien. Leske+Budrich, Opladen.
- Dolghi, Adrian (2011): Politica Statului sovietic în domeniul învățământului istoric superior în

- perioada anilor 1944–1965. (În baza materialelor din RSSM). Universitatea de Stat din Moldova. Diss.
- Drechsel, Paul/Schmidt, Bettina/Gölz, Bernhard (2000): Kultur im Zeitalter der Globalisierung: Von Identität zu Differenzen. Frankfurt/Main: IKO.
- du Gay, Paul et al. (1997): Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman. London: Sage.
- Dumbrava, Vasile (2002): Sprachkonflikt, Sprachbewusstsein und Sprachloyalität in der Republik Moldova. Eine empirische Studie in gemischtethnischen Familien. Leipzig: Universitätsverlag.
- Eckerth, Johannes/Wendt, Michael (2003): Brauchen wir einen inter- und/oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Eckerth, Johannes/Wendt, Michael (Hrsg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 9–21.
- Edmondson, Willis J., House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. überarbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Edmondson, Willis J./House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Ehlers, Swantje (2001): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, S. 1334–1345.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1530–1543.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1. Berlin: Walter de Gruyter.
- El-Khawas, E./De Pietro-Jurand, R./Holm-Nielsen, L. (1998): Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur: Progrès récent et défis à venir. – New York: Banque Mondiale.
- Endres, Jürgen (2010): Das Konzept des "interkulturellen Dialogs" bei Europarat, Europäischer Union und UNESCO. Eine Bestandsaufnahme, Schriftenreihe SBF, Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Esselborn, Karl (2003): Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea: Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 480–486.
- Esselborn, Karl (2012): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Von der

- Hermeneutik des Fremden zur transnationalen Germanistik/Interkulturelle Literaturwissenschaft an der LMU München. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 3/2012/H1. Bielefeld: Transkript Verlag, S. 39–54.
- Esser, Ruth (2006): „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“. Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 3, 2006, 24 S. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Esser1.htm> (Stand: am 09.02.2015).
- Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Ewert, Michael (2010): Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1555–1564.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 173–188.
- Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta (2010): Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 34–43.
- Fandrych, Cristian/Hufeisen, Britta/Krumm, Hans-Jürgen/Riemer, Claudia (2010): Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1–18.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Földes, Csaba (2003): Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata. In: Földes, Csaba (Hrsg.): Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis. Suppliment; 1 (2003). Veszprém: Universitätsverlag, Wien: Edition Praesens.
- Fong, Mary (2004): Ethnic and Cultural Identity. In: Fong, Mary/Chuang, Ruelying (Hrsg.) (2004): Communicating ethnic and cultural identity. Rowman & Littlefield Publishers Inc., S. 35–50.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In:

- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 437–456.
- Frindte, Wolfgang (2003): Die Praxis muss für sich selbst sprechen – interkulturelle Kommunikation als komplexes Management. In: *Erwägen, Wissen Ethik*, 14 (1), 2003, S. 169–171.
- Fritz, Wolfgang/Möllenberg, Antje/Werner, Tatjana (1999): Die interkulturelle Kompetenz von Managern – Ihre Bedeutung für die Managementpraxis und Perspektiven für die Forschung. Braunschweig: Technische Universität.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 1. Auflage. Wien: WUV.
- Gabanyi, Anneli Ute (2004): Die Republik Moldau im Kontext der Neuen EU-Nachbarschaftspolitik. Stiftung Wissenschaft und Politik Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit. Berlin.
- Garz, Detlef (2010): Objektive Hermeneutik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 249–262.
- Geertz, Clifford (1973): *Interpretations of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Geistmann, Christian (2003): Erfolg durch interkulturelle Kompetenz: in drei Schritten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz aufgezeigt am Beispiel der Handelspartner Frankreich und Deutschland. Nürnberg: Selbstverlag.
- Gertsen, Martine Cardel (1990): Intercultural competence and expatriates. *The International Journal of Human Resource Management* 1: 3, S. 341–362.
- Glaser, Edith (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 365–378.
- Goldstein, A. I. (Hg.) (1960): Dezvoltarea vorbirii orale la lecțiile de limba străină în școala medie. Ministerului Învățământului din RSS Moldovenească. Institutul de perfecționare a profesorilor. Chișinău: Editura de Stat “Cartea Molodovenească”.
- Götze, Lutz/Suchsland Peter (1996): Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: *Deutsch als Fremdsprache* 33, Heft 2, S. 67–72.
- Groenwold, Peter O. H. (2010): Literatur im Landeskundeunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd-*

- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1565–1570.
- Gudykunst, William B. (2004): *Bridging differences: Effective Intergroup Communication*. California: Sage Publication, Inc.
- Gudykunst, William B. (2005): *Theorizing About Intercultural Communication* Sage Publications, Inc.
- Gudykunst, William B./Kim, Young Y. (1992): *Communicating with Strangers*. New York: McGraw Hill, Inc.
- Guțu, Ana (2012): Hochschul- und Forschungslandschaft. In: Bochmann, Klaus u. a. (Hg.): *Die Republik Moldau. Ein Handbuch*. Leipzig: Universitätsverlag, S. 595–603.
- Guțu, Vladimir (2005): *Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova (proiect)*. Chișinău: Ministerul Educației, Tineretului și Sportului.
- Hackl, Bernd (2004): Explizites und implizites Wissen. Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Intentionalität, Rationalität und praktischem Können. In: Hackl, Bernd/Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung*. Münster, Hamburg: LIT-Verlag, S.69-112.
- Hall, Edward T. (1985): *Hidden Differences: Studies in International Communication*. Hamburg: Gruner und Jahr.
- Hall, Edward T. (1988): Context and Meaning. In: Samovar, Larry A./Porter, Richard E.: *Intercultural Communication. A reader*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2010): Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 11–17.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2010): Lehrpläne und Curricula. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 54–58.
- Hammer, Mitschel (1989): Intercultural Communication Competence. In: Asante, Molefi K./Gudykunst, William B./Newmark, Eileen: *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, S. 247–256.
- Hannerz, Ulf (1992): *Cultural Complexity. Studies of the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hannerz, Ulf (1996): *Transnational Connections: Culture, People, Places*. London, New York: Routledge.

- Hansen, Klaus P. (2009): Interkulturalität und Nation. In: Roche, Jörg (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches. Berlin: LIT Verlag, S. 127–142.
- Hatzer, Barbara/Layes, Gabriel (2005, 2003): Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1. Göttingen: Grundlagen und Praxisfelder, Vandenhoeck & Ruprecht, S. 138–148.
- Hauser, Robert (2006): Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt? In: Metzner-Szigeth, Andreas/Nicanor, Ursua, N. (Hg.): Netzbasierte Kommunikation, Identität und Gemeinschaft. Berlin, S. 315–333.
- Hausleitner, Mariana (1995): Nationalitätenprobleme in der Moldauerrepublik und die Beziehungen zu den Nachbarstaaten. In: Magarditsch A./Hatschikjan, Peter/Weilemann, R. (Hrsg.): Nationalismen im Umbruch. Ethnizität, Staat und Politik im neuen Osteuropa. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, S. 105–123.
- Hausleitner, Mariana (1996): Die Moldaurepublik und die Rußländische Föderation, „Südosteuropa Mitteilungen“ 36 (1996), (4), S. 344–352.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton.
- Henrici, Gert (1989): Deutsch als Fremdsprache. Quo vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Faches. In: Wazel, Gerhard (Hg.): Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, S. 31-49.
- Hermanns, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik: In: Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea (Hrsg): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 363–373.
- Hernig, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, Walter (2003): Im Nebel des Ungefähren: Wenig Plausibilität für eine neue Kompetenz, In: Erwägen, Wissen Ethik, 14 (1), 2003, S. 178–180.
- Hiller, Gundula Gwenn (2010a): „Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 35–56.
- Hiller, Gundula Gwenn (2010b): Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.):

- Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–34.
- Hiller, Gundula Gwenn (2011): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz – ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschule. In: Dreyer, Wilfried/Höbner, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 238–254.
- Hoffmann, Sabine (2010): Sozialformen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 164–167.
- Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Hofstede, Geert (1993): Culture's consequences. International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- House, Juliane (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 21 pp. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm> (Stand: am 11.03.2015).
- Hu, Adelheid (2004): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hu, Adelheid (2008): Interkulturelle Kompetenz: Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie. In: Schulz, Renate A./Tschirner, Erwin (Hrsg.): Communicating across boundaries. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: iudicium, S. 28–41.
- Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2010): Curriculumforschung. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 369–372.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung 5., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung 6., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hunold, Johannes (2001): Probleme des interkulturellen Lernens bei tschechischen Studenten der Germanistik und Anglistik – aufgezeigt am Beispiel der Pädagogischen Universität Hradec. Diss.

- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.
- Johnson, James P./Lenartowicz, Tomasz/Apud, Salvador (2006): *Cross-cultural competence in international Business: toward a definition and a model*. In: *Journal of International Business Studies*, 37, S. 525–543.
- Jung, Yooung-Soon (2005): *Interkulturelle Konzeption eines Deutschlehrwerks für koreanische Lerner. Eine Fallstudie zur Entwicklung kulturell und regional adaptierter Lehrwerke anhand der Anredeformen*. Diss. München.
- Khan-Svik, Gabriele (2008): *Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen. Von der Kulturanthropologie zur Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Verlag Peter Lang.
- Kim, Hye-On/Hoppe-Graff, Siegfried (2003): *Interkulturelles Lernen, Verstehen und Handeln: Eine komplexe Beziehung*. In: *Erwägen, Wissen Ethik*, 14 (1), 2003, S. 180–183.
- Knapp, Annelie (2010): *Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 81–100.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hg): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München, S. 181–205.
- Koreik, Uwe/Pietzuch, Jan Paul (2010): *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1441–1454.
- Kowal, Sabine/O’Connell, Daniel C. (2000): *Zur Transkription von Gesprächen*. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 437–447.
- Kramsch, Clair (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Clair (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Clair (2006): *From Communicative Competence to Symbolic Competence*. In: *The Modern Language Journal*, 90, S. 249–252.
- Kramsch, Clair (2010): *Theorizing Translingual/Transcultural Competence*. In: Levine, Glenn S./Phipps, Alison/Blyth, Carl S. (Ed.): *American Association of University Supervisors, Coordinators, and Director of Foreign Language Programs. Issues in Language Program*

- Direction: Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy. Boston: Heinle, S. 15–31.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Pädagogische Interaktion: Lehrverhalten im kommunikativen Deutschunterricht. In: Nakagawa Shinji, Slivensky Susanna, Sugitani Masako (Hrsg.): Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Innsbruck: Studienverlag, S.43–68.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007a): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der vierten unveränderten Auflage. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag. S. 116–121.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007b): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der vierten unveränderten Auflage. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag. S. 138–144.
- Krumm, Hans-Jürgen/Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1340–1350. ·
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Layes, Gabriel (2005, 2003): Interkulturelles Identitätsmanagement. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 117–126.
- Leenen, Wolf Rainer (2007): Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Straub, Jürgen /Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart: Metzler, S.773–783.
- Löbner, Sebastian (2003). Semantik. Eine Einführung. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Löschmann, Martin/Stroinska, Magda (1998): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach Verlag, 137-156.
- Lustig, Myron W (1988): Value Differences in Intercultural Communication. In: Samovar, Larry A./Porter, Richard E.: Intercultural Communication. A reader. Wadsworth

- Publishing Company. Belmont, California: Wadsworth Pub. Co., S. 55–61.
- Lustig, Myron. N/Koester, Jolene (2006): The nature of Cultural Identity. In: Lustig, Myron. N/Koester, Jolene (Hrsg.): Among US. Essays on Identity, Belonging, and Intercultural Competence. Pearson education, Inc., S. 3–8.
- Maiwald, Anke (2009): Professionalisierung Sozialer Arbeit durch Qualitätsmanagement? Eine Studie zur Effektivität und Effizienz von QM-Systemen für den sozialen Bereich. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Maletzke, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 323–334.
- McDaniel Edwin R./Samovar, Larry A./Porter, Richard E. (2011): Using Intercultural Communication: The Building Blocks. In: Samovar, Larry A./Porter, Richard E./McDaniel Edwin R.: Intercultural Communication. A reader. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, S. 4–18.
- Mead, George H. (1993): Geist, Identität und Gesellschaft. (9. Aufl., Ersterscheinung 1934). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15–34.
- Mecklenburg, Norbert (2003) Interkulturelle Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 433–439.
- Mesquita, B./Walker, R. (2002): Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences. In: Behaviour Research and Therapy 41 (2003), S. 777–793.
- Meurs, W.P. van (2009): Staats-/Nationsbildung und Geschichte in der Republik Moldau. In: Heller, Wilfried/Arambaşa, Mihaela N. (Hrsg.): Am östlichen Rand der EU: Politisch-geographische, ethnische und nationale sowie ökonomische und soziale Probleme und ihre Folgen für die Grenzraumbewölkerung (Potsdamer Geographische Forschungen, 28). Potsdam: Universitätsverlag, S. 61–72.

- Milling, Hanna (2010): *Das Fremde im Spiegel des Selbst: Deutschland seit dem Mauerfall aus Sicht französischer, italienischer und spanischer Deutschlandexperten*. Berlin: Logos Verlag.
- Mironov, Alexandru-Murad (2012): *Bessarabien in der Zwischenkriegszeit (1918–1940). Das politische Leben*. In: Bochmann, Klaus u. a. (Hg.): *Die Republik Moldau. Ein Handbuch*. Leipzig: Universitätsverlag, S. 69–78.
- Moosmüller, Alois (1996): *Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training*. In: Roth, Klaus (Hrsg.): *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster et al.: Waxmann, S. 271–290.
- Moosmüller, Alois (2007): *Interkulturelle Kommunikation: quo vadis?*, In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*, Berlin: LIT Verlag, S. 41–56.
- Moşneaga, Valeriu/Tofan, Alina (2012): *Die internationale Arbeitsmigration und ihre Auswirkungen*. In: Bochmann, Klaus et al. (Hg.): *Die Republik Moldau. Ein Handbuch*. Leipzig: Universitätsverlag, S. 230–237.
- Müller, Stefan/Gelbrich, Katja (2004): *Interkulturelles Marketing*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Müller-Jacquier, Bernd (2004): *'Cross cultural' versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion*. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. Röhrling: Universitätsverlag, S. 69–114.
- Müller-Jacquier, Bernd (2010): *Interkulturelle Germanistik*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1413–1422.
- Müller-Jacquier, Bernd (2013): *Interkulturelle Didaktik*. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 187–198.
- Negură, Petru (2012): *Die Moldauische Autonome Sozialistische Sowjetrepublik (1924–1940)*. In: Bochmann, Klaus et al. (Hg.): *Die Republik Moldau. Ein Handbuch*. Leipzig: Universitätsverlag, S. 78–117.
- Neukirch, Claus (1996): *Die Republik Moldau. Nations- und Staatsbildung in Osteuropa*, Münster.
- Neukirch, Claus (1998): *Der Status Transnistriens aus politischer und völkerrechtlicher Sicht*,

Aktuelle Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung Ukraine, Kiew.

- Neuner, Gerhard (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard/Asche, Monika (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation. Universität Gesamthochschule Kassel, S. 14-39.
- Neuner, Gerhard (2003): Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 417–424.
- Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hrsg.) (2008). Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- o. V. (1995): Legea RM învățământului [rumänische Fassung von: Bildungsgesetz der Republik Moldau], nr. 547 din 21.07.95. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1995, nr. 62–63, art. 692.
- o. V. (1999): Concepția educației în Republica Moldova [rumänische Fassung von: Erziehungskonzept der Republik Moldau], Ministerul Educației al Republicii Moldova.
- o. V. (2001): Lege Nr. 382 din 19.07.2001 cu privire la drepturile persoanelor aparținând minorităților naționale și la statutul juridic al organizațiilor lor. Publicat: 04.09.2001 în Monitorul Oficial Nr. 107 art Nr: 819.
- o. V. (2004): Rezultatele recensământului Republicii Moldova. In: Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova.
- o. V. (2004): Strategia Învățământului Superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bolgona. Publicată la 2.12.2004 de către Ministerul Educației din Republica Moldova și Consiliul Rectorilor din Republica Moldova. Online: http://www.utm.md/acte_normative/externe/strategiaBologna.pdf (Stand: 01.03.2015).
- o. V. (2005): Programul de modernizare a sistemului educațional în Republica Moldova. Aprobă prin Hotărîrea Guvernului nr. 863 din 16 august 2005. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2005, nr. 113, art. 936.
- o. V. (2005): Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011–2015. Aprobă prin ordinul ministrului educației nr. 849 din 29. 11. 2010 Guvernul Republicii Moldova Ministerul Educației.
- o. V. (2003): Lege Nr. 546 din 19.12.2003 privind aprobarea Concepției politicii naționale a Republicii Moldova. Publicat: 01.01.2004 în Monitorul Oficial Nr. 001 art. Nr: 24. Promulgat: 24.12.2003.

- o. V. (2005): Plan-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență). Aprobata prin Ordinul M.E.T.S. nr. 202 din 01.07.2005.
- o. V. (2010): Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010: Auswirkungen des Bologna-Prozesses. Europäische Kommission. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA P9 Eurydice) Online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122DE.pdf (Stand: 02.03.2015).
- O'Connell, Daniel C./Kowal, Sabine (1995): Transcription systems for spoken discourse. In: Verschueren, Jef/Östman, Jan O./Blommaert, Jan (Ed.): Handbook of Pragmatics: Manual, S. 646–656.
- Olwig, Karen Fog/Hastrup, Kirsten (1997): *Sitting Culture. The shifting anthropological object.* New York: Routledge.
- Ornstein, Jacob (1958): Foreign Language Training in the Soviet Union—A Qualitative View. *The Modern Language Journal*, 42, S. 382–392. Online: 10.1111/j.1540-4781.1958.tb01439.x (Stand 19.01.2015).
- Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (2009): Navigation im interkulturellen Feld. Eine gemeinsame Einleitung für beide Bände. In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel, Band 1.* Münster: LIT Verlag, S. 15–40.
- Otten, Matthias/Hertlein, Sandra/Teekens, Hanneke (2013): Hochschullehre als interkulturelles Lernsetting. In: von Helmut, Katharina/Berlenbusch, Gabrielle/Jia, Wenjian (Hg.): *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte-Fromate-Verfahren,* Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 243–266.
- Pan, Yaling (2008): *Interkulturelle Kompetenz als Prozess. Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung.* Sternfelds: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Parrott, Gerrod W./Harré, Rom (1996): Introduction. Some Complexities in the Study of Emotions. In: Harré, Rom/Parrott, Gerrod W. (Hrsg.): *The Emotions. Social, Cultural and Biological Dimensions.* London: Sage Publications Ltd., S. 1–20.
- Pâslaru, Vlad (2001): *Reformarea sistemului educațional în contextul integrării europene.* Institutul de Politici Publice. Chișinău: Editura Arc.
- Pâslaru, Vlad (2003): De ce nu am avea o politică națională a educației? In: *Didactica Pro...* Revista de teorie și practică a Centrului Educațional „ProDidactica”. Nr. 2 (18), 2003, S. 6–8.
- Patzek, Andreas (2008): Wer das Sagen hat, sollte reden können. *Handbuch für die*

- Kommunikation von Fach- und Führungskräften. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Pfeil, Beate Sibylle (2012): Minderheitenrechte. In: Bochmann, Klaus et al. (Hg.): Die Republik Moldau. Ein Handbuch. Leipzig: Universitätsverlag, S. 266–276.
- Phinnemore, David/Schmidt-Pfister, Diana (2012): Die Republik Moldau und die Europäische Union In: Bochmann, Klaus et al. (Hg.): Die Republik Moldau. Ein Handbuch. Leipzig: Universitätsverlag, S. 349–358.
- Postnikova, L. N. (1960): Despre unele metode de dezvoltare a vorbirii orale la lecțiile de limbă germană. In: Goldstein, A. I. (Hg.): Dezvoltarea vorbirii orale la lecțiile de limba străină în școala medie. Ministerului Învățământului din RSS Moldovenească. Institutul de perfecționare a profesorilor. Chișinău: Editura de Stat “Cartea Moldovenească”, S. 52–57.
- Poyatos, Fernando (1993): Paralanguage. A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sound. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.
- Poyatos, Fernando (2002): Nonverbal Communication across Disciplines, Volume II. Paralanguage, kinesics, silence, personal and environmental interaction. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Protsyk, Oleh (2007): Nationbuilding in Moldova. In: Suszycki, A. M./Karolewski, I. P. (Hrsg.): Nation and Nationalism Political and Historical Studies. Wrocław: ATUT.
- Rachmanov, I. V (1947): Îndrumări metodice despre predarea limbilor străine. Chișinău: Editura de stat a ministerului de învățământ al RSS Moldovenești “Școala Sovietică”.
- Rathje, Stefanie (2003): „Ist wenig kulturelles Verständnis besser als gar keins?“ - Problematik der Verwendung von Dimensionsmodellen zur Kulturbeschreibung. Interculture Online – Journal of International Communication, (2) 2003, Ausg. 4., S. 1–20.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, ZIF 11 (3)., <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf> (Stand: 25.02.2015).
- Reiss, Sonja (1997): Stereotypen und Fremdsprachendidaktik. Hamburg: Kovac.
- Reiss-Held, Sonja/Busch, Birgit (2013): Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 199–211.
- Riedner, Renate (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter; S. 1544–1554.

- Riemer Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider.
- Risager, Karen (2000): The teacher's intercultural competence. In: sprogforum. No 18, Vol. 6, 2000, S. 14–20 <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/risager.html> (Stand: 15.02.2015).
- Risager, Karen (2006): Language and Culture. Global Flows and Local Complexity. Multicultural Matters Ltd.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Rost-Roth, Martina (1996): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(1), 37 pp. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost11.htm> (Stand: 15.02.2015).
- Rost-Roth, Martina (2013): Interkulturelle Kommunikation. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 60–71.
- Roth, Juliana (2004): Zwischen Kulturtheorie und sozialer Praxis: Überlegungen zu einem interkulturellen Weiterbildungsprogramm für Volkshochschulen in Bayern. In: Köck, Christoph/Moosmüller, Alois/Roth, Klaus (Hrsg.): Zuwanderung und Integration. Kulturwissenschaftliche Zugänge und soziale Praxis. Münster: Waxmann, S. 213–227.
- Röttger, Evelyn (2010): Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15: 2, 2010, S. 7–24.
- Röttger-Rössler, Birgitt (2002): Emotion und Kultur: Einige Grundfragen. In: Zeitschrift für Ethnologie 127. Dietrich Reimer Verlag. S. 147–162.
- Rubatos Adrienne/Thomas, Alexander (2011): Beruflich in Rumänien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rusnac, Gheorghe et al. (2004): Aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna în viziunea mediului universitar. Studiu. Chişinău: Institutul de Politici Publice. Online: <http://www.ipp.md/libview.php?l=ro&idc=169&id=133> (Stand: 12.03.2015).
- Samovar, Larry A./Porter, Richard E. (1988): Intercultural Communication. A reader. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

- Samovar, Larry A./Porter, Richard E. McDaniel Edwin R. (2001): Intercultural Communication. A reader. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, Larry A./Porter, Richard E. McDaniel Edwin R. (2007/2009): Communication between cultures. 7th edition. Thomson Learning. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, Larry A./Porter, Richard E./McDaniel Edwin R. (2011): Intercultural Communication. A reader. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Sarov, Igor/Cusco, Andrei (2002): Identitatea nationala a basarabenilor in istoriografia rusa din secolul XIX, In: Basarabia: dilemle identității. Iasi.
- Scheitza, Alexander (2009): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel, Berlin: LIT Verlag, S. 91–120.
- Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 473–486.
- Schulte-Zurhausen, Manfred (2005): Organisation, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Verlag Vahlen.
- Storch, Maja (1999). Identitätskonzepte: Heute und in Zukunft. In Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik (Hrsg.). Wertewandel und Ökonomie fordern neue pädagogische Konzepte. Extra Bulletin Nr. 10.
- Straub, Jürgen (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. In: ZBBS Heft 1/2000, S. 167–194.
- Straub, Jürgen (2007): „Kompetenz“. In: Straub, Jürgen /Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler, S. 35–46.
- Straub, Jürgen (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorie, Methoden und Praxis in der Hochschulbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 31–98.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Nothnagel Steffi (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel Steffi (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien,

- Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 15–30.
- Stüdlein, Yvonne (1997): Management von Kulturunterschieden: Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen. Mit einem Geleitwort von Martin Hilb. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ten Thije, Jan D. (2002): Stufen des Verstehens bei der Interpretation von interkulturellen Diskursen. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen: Narr, S. 61–98.
- Thomas, Alexander (2003a): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme, Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), S. 137–150.
- Thomas, Alexander (2003b): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen u. a.: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Thomas, Alexander (Hrsg.) (1994): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Thomas, Alexander (Hrsg.) (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2005): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ting-Toomey, Stella (1999): Communication Across Cultures. New York: The Guilford Press.
- Trompenaars, Fons/Hampden-Turner, Charles (1993): Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business. London: Nicholas Brealey.
- van Meurs, W. (2003): Moldova – nationale Identität als politisches Programm. In: Südosteuropa-Mitteilungen, August 2003.
- Várhegyi, Vera/Nann, Stéphanie (2009): Identifying intercultural competences. A research report on the field research performed in the Intercultool project. Online: http://www.intercultool.eu/WP2_Research_Report_pdf.pdf (Stand: 14.02.2015).
- Volkman, Laurenz (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz Stierstorfen, Klaus/Gering, Wolfgang (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 11–48.
- Vrabie, Radu (2012): Die Republik Moldau und die Russische Föderation. In: Bochmann, Klaus et al. (Hg.): Die Republik Moldau. Ein Handbuch. Leipzig: Universitätsverlag, S. 366–373.
- Wagner, Wolf (1997): Fremde Kulturen wahrnehmen. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.

- Watzlawick, Paul/Beavin Janet H./Jackson Don D. (1967): *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton.
- Watzlawick, Paul/Beavin Janet H./Jackson Don D. (2011): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 12., unveränderte Auflage. Bern: Hans-Huber.
- Weidemann, Arne/Nothnagel, Steffi (2010): Akteure. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorie, Methoden und Praxis in der Hochschulbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript. S. 123–162.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel
- Weinrich, Harald (1980): Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 29–45.
- Weischer, Christoph (2007): *Sozialforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Wernert, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wierlacher, Alois (2003a): Vorwort. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea: *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. IX–XII.
- Wierlacher, Alois (2003b): *Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie*. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 1–45.
- Wierlacher, Alois (2003c): *Landeskunde und Landesstudien*. In: Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 504–513.
- Wierlacher, Alois (2003e): *Das tragfähige Zwischen*. In: *Erwägen, Wissen Ethik*, 14 (1), 2003, S. 215–217.
- Yep, Gust A. (2004): *Approaches to cultural identity: Personal Notes from an Autoethnographical Journey*. In: Fong, Mary/ Chuang, Ruelying (Hrsg.): *Communicating ethnic and cultural identity*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., S. 69–82.
- Zeller, Anika (2005): *Konstruktion im Wandel: Nationale Identität in der Republik Moldau. Eine Analyse der staatlichen Zeitung Nezasvisimaja Moldova (1991–1994)*.
- Zeuner, Ulrich (2001): *Landeskunde und interkulturelles Lernen: eine Einführung*. http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf (Stand: 15.02.2015)
- Zimmermann, Rüdiger (2001): *Sprachwissenschaft*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der vierten unveränderten Auflage, Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, S. 19–25.

Zofka, Jan (2012): Die „Transnistrische Moldauische Republik“ (PMR). In: Bochmann, Klaus et al. (Hg.): Die Republik Moldau. Ein Handbuch. Leipzig. Universitätsverlag. S.118–129.

Internetseiten

<http://www.upsc.md>: Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”.

<http://www.edu.md>: Ministerul Educației al Republicii Moldova.

<http://monitorul.md/> : Monitorul Oficial al Republicii Moldova

<http://www.statistica.md>: Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova.

<http://www.hasdeu.md>: Biblioteca Municipală “B. P. Hașdeu“. Deutscher Lesesaal

<http://www.germania.mfa.md>: Botschaft der Republik Moldau in der Bundesrepublik Deutschland.

<http://www.auswaertiges-amt.de>: Auswärtiges Amt der Bundesrepublik Deutschland.

<http://www.uni-leipzig.de/~mil/>: Moldova-Institut Leipzig.

Anhang

Anhang 1. Interviewleitfaden zum Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie



Georg-August-Universität
Göttingen

Abteilung Interkulturelle Germanistik

Interviewleitfaden zum Bildungskonzept des Lehrstuhls für Deutsche Philologie

Kurze Einführung

Einverständniserklärung der Interviewten über die Aufzeichnung des Gesprochenen

- Welches sind die Hauptaspekte in der Entwicklung des Lehrstuhls für Deutsche Philologie?
- Erzählen Sie mir bitte von dem Bildungskonzept des Lehrstuhls.
Welches sind die wichtigsten Bildungsziele/Forschungsschwerpunkte des Lehrstuhls?
Wie sieht das Qualifizierungsprofil der Studierenden aus?
Welche Lehr-/Lernziele werden in der germanistischen Unterrichtspraxis verfolgt?
Welche Lehrwerke stehen dem Lehrstuhl zur Verfügung?
- Welchen Einfluss hat die Heterogenität der Studentengruppen auf den Studienprozess?
- Welchen Stellenwert hat „interkulturelle Kompetenz“ an dem Lehrstuhl, im Curriculum germanistischer Studiengänge, in der germanistischen Unterrichtspraxis?
- Besteht ein Erfahrungsaustausch hinsichtlich interkulturell ausgerichteter Themen im Rahmen des Lehrstuhls?
- Werden interkulturelle Themen im Rahmen des Lehrstuhls wissenschaftlich untersucht?

Anhang 2: Interviewleitfaden für die Interviews mit Lehrenden



Georg-August-Universität
Göttingen

Abteilung Interkulturelle Germanistik

Interviewleitfaden/Lehrende

Kurze Einführung

Einverständniserklärung der Befragten über die Aufzeichnung des Gesprochenen

Persönliche Daten:

Alter _____ Geschlecht _____

Staatsangehörigkeit _____ Ethnische Zugehörigkeit _____

Muttersprache/n _____ Fremdsprachen _____

Unterrichtet Deutsch seit _____

I. Lehrbiographie

- Erzählen Sie bitte über Ihren Werdegang als Deutschlehrer/in.
- Erzählen Sie bitte über die Weiterbildungskurse für Lehrkräfte, an denen Sie teilgenommen haben. Wie haben Sie danach die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten angewendet?

II. Unterrichtspraxis

- Welches sind die Hauptziele des Studiums?
- Welches sind die Hauptziele Ihrer Lehrveranstaltungen?
Sind diese Ziele auch im Curriculum zu finden?
Was sollen die Studierenden lernen, welche Fähigkeiten/Fertigkeiten beherrschen?
- Wie unterrichten Sie am liebsten? Beschreiben Sie bitte eine Unterrichtsstunde.
Wie würden Sie Ihre Methode bezeichnen?
Welche Übungsformen und welche Sozialformen setzen Sie ein? Warum?
- Wann empfinden Sie Ihren Unterricht als effektiv/erfolgreich bzw. ineffektiv/nicht erfolgreich?
- Welche Schwierigkeiten haben die Studierenden beim Deutschlernen?
Sprechen sie über diese Probleme mit Ihnen?
Wie begegnen Sie Problemen und Schwierigkeiten der Studierenden?
Wie verläuft Ihre Interaktion mit den Studierenden allgemein?
- Beschreiben Sie bitte Ihre Unterrichtserfahrung in ethnisch heterogenen Studentengruppen.
- Beschreiben Sie bitte die Interaktion zwischen Studierenden unterschiedlicher ethnischer Herkunft.

III. Interkulturelle Erfahrungen

- Erzählen Sie bitte von einem Ihrer Deutschlandaufenthalte:
die Leute, das Land; Erfahrungen, Eindrücke, Missverständnisse;
Kontakte mit unbekanntem Menschen.
- Stellen Sie sich vor, dass Sie eine Person aus einem anderen Land in Moldau begleiten sollen. Wie würden Sie ihr Moldau / die Einwohner vorstellen? Was würden Sie ihr zeigen?

IV. Begriffliche Auseinandersetzung

- Wie verstehen Sie das Wort „Kultur“?
- Wie verstehen Sie den Begriff „interkulturelle Kompetenz“? Ist interkulturelle Kompetenz ein Ziel ihrer Lehrveranstaltungen?

Anhang 3: Interviewleitfaden für die Interviews mit Studierenden



Georg-August-Universität
Göttingen

Abteilung Interkulturelle Germanistik

Interviewleitfaden/Studenten

Kurze Einführung

Einverständniserklärung der Befragten über die Aufzeichnung des Gesprochenen

Persönliche Daten:

Alter _____ Geschlecht _____

Staatsangehörigkeit _____ Ethnische Zugehörigkeit _____

Muttersprache _____ Fremdsprachen _____

Fächer _____ Semesterzahl _____

I. Biographien

- Kannst du bitte kurz dein Studentenleben beschreiben?
- Wie sieht deine Berufsperspektive nach dem Studium aus?
- Wie sieht dein Freundeskreis aus?
- Welcher ethnischen Herkunft sind deine Freunde/Bekannten?
In welcher Sprache unterhältst du dich mit deinen Freunden/Bekannten/ Kommilitonen?
Worüber unterhaltet ihr euch? Wie versteht ihr euch?

II. Interkulturelle Erfahrungen

- Warst du schon in Deutschland?
Wenn ja: Wie hast du den Aufenthalt in Deutschland empfunden?
Wenn nein: Erzähle mir bitte von einem beliebigen Auslandsaufenthalt. Die Leute? Das Land?
- Wie hast du dich im Umgang mit unbekanntem Menschen gefühlt/verhalten?
Eindrücke, Erfahrungen, Missverständnisse, Konfliktsituationen.
- Stell dir vor, dass du/jemand von deinen Bekannten/Freunden bald zum ersten Mal nach Deutschland fahren sollst/soll. Was ist für dich/ihn/sie am wichtigsten zu lernen/wissen/können, bevor du/er/sie fährst/fährt?
- Erzähle mir bitte von deinen Kontakten zu Leuten, die in anderen Ländern leben.
Verwandte/Freunde/Bekanntete?
- Stell dir vor, dass du eine Person aus einem anderen Land in Moldau begleiten sollst. Wie würden Sie ihr Moldau / die Einwohner vorstellen? Was würden Sie ihr zeigen?

III. Lehrveranstaltungen des Faches „Deutsch“

- Beschreibe bitte eine Lehrveranstaltung zum Fach Deutsch an der Universität:
Themen, Übungen, Materialien, Medien.
- Wie findest du die Methode, die die Lehrkraft im Unterricht anwendet?
- Was würdest du noch gerne im Unterricht machen?
- Wie sind die Beziehungen mit den Lehrenden?

IV. Begriffliche Auseinandersetzung

- Wie verstehst du den Begriff „Kultur“?
- Wie verstehst du den Begriff „interkulturelle Kompetenz“?

Tabelle 1: Daten zu den interviewten Lehrenden

Bez.	m/w	Alter	Ethnie	Mutter- sprache	Fremd- sprachen⁸⁵	Berufliche Erfahrung im germanisti- schen Bereich	Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen
L1	w	32	Moldauisch	Russisch Moldauisch	Deutsch Englisch Französisch Urdu	12 Jahre	Weiterbildungskurse und Seminare: meist vom Goethe-Institut in Moldau und in Deutschland
L2	w	36	Ukrainisch	Russisch	Deutsch Englisch Ukrainisch	15 Jahre	Seminar (Goethe-Institut in München)
L3	w	31	Moldauisch	Rumänisch	Italienisch Deutsch Englisch	3 Jahre	ein Kurs in Deutschland; einige Weiterbildungsseminare in Moldau
L4	w	32	Moldauisch	Rumänisch	Russisch Deutsch Englisch	10 Jahre	mehrere Weiterbildungskurse in Moldau und in Deutschland
L5	w	32	Moldauisch	Rumänisch	Deutsch Französisch	7 Jahre	einige Weiterbildungsseminare in Moldau und in Deutschland

⁸⁵Die Fremdsprachen werden in der Tabelle 3 und 4 in der Reihenfolge, in der die Interviewten sie genannt haben, angegeben.

Tabelle 2: Daten zu den interviewten Studierenden

Bez.	m/w	Alter	Ethnie	Muttersprache	Fremdsprachen	Studienfach	Sem.	Auslands-aufenthalt ⁸⁶	Interview-Sprache
S1	w	18	Bulgarisch	Russisch	Rumänisch	Englisch–Deutsch	2.	Russland	Russisch
S2	w	18	Moldauisch	Rumänisch	Französisch Deutsch	Deutsch–Französisch	4.	keiner	Rumänisch
S3	w	19	Moldauisch	Rumänisch	Deutsch Englisch Russisch	Englisch–Deutsch	2.	Rumänien Ukraine	Rumänisch
S4	w	20	Moldauisch	Rumänisch	Deutsch Englisch	Englisch–Deutsch	2.	Rumänien Ukraine	Rumänisch
S5	w	25	Moldauisch	Rumänisch	Deutsch Englisch Russisch	Deutsch–Englisch	8.	Deutschland	Deutsch
S6	w	20	Moldauisch	Rumänisch	Französisch Deutsch Englisch	Deutsch–Englisch	4.	Rumänien Ukraine Russland	Rumänisch
S7	w	20	Moldauisch	Moldauisch	Deutsch Englisch Französisch	Deutsch–Englisch	4.	keiner	Rumänisch
S8	w	22	Gagausisch	Gagausisch	Deutsch Englisch Russisch Bulgarisch Rumänisch	Deutsch–Englisch	8.	Deutschland	Deutsch
S9	w	22	Rumänisch	Rumänisch	Französisch Russisch Deutsch	Rumänisch–Deutsch	8.	Ukraine	Rumänisch
S10	w	20	Russisch	Russisch	Französisch Deutsch	Englisch–Deutsch	4.	keiner	Russisch
S11	w	22	Russisch	Russisch	Rumänisch Deutsch Englisch	Deutsch–Englisch	8.	Deutschland	Deutsch
S12	w	20	Moldauisch	Rumänisch	Russisch Französisch Deutsch	Deutsch–Französisch	4.	Rumänien Ukraine	Rumänisch
S13	w	21	Moldauisch	Rumänisch	Russisch Französisch Ukrainisch Deutsch	Deutsch–Französisch	4.	Rumänien Ukraine Russland	Rumänisch
S14	w	22	Moldauisch	Rumänisch	Russisch Deutsch Englisch	Deutsch–Englisch	8.	Schweiz	Deutsch
S15	w	22	Rumänisch	Rumänisch	Englisch Deutsch	Rumänisch–Deutsch	8.	Rumänien Ukraine	Rumänisch
S16	w	22	Moldauisch	Rumänisch	Russisch Deutsch Englisch Französisch	Rumänisch–Deutsch	8.	Deutschland	Deutsch
S17	w	22	Rumänisch	Rumänisch	Englisch Deutsch Französisch	Rumänisch–Deutsch	4.	keiner	Rumänisch

⁸⁶ Die Länder werden in der Reihenfolge, in der die Interviewten sie genannt haben, angegeben.

S18	w	20	Moldauisch	Rumänisch	Französisch Deutsch Englisch	Englisch– Deutsch	4.	keiner	Rumänisch
S19	w	21	Ukrainisch	Rumänisch	Französisch Deutsch Englisch Spanisch	Englisch– Deutsch	4.	Rumänien Ukraine	Rumänisch
S20	w	20	Moldauisch	Rumänisch	Deutsch Englisch	Englisch– Deutsch	4.	keiner	Rumänisch
S21	w	22	Rumänien	Rumänisch	Deutsch Russisch Französisch	Rumänisch– Deutsch	10.	Rumänien	Rumänisch
S22	w	22	Moldauisch	Rumänisch	Deutsch Englisch Russisch Französisch	Rumänisch– Deutsch	8.	keiner	Rumänisch
S23	w	22	Moldauisch	Rumänisch	Deutsch Englisch Russisch	Englisch– Deutsch	8.	Rumänien	Rumänisch
S24	w	22	Moldauisch	Rumänisch	Deutsch Englisch Russisch Ukrainisch	Englisch– Deutsch	8.	Deutschland	Rumänisch

Tabelle 3: Kategorien (Lehrende)

Themenbereich	Kategorien	Unterkategorien
I. Der Wissensstand der Lehrenden in Bezug auf interkulturelle Begriffe	Kulturbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsweise einer Person. Hochkultur eines Landes, Volkes oder Nation • Lebensweise, Traditionen, Gewohnheiten
	Interkulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig Erfahrung mit dem Begriff. Stichwortartige Vermutungen • Vorherige Auseinandersetzung mit dem Begriff. Zusammenhängende Definitionen
II. Die Lehrenden in interkulturellen Interaktionen	Interkulturelle Interaktionen in Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> • Begeisterung und Neugier • Selbstzweifel und Angst vor Fehlern • Weiterbildungsmöglichkeit
	Interkulturelle Interaktion in Moldau	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung eines positiven Bildes von Moldau • Verallgemeinernde Beschreibung der Einwohner Moldaus • Den Fremden selbst die eigene Kultur erleben lassen • Erläuterung von Hintergründen eigenkultureller Praktiken
III. Darstellung von Bildungszielen in der germanistischen Ausbildung	Bildungsziele in der germanistischen Ausbildung aus der Perspektive von Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Kompetenz • Grammatische Kompetenz • Methodisch-didaktische Kompetenz • Interkulturelle Kompetenz
	Methoden und Sozialformen	<ul style="list-style-type: none"> • Kombination von traditionellen und neuen Methoden • Interaktive Methoden • Übungen • Arbeit am Text • Sozialformen
	Beziehungen zu den Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende in den Beschreibungen der Lehrenden • Umgang der Lehrenden mit der ethnischen Heterogenität der Studierenden • Interaktion mit den Studierenden

Tabelle 4: Kategorien (Studierende)

Themenbereich	Kategorien	Unterkategorien
I. Der Wissensstand der Studierenden in Bezug auf interkulturelle Begriffe	Kulturbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsweise einer Person • Hochkunst eines Landes, Volkes oder Nation • Lebensweise, Traditionen, Gewohnheiten • Wertesystem
	Interkulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktion der Studierenden auf die Frage über interkulturelle Kompetenz (Bekenntnis der Unwissenheit; Vermutung; direkte Formulierung der Definition) • Inhaltliche Aspekte (Fremdkulturelles Wissen und Fremdsprachenkenntnisse; Tolerante Beziehung, fremdkulturelles Verständnis und Akzeptanz; Interaktion und Austausch; Verhaltensweise)
II. Die Studierenden in indirekten interkulturellen Interaktionen	Indirekte Interaktionen mit Kulturen des deutschsprachigen Raums	<ul style="list-style-type: none"> • Landeskundliche Fakten • Wertende Beschreibung Deutschlands • Allgemeine stereotype Beschreibungen von Menschen • Beschreibung von Menschen aus Deutschland im Vergleich zu den Menschen aus Moldau • Infragestellung der gewonnenen Daten über Deutschland • Nicht viel Wissen
	Indirekte Interaktionen mit anderen Kulturen	<ul style="list-style-type: none"> • Über die fremden Kulturen • Über die eigene Kultur • Über die Situationen der Verwandten und Bekannten in einer fremdkulturellen Umgebung.
III. Die Studierenden in direkten interkulturellen Interaktionen	Inländische interkulturelle Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Perzeptive und affektive Aspekte der interethnischen Interaktionen • Interethnische Kommunikationssprache • Interethnische Konflikte
	Grenzüberschreitende interkulturelle Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Perzeptive und affektive Aspekte interkultureller Erfahrungen von Studierenden im Ausland • Verhaltensweisen und Handlungsstrategien in interkulturellen Interaktionen im Ausland • Reflexion über die Auswirkung der Auslandsaufenthaltsaufahrung auf die eigene Person.

V. Strategien zur Gestaltung interkultureller Interaktionen	Interkulturelle Interaktionen im Ausland	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende ohne Deutschlanderfahrung (Sprache: Grammatik, Wortschatz, Dialekte; Ort: Geographie, Klima; Menschen: Lebensweise, Gewohnheiten, Verhaltensweisen) • Studierende mit Deutschlanderfahrung (Regeln befolgen; freundlich und höflich sein, lächeln; sich frei fühlen; sich nicht schämen; ordentlich sein)
	Interkulturelle Interaktionen in Moldau	<ul style="list-style-type: none"> • Sehenswürdigkeiten zeigen • Über Geschichte und aktuelle Situation erzählen • Über Menschen aus Moldau sprechen • Kulturelle Praktiken direkt/selbst erleben lassen • Ratschläge und Empfehlungen für den fremdkulturellen Interaktionspartner
V. Studienbezogene Aspekte	Ziele und Motive des Studiums	<ul style="list-style-type: none"> • Motive für die Auswahl des Studienfaches (persönliche Vorlieben und Interessen; berufliche Perspektive; Höhe der Studiengebühren/finanzielle Situation) • Mit dem Studium verbundene berufliche Ziele (pädagogische Tätigkeit; Übersetzen/Dolmetschen; wirtschaftlicher Bereich; Reisen/Auswandern)
	Wahrnehmung und Beschreibung von Lehrveranstaltungen	<ul style="list-style-type: none"> • Grammatik/Wortschatz/Lesen/Übersetzen • Textanalyse • Kommunikation • Landeskunde • Theoretischer Unterricht
	Änderungsvorstellungen in Bezug auf die germanistische Unterrichtspraxis	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Bewertung von Methoden • Änderungswünsche (mehr Kommunikation; audio-visuelle Methoden; mehr Landeskunde; mehr Unterrichtsstunden; sonstiges)
	Interaktion mit den Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Äußerungen • Kritik