

Die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts in einem sprachlich-kulturellen homogenen Kontext

Florentina ALEXANDRU

Dozent Dr. an der Christlichen „Dimitrie Cantemir“ Universität
Bukarest; E-Mail: florentinaalexandru@yahoo.com

Abstract: The answer to the question – Which can be the best way to teach and to learn to understand foreign people and culture in ethnically, culturally and linguistically homogenous teaching contexts? – is simple: through language teaching and learning. This process is per definitionem the encounter between a culture of origin and a target culture. The process of learning and teaching foreign languages generates the encounter with languages and cultures, which implies on the one hand a comparison of different cultural contexts and on the other hand self-reflection.

Starting from data, which were collected based on a survey, the present contribution attempts to answer the following questions:

1. What is the role of foreign language teachers in ethnically, culturally and linguistically homogenous teaching contexts?
2. To what extent do foreign language teachers and students perceive the intercultural dimensions of foreign language education in such contexts?

Keywords: interculturality, language teaching and learning, intercultural communicative competence, language teacher training

Die interkulturelle Begegnung

Die interkulturelle Begegnung ist heutzutage schon zum Normalfall geworden, trotzdem löst sie weiterhin Angst, Unsicherheit und sogar Frust aus, weil das Verhalten und das Handeln des Fremden nur schwer vorausszusehen und zu interpretieren sind, vor allem wenn man nicht über ausreichende Kenntnisse im Hinblick auf den fremden Kontext verfügt und auf das Leben in einer mehr und mehr globalisierten Welt nicht vorbereitet ist.

Die interkulturelle Begegnung ist ein dialogisches Handeln, wodurch Interaktanten, die unterschiedliche Kulturen vertreten und verschiedene Identitäten besitzen, einen Zwischenraum betreten, wo sie beabsichtigen zu kommunizieren, ihre Gedanken und Lebenserfahrungen auszutauschen. Dieser Zwischenraum, der in den theoretischen Ansätzen verschiedene Bezeichnungen – „Dazwischen/Interkultur“¹, „den dritten Ort zwischen dem Eigenen und dem Fremden“², „die dritte Position/den dritten Ort“³, „Pufferzone“⁴ – trägt, hat aber eine einzige Bedeutung: Er vereint kulturelle und sprachliche Elemente aus unterschiedlichen Kontexten und setzt synergetische Kräfte frei.

Mit der interkulturellen Begegnung findet in dem Zwischenraum des Dialogs eine „*Verschmelzung der Horizonte*“ im Sinne Gadamers statt, indem jeder Aktant durch die Anerkennung und die Akzeptanz der Diversität und des Fremden etwas Neues

¹ Bolten, J. (1999): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: Wirtschaftsdeutsch international. 1/99. Heidrun Popp Verlag: Waldsteinberg, S. 9-26.

² Kramsch, C. (1995): Andere Worte – andere Werte. In: Bredella, L. (1995) (Hrsg.), S. 51-66.

³ Bachmann-Medick, D. (1999): Andersheit in der Selbsterfahrung. Frankfurter Rundschau vom 17.08.1999.

⁴ Alexandru, F. (2002/2003): Aspekte der Kommunikation in internationalen Verhandlungsgesprächen. In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens, 11. und 12. Jg., Heft 1-2 (21-22), 1-2 (23-24), București: Editura Paideia, S. 529-537.

zu seinem Hintergrundwissen hinzufügt und seine Identität bereichert. Dieser Verschmelzungsraum der Kulturen und der Sprachen, wie er auch immer heißen mag, weist aber auch darauf hin, dass das Verhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden kein kategorischer Gegensatz ist, sondern dass es auf Übergängen, Transgressionen und Austauschprozessen beruht, denn nur so ist der Perspektivenwechsel möglich.

Die echte interkulturelle Begegnung bedeutet direkte, persönliche, individuelle Lebenserfahrung also Authentizität, aber auch Selbstreflexion und Sprachbewusstsein: „Die fremde Sprache und Kultur können als ein Spiegel fungieren, der unbewußte Züge und Besonderheiten der muttersprachlichen und eigenkulturellen Interaktion offenlegt.“⁵

Homogenität und Heterogenität – vom so genannten Kugelmodell zum „Wasser-Primat“

Die vor allem sprachlich-kulturell homogene Gesellschaft, die das menschliche Zusammenleben so regelt, dass es den Individuen einen relativ berechenbaren Handlungs- und Verhaltensrahmen bietet, unterliegt schon in vielen Ländern der Welt starken Veränderungen. Die ethnische und gleichzeitig sprachliche, religiöse und kulturelle Heterogenität ist eigentlich kein Merkmal der letzten Jahrzehnte. Ethnische Minderheiten leben seit eh und je in den geographisch begrenzten Räumen anderer größerer menschlicher Gruppen, die als Mehrheit bezeichnet werden. Die Angehörigen der nationalen Minderheiten identifizieren sich aber, in den meisten Fällen, mit dem Nationalstaat, in dem sie leben.

⁵ Kaikkonen, P. (2001): Intercultural learning through foreign language education. In: Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovarra, J.: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 61-105, S. 85.

Fragt man, was die homogene Gesellschaft einer jeweiligen Nation ausmacht, so wird selbstverständlich auf gemeinsame Sprache, Religion und Kultur verwiesen. Über Kultur als soziales Bindemittel und vor allem über die Definitionen dieses Begriffs kann man natürlich lange debattieren. In Anlehnung an Herders traditionalistischen Kulturbegriff betrachtet man die Kultur als ein vereinheitlichendes Konzept, als eine geschlossene Kugel, die sich mit einem bestimmten geographischen Raum identifiziert und wo nur eine Nationalsprache gesprochen wird. Die Merkmale *einer solchen autonomen Insel* sind soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung.

Der postmoderne deutsche Philosoph, Wolfgang Welsch, schlägt im Gegensatz zu den kugelhaften, inselartigen, homogenisierenden Kulturmodellen, die die Begegnung von Kulturen als einen ständigen Zusammenstoß, wobei weder Kommunikation noch Austausch möglich ist, interpretieren, ein Hybridisierungsmodell mit offenen, fließenden Grenzen vor. Er definiert die zeitgenössischen Kulturen folgenderweise:

Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind weitgehend durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet. Diese neue Struktur der Kulturen bezeichne ich, da sie über den traditionellen Kulturbegriff hinaus- und durch die traditionelle Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht, als transkulturell.⁶

Die zunehmende räumliche Mobilität von Personen der letzten Jahrzehnte und ihre Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertesystemen führen aber dazu, dass die sprachlich-kulturelle Homogenität einer Nation keine Selbstverständlichkeit, kein Stützpunkt für eine bestimmte Stabilität mehr ist. Mit der

⁶ Welsch, W. (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I / Thomsen, C. W. (Hrsg.): Hybridkulturen, Netze, Künste. Köln: transcript-Verlag, S. 71.

Integration in unterschiedliche kulturelle Kontexte ist das Individuum irgendwie „gezwungen“ neue Kulturen kennenzulernen und zu verstehen, Fremdsprachen zu lernen und verschiedene Identitäten zu entwickeln. Das bedeutet auch eine Änderung der Sichtweise bezüglich der Nation.

Aus der Sicht des deutschen Soziologen, Ulrich Beck, ist der Globalisierungsprozess der Übergang von der so genannten „Ersten Moderne“, deren Ziel die Herausbildung, Festigung und Durchsetzung von Nationalstaaten als homogenen Gesellschaften war, hin zur „Zweiten Moderne“, die zu einer Verflüssigung eindeutiger Grenzen, die einst Staaten, Kulturen und Menschen trennten, und implizit nationaler Identitäten tendiert, was natürlich die Heterogenität deutlicher machen wird:

Globalität heißt: Die Einheit von Nationalstaat und Nationalgesellschaft zerbricht; es bilden sich neuartige Macht- und Konkurrenzverhältnisse, Konflikte und Überschneidungen zwischen nationalstaatlichen Einheiten und Akteuren einerseits, transnationalen Akteuren, Identitäten, sozialen Räumen, Lagen und Prozessen andererseits.⁷

Die Zweite Moderne scheint „eine entfesselte Welt“ zu sein, die mit der Erosion der territorial-administrativen Grenzen zu einer identitären, sozialen und kulturellen Zersplitterung führen könnte.

Berücksichtigt man nur den Wandelprozess von der Ersten Moderne zur Zweiten Moderne, dann ist schon ganz deutlich, dass der Kulturbegriff ständig neuen Interpretationen unterliegt: Von dem engen, elitären, in sich geschlossenen Kulturbegriff der Ersten Moderne, über einen weiten, aber weiterhin geschlossenen Kulturbegriff, der die Kultur mit einem bestimmten geographischen, sprachlichen oder nationalen Raum identifiziert, bis hin zum Punkt der Dynamisierung und Mobilität der

⁷ Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 46.

wirtschaftlichen, politischen und sozialen Strukturen (die Zweite Moderne/Mitte der 1990er), seit dem die Kultur immer häufiger als ein erweitertes, offenes, transnationales Netzwerk wahrgenommen und das „Wasser-Primat“ als Symbol der Dynamik und des prozesshaften Handelns eindeutiger wird. Auf jeden Fall, wie auch Bühl betont, ist „Kultur nicht als historische, einmal erbrachte Leistung oder als museales Endprodukt einer Epoche zu begreifen, sondern muss als ein dynamisches, funktions- und vor allem adaptionsfähiges System verstanden werden.“⁸

Kultur ist ein normatives, selbstregulatives, kumulatives, „lose gekoppeltes, dynamisches und zum Teil fluktuierendes Mehrebenen-System“⁹, das „nach dem Prinzip der Subsidiarität“¹⁰ organisiert ist und das die gemeinsamen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Handlungen bestimmt. Die Dynamik des Systems steht in engem Zusammenhang mit einem tiefen strukturellen Wandel, der demographische Veränderungen, Markterweiterungen, technologische Änderungen und transnationale Interaktionen impliziert, und das erklärt sich durch „ein Prinzip der Makrostabilität durch Mikrovariabilität“¹¹.

Das Individuum der Zweiten Moderne, das in einer offenen Welt lebt, begegnet immer häufiger einer Vielfalt von Kulturen, und dieser Kontakt geschieht auf unterschiedliche Weisen von den indirekten Formen der Medien bis hin zu direkten Formen wie Tourismus und vor allem Migration.

Die wirtschaftlichen und implizit sozialen Unterschiede zwischen den westeuropäischen und nordamerikanischen hochindustrialisierten Ländern und den Ländern der Zweiten und Dritten Welt haben zu einer neuen Einteilung der Staaten in

⁸ Bühl, W. (1987): Kulturwandel. Für eine dynamische Kultursoziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 12.

⁹ Ebenda, S. 61.

¹⁰ Ebenda, S. 61.

¹¹ Ebenda, S. 71.

Zuwanderungs- und Auswanderungsländer geführt. Ein höherer Lebensstandard und bessere Arbeitsmöglichkeiten spielen die wichtigste Rolle bei der freiwilligen Entscheidung von Millionen von Menschen, die in einem fremden Sprach- und Kulturraum leben und arbeiten wollen. So erklären sich auch die europäischen Wanderungsströme der letzten 50 Jahre zum Zweck der Arbeitsaufnahme. Sowohl die Gastländer als auch die Gastarbeiter waren aber auf diese Begegnung gar nicht vorbereitet. Die westeuropäischen Gesellschaften lebten bis vor 25 Jahren in geographisch eindeutig abgegrenzten Räumen, so dass sie nicht sehr häufig mit ethnischer, kultureller, religiöser und sprachlicher Vielfalt in ihrer eigenen Umwelt in Kontakt kommen konnten. Deswegen bedeutete Multikulturalität am Anfang der modernen Wanderungsbewegung: Homogenisierung, Kultur und Sprache des Gastlandes, Chauvinismus und kulturelle Spaltung. Auch die Migranten hatten nur eine einzige Möglichkeit für das Überleben in dem fremden Kontext: die totale Anpassung an die Kultur der Mehrheitsgesellschaft. Mit anderen Worten handelte es sich um eine Assimilation, die mit der Identifikation mit der Kultur der Mehrheitsbevölkerung einherging. Zwischen den Migranten und den Angehörigen der Mehrheitsgruppe konnte kein Dialog entwickelt werden.

Der Anpassungsprozess an die neuen Lebensbedingungen der Migranten/-innen beruht vor allem auf der direkten Lebenserfahrung und Beobachtung. Sie vergleichen und ahmen nach, aber sie denken nicht über sich selbst nach. Auf der anderen Seite nehmen die Angehörigen der Mehrheitsgruppe die Migranten/-innen als Störfaktoren für ihre identitäre, kulturelle, religiöse und sprachliche Stabilität wahr, sodass sie nicht zum Dialog bereit sind. Dass sie keine Erfahrung mit interkultureller Kommunikation haben, ist ganz offensichtlich.

Die Akzeptanz des strukturellen und kulturellen Wandels und die Integration in den neuen Lebenskontext, den interkulturellen Kontext, setzen drei grundlegende Aspekte voraus: Erstens

eine Offenheit des Denkens gegenüber der anderen Lebenswirklichkeit und den fremden Normen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen von Angehörigen einer fremden Kultur, indem man die Alterität und die multiple Identität anerkennt, zweitens eine Relativierung des eigenen kulturellen Habitus, wobei es einerseits um eine Hinterfragung von gewohnten Denk- und Verhaltensweisen und andererseits um eine Aushandlung von Bedeutungen geht, und drittens eine Kommunikationsfähigkeit, die viel umfangreicher sein soll als die für die interpersonale und intrakulturelle Kommunikation benötigte Kompetenz.

Globalisierung ist ein zentrales Thema des politischen Diskurses in erster Linie wegen ihrer wirtschaftlichen Dimension. Der Ausbau bestehender und die Erschließung neuer Märkte hat zu einem freien Verkehr der Arbeitskräfte geführt, was natürlich auch die soziale Dimension des Phänomens betrifft, und der Kreis schließt sich mit der Bildungsdimension, denn das Individuum braucht eine Ausbildung, unabhängig vom kulturellen Raum, in dem es zu einem bestimmten Zeitpunkt lebt, weil es ein kulturelles also bildungsfähiges [...] offenes Wesen gegenüber den kulturellen Begegnungen, Dialogen, Einflüssen und Idiosynkrasien ist” [eigene Übersetzung].¹²

Die Schule, eine Institution der sprachlich-kulturellen Synergien

Die Schule als soziale Institution ist *per definitionem* sogar in ethnisch und sprachlich-kulturell homogenen Kontexten von Differenz und Diversität geprägt. Die Vielfalt wird natürlich noch offensichtlicher, wenn Schüler/-innen und Studenten/-innen mit verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunft im Schulkontext zusammenkommen. Die Bildungssysteme in

¹² Antonesei, L. (2005): *Polis și paideia*. Iași: Polirom, S. 21.

Europa und auf den anderen Kontinenten richten sich aber noch nach dem gleichen Prinzip: Homogenisierung, d. h. Bildung aufgrund bestimmter Normen und Regeln, die für die Mehrheitsgruppe repräsentativ sind, ohne dass die Alterität anerkannt und aufgewertet wird. Geht man von dem Aspekt der Multikulturalität aus, dann kann man die Schule als einen Ort der gegenseitigen Beeinflussung der Kulturen und der kulturellen Interferenzen betrachten, wo Individuen verschiedener Herkunft, verschiedener Altersstufen und mit unterschiedlichen Erwartungen und Zielen unter der Anleitung professioneller Lehrkräfte lernen, zusammenzuleben und ihre kulturellen Differenzen zu akzeptieren. „In der Schule bedeutet die Kultur sowohl die andere als auch die eigene Kultur“, wobei von größter Bedeutung die Entwicklung des Bewusstseins für das eigene Kulturmodell „in seinen manifesten und latenten Formen“ sein sollte. Die interkulturelle Begegnung setzt gemeinsames Handeln, Dialog und Verständigung voraus.

Der heutige europäische Raum, der einerseits von einer Verflüssigung der zwischenstaatlichen Grenzen und andererseits von fast demselben Multikulturalismus und derselben Mehrsprachigkeit wie im Laufe seiner tausendjährigen Geschichte geprägt ist, unterliegt einem ständigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel, der auch zu Veränderungen auf der Bildungsebene führt. Im Gefolge der in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts begonnenen Arbeitsmigration ist auch das Problem der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in den Lehreinrichtungen aufgekommen. Trotz ihrer Kürze sind schon viele Herangehensweisen an diese Problematik vor allem in den westeuropäischen und nordamerikanischen Ländern zur Sprache gekommen: von dem auf einer kompensatorischen Pädagogik und einem Defizitmodell beruhenden Assimilationismus (1960-1980), über den auf interkultureller Pädagogik und einem Differenzmodell basierenden Multikulturalismus bzw. Universalismus (1980-1995) bis hin zu einem Pluralismus (ab 1995), der die Pädagogik der

soziokulturellen Vielfalt und das Diversitätsmodell in den Vordergrund stellt. Die letztgenannte Sichtweise betrachtet die sprachliche, soziale, kulturelle, wirtschaftliche Differenz nicht mehr als „ein Monopol der Minoritäten“, sondern als ein Merkmal der gegenwärtigen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit. Die Diversität, die Differenz, die Alterität sollen aber nicht mehr als Unterscheidungsformen zwischen den Individuen, sondern als eine Art von Bereicherung des menschlichen Daseins wahrgenommen werden.

Aus dieser Perspektive ist die Begegnung mit Sprachen die beste Möglichkeit, den Umgang mit Vielfalt zu lernen. Die Mehrsprachigkeit gehört schon sowohl zum Alltag als auch zum Berufsleben, sie ist gleichzeitig Notwendigkeit und Chance. Die Fremdsprachen, die bis vor Kurzem als ein statisches, geschlossenes, elitäres, fakultatives Fach betrachtet worden sind, sind jetzt zu einem Knotenpunkt der Bildungssysteme geworden. Die Beherrschung von Fremdsprachen gewährt den Individuen im weitesten Sinne den Zugang zu den multikulturellen Gesellschaften und Erfolg im Berufsleben. Sowohl die soziale Integration wie auch der berufliche Erfolg hängen aber nicht nur von den Sprachkenntnissen, sondern auch von einem Bündel von kommunikativen und soziokulturellen Kompetenzen ab. Diese Kompetenzen schaffen eigentlich die Voraussetzungen einerseits für die Wahrnehmung, die Beurteilung und das Verstehen fremder Welten und andererseits für die Entwicklung des interkulturellen Dialogs.

Die Frage, wie man das Verstehen einer fremden Kultur und des Fremden in einem sprachlich-kulturell homogenen Unterrichtskontext lehren und lernen kann, in dem die Erfahrung der sprachlichen und kulturellen Heterogenität nicht möglich ist, beantwortet man ganz einfach: Mit Hilfe der Fremdsprachen, die per Definition die Begegnung zwischen einer Ausgangs- und einer Zielkultur, zwischen Eigenem und Fremdem ermöglichen. Die Sprach- und Kulturvergleiche, die jeder beim Kontakt

mit einer fremden Welt unwillkürlich anstellt, regen eigentlich zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordination an. Das bezieht sich auf die Fähigkeit eines Menschen kulturelle Wertmaßstäbe zu relativieren, die eigene Norm zu hinterfragen, Distanz zum Eigenen zu gewinnen, Offenheit, Verständnis und Toleranz gegenüber der anderen Lebenswirklichkeit, den fremden Normen und Wertvorstellungen von Angehörigen der fremden Kultur zu entwickeln, andere sprachliche, kognitive und die Einstellung betreffende Verhaltensweisen zu probieren. Der Fremdsprachenunterricht sollte vor allem in sprachlich-kulturell homogenen Vermittlungskontexten eben das Interesse für andere Kulturen erwecken, sodass die Ausgangskultur und die Zielkultur zu einer neuen Einheit verbunden werden können. Eine fremde Sprache eröffnet den Zugang zu anderen Welten und dadurch kann neues Weltwissen erworben werden. Das Verstehen einer anderen Kultur bedeutet also die Anerkennung und Übernahme anderer Perspektiven, die die Folge einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der anderen und der eigenen Kultur sind.

Es muss erwähnt werden, dass es die Arbeitsmigration der letzten Jahrzehnte war, die immer deutlicher einen anhaltenden und stabilen Charakter aufweist, die den ersten Anstoß zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts aus interkultureller Perspektive gegeben hat. Ausgehend von dem tatsächlichen Bedarf der Schulen und der Gesellschaften, vor allem der westeuropäischen und nordamerikanischen Einwanderungsländer, wie Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, die Schweiz, Spanien, Großbritannien, Kanada und die USA, hat diese Forschungsrichtung als Hauptziel die *Förderung des Zweitsprach(en)erwerbs bzw. der Zweitsprachigkeit* und des *bilingualen Unterrichts* durch eine Aufwertung von Migrantensprachen. Tourismus und internationale Personalentsendung bzw. professionelle Mobilität ins Ausland als Ausdrucksformen des freien Personenverkehrs sind weitere Anlässe für die interkulturelle

Forschung, und zwar für den Erwerb und die Weiterentwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Aus dieser Perspektive unterscheidet man zwei Forschungsrichtungen: Die eine beschäftigt sich mit den *Fremdsprachen als Pflichtfach*, die andere mit dem *frühen Erlernen von Fremdsprachen*. Ein relativ weniger erforschter Aspekt ist aber der Unterricht der modernen Sprachen aus interkulturellen Perspektive in sprachlich-kulturell homogenen Kontexten, wie es der Fall z. B. in fast allen rumänischen Bildungseinrichtungen – abgesehen von den Gebieten mit kompakt siedelnden nationalen Minderheiten – ist.

Ausgangspunkt und Untersuchungskontext: Die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts in einem sprachlich-kulturell homogenen Kontext

Die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts am Bedarf und an den Bedürfnissen einerseits der multikulturellen Gesellschaft und andererseits der Lernergruppen verlangt nach Lehrenden, die ein entsprechend bedarfsgerechtes Unterrichtsangebot erstellen können.

Dies wirft zum einen die Frage auf, ob *sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts wahrnehmen* und zum anderen stellt sich die Frage, *inwieweit sie sich dessen bewusst sind, dass Fremdsprachenlehren und -lernen ein interkultureller Dialog ist, auch wenn der Vermittlungskontext kulturell und sprachlich homogen ist*. Ich gehe eigentlich von der Hypothese aus, dass der Fremdsprachenunterricht unabhängig von dem Homogenitätsgrad des Vermittlungskontextes eine interkulturelle Dimension involviert, weil der fremdsprachliche Lehr- und Lernprozess nicht nur auf der Vermittlung bzw. dem Erlernen der Zielsprache, sondern auch auf der Erklärung bzw. dem Verständnis der Zielkultur aufgebaut wird.

Die empirische Studie – Profil der Teilnehmer/-innen an der Erhebung

Um zu prüfen, ob sich meine Grundannahmen mit denen der Lehrenden und Lernenden decken, habe ich eine empirische Untersuchung durchgeführt. Meine Analyse beruht auf einer Befragung von 650 Personen, die in einem fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess und in einem 100% sprachlich-kulturell homogenen Unterrichtskontext tätig sind. Die Stichprobe besteht aus 50 Hochschullehrern/-innen, 200 Lehrern/-innen, 200 Studenten/-innen und 200 Schülern/-innen. Die Befragten sind in das rumänische nationale Bildungssystem eingebunden, das einheitliche Lehr- und Lernziele für den Fremdsprachenunterricht hat. Die Studie fand im Zeitraum Januar bis Juni 2009 statt.

Die untersuchte Stichprobe wurde mittels eines standardisierten Fragebogens erstellt, weil er die Befragung einer Vielzahl von Personen erlaubt. Die gesammelten quantitativen und qualitativen Daten können für fachdidaktische und bildungspolitische Entscheidungen auf nationaler Ebene relevant sein, insbesondere für Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer/-innen, damit auch interkulturelle Fähigkeiten neben den sprachlichen Fertigkeiten entwickelt werden können, und bei der Festlegung der geeigneten Zielvorgaben für die interkulturellen Fertigkeiten, die die Schüler/-innen, Studierenden bzw. die angehenden Sprachlehrkräfte erwerben sollen.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht nicht der theoretische Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, sondern die Relevanz dieses Begriffs für die Praxis und seine Umsetzungsmöglichkeiten, denn bei der Beschäftigung mit der Vermittlung interkultureller kommunikativer Kompetenz steht man zunächst vor der Aufgabe, zu klären, was im schulischen Kontext unter diesem Begriff verstanden wird. Die Lernenden sind eigentlich diejenigen, die diese Kompetenz anwenden werden und ausgehend von ihren Bedürfnissen können auch die Lehrenden ihre

Lehrstrategien, -methoden und -modelle entwickeln. Die Befragten haben weder über die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts noch über die interkulturelle kommunikative Kompetenz in einem formalen Kontext gesprochen. Auch im Curriculum sind keine Fächer, die explizit die interkulturelle Dimension enthalten.

Das Profil der Befragten, die freiwillig an der Erhebung teilgenommen haben und deren Antworten im Rahmen dieses Beitrags ausgewertet wurden, sieht folgenderweise aus:

- Die Hochschullehrer/-innen unterrichten an Fakultäten für Fremdsprachen und -literaturen an der Universität Bukarest, an der Christlichen Dimitrie-Cantemir Universität Bukarest, an der Alexandru-Ioan-Cuza Universität Iași und an der Universität Craiova. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 44 Jahren und 38,64% der Akademiker/-innen haben zwischen 5 und 15 Jahren Berufserfahrung.
- Die 200 Lehrer/-innen unterrichten Fremdsprachen (Englisch, Französisch und Deutsch) an Primarstufe und Sekundarstufe I und II im Kreis Dâmbovița. Die meisten befragten Lehrer/-innen (76,65%) haben ihr Studium nach dem Jahre 1990 abgeschlossen, was auch den Mittelwert einer Berufserfahrung von nur 12 Jahren erklärt.
- Die 200 Studenten/-innen besuchten zum Zeitpunkt der Befragung die Fakultät für Fremdsprachen und -literaturen an der Christlichen Dimitrie-Cantemir Universität Bukarest bzw. an der Universität Bukarest. Mit dem Bestehen der Staatsprüfung (vor der Einführung der Bologna-Reform nach vier Studienjahren, jetzt nach einem dreijährigen Bachelorstudium) erwirbt man die Lehrbefähigung für die jeweilige studierte Fremdsprache an Primarstufe und Sekundarstufe I und II. Das Studium umfasst eine sprachpraktische, eine wissenschaftliche und eine fachdidaktische Ausbildung. Diese Struktur ist weiterhin gültig. Nach

dem Studienjahr waren: 82 Studenten/-innen (41%) im 1. Studienjahr, 59 Studenten/-innen (29,5%) im 2. Studienjahr, 39 Studenten/-innen (19,5%) im 3. Studienjahr und 20 Studenten/-innen (10%) im 4. Studienjahr. 75% der Befragten waren zwischen 19 und 22 Jahren alt.

- Die 15- bis 19-jährigen Schüler/-innen besuchten die Klassen 9 bis 12 eines allgemeinbildenden Lyzeums aus der Stadt Târgoviște, Kreis Dâmbovița. Ihre Anzahl nach Klassenstufe war: 55 (27,5%) 9. Klasse, 61 (30,5%) 10. Klasse, 34 (17%) 11. Klasse und 50 (25%) 12. Klasse.

Datenauswertung

Rumänien im globalisierten Kontext

Laut der letzten Volkszählung von 2011 sind die Rumänen mit 88,9% ganz deutlich die größte Bevölkerungsgruppe des Landes. Daneben gibt es aber weitere 18 staatlich anerkannte nationale Minderheiten, die 11,1% der Bevölkerung Rumäniens ausmachen und seit Jahrhunderten mit der rumänischen Mehrheit zusammenleben. Mit 6,5% sind die Ungarn die größte Minderheit. Sie besiedeln bestimmte Regionen im Südosten und in der Mitte Siebenbürgens, sowie im Grenzgebiet zu Ungarn, wo sie eigentlich auch eine Mehrheitsgruppe bilden. Alle anderen Minderheiten – Roma, Ukrainer, Deutsche, Türken, Russisch-Lipowaner, Tataren, Serben, Slowaken, Tschechen, Bulgaren, Griechen, Italiener, Albaner, Juden, Polen, Armenier und Kroaten – sind nur kleine Gruppen, die nirgends im Land eine Mehrheitsgruppe bilden.

Aus der Perspektive der Migration teilt man die Länder in zwei Gruppen ein: Auswanderungs- und Zuwanderungsländer. Infolge zunächst des Falls des Eisernen Vorhangs und später der Erweiterung der Europäischen Union und des Beitritts Bulgariens und Rumäniens wurden die Migrationsströme in starkem Maße

durch die vermehrte Zuwanderung aus den mittel- und osteuropäischen Ländern beeinflusst. Das hat offensichtlich zu einer Veränderung der Herkunftsländer geführt. Als traditionelles Auswanderungsland entwickelte sich Rumänien neben Polen schon 2005 zu einem der zwei bei weitem wichtigsten Herkunftsländer von Einwanderern in Europa. Weltweit belegt Rumänien als Auswanderungsland die 18. Position. Die historische Entwicklung der rumänischen Migration kennt drei Phasen:

1. Am Anfang des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Auswanderungswellen von Osteuropa nach Nordamerika, als vor allem Bevölkerungsgruppen aus Siebenbürgen auswanderten;
2. Zur Zeit des Kommunismus (1947-1989), als die ethnischen Minderheiten der Deutschen und Juden vor allem nach Deutschland, Israel und Amerika ausreisten;
3. Nach der Wende die Arbeitsmigration; die Zuwandererströme sind innerhalb Europas stark konzentriert und 90% entfallen auf nur ein paar Zielländer: Italien, Spanien, Deutschland und Großbritannien.

Insgesamt sind es zur Zeit ungefähr 2 360 293 Rumänen, die in den EU-Ländern leben und arbeiten.

Der Zuwanderungsprozess nach Rumänien ist im Vergleich zu der Auswanderung natürlich viel zu schwach. Von den ungefähr 100 000 Ausländern (Stand: 01.07.2012) sind 42 953 aus EU-Ländern und 57 259 von außerhalb der EU. Die ersten drei Positionen sind von Italienern (9546), Deutschen (6919) und Franzosen (5319) bzw. von Moldawiern (14323), Türken (9080) und Chinesen (6765) belegt. Die meisten Ausländer wohnen und arbeiten in Bukarest (37,8%) und in den Kreisen: Cluj, Timiș, Arad, Ilfov, Bihor, Sibiu, Constanța, Prahova und Brașov (Stand: 01.07.2012). Laut focus-migration sind 82% der Ausländer Männer (Stand: 2006) und sie sind in erster Linie Unternehmer, Investoren oder Leiter von Niederlassungen verschiedener ausländischer Firmen.

Die territoriale Verteilung der nationalen Minderheiten und der neuen Zuwanderer erklärt auch den hohen Homogenitätsgrad in den rumänischen Schulen bzw. Universitäten. Die nationalen Minderheiten haben gemäß der Verfassung dort, wo sie auch kompakte ethnische Gruppen bilden, Anspruch auf Schulen mit muttersprachlichem Unterricht. In solchen Fällen kommen die schulpflichtigen Kinder der Minderheitsgruppe mit ihren gleichaltrigen Kollegen aus der Mehrheitsgruppe nicht in demselben Unterrichtskontext zusammen, so dass keine sprachlich-kulturell heterogenen Klassen zustandekommen können. Das geschieht eigentlich nur mit der ungarischen Minderheit, die in manchen Gebieten die Mehrheitsgruppe bildet. Einen Gegensatz dazu bildeten die deutschen Schulen vor der massiven Auswanderung der deutschen Minderheit von 1975 bis 1989. Vor allem in Siebenbürgen, im Banat und in Bukarest besuchten viele Rumänen die sehr gut angesehenen deutschen Schulen, die schon damals eine größere Offenheit der Multikulturalität gegenüber boten. Die meisten Kinder der im letzten Jahrzehnt in Rumänien registrierten Ausländer besuchen internationale Schulen, die per Definition heterogen sind. Die aus Mischehen stammenden Kinder haben in den meisten Fällen Rumänisch als Muttersprache und werden im rumänischen Kulturkontext erzogen. Sie besuchen rumänische Schulen, aber als Einzelfälle können sie den Homogenitätsgrad einer Klasse nicht beeinflussen.

Bei der untersuchten Stichprobe handelt es sich um einen 100% Homogenitätsgrad. Die Schüler/-innen und die Lehrer/-innen stammen aus dem Kreis Dâmbovița, wo die ethnische und sprachlich-kulturelle Homogenität sehr hoch ist: 94,1% sind Rumänen, 5,2% Roma, 0,3% Bulgaren, 0,1% Serben und 0,3% andere Ethnien. Die genannten ethnischen Gruppen sind nationale Minderheiten, die in diesem Kreis keine regionale Mehrheit bilden. Die Hochschullehrer/-innen und die Studenten/-innen sind ebenfalls ausschließlich Angehörige der Mehrheitsbevölkerung.

Der Fremdsprachenunterricht als interkultureller Dialog und die Rolle der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Am Anfang eines Fremdsprachenkurses ist es schon üblich geworden, die Hörer/-innen zu fragen, wozu sie den Kurs besuchen. Die genannten Zwecke, sei es Studium oder Arbeitsplatz im Ausland, berufliche Kontakte zu ausländischen Firmen oder Alltagskommunikation mit Freunden/Bekanntem im Ausland, haben ein gemeinsames Stichwort: Mobilität, d. h. die Bewegung aus dem eigenen sprachlichen und kulturellen Raum in einen anderen. Die Befragten sind der Meinung, dass sie sich beruflich und persönlich besser entfalten können, wenn sie wenigstens eine Fremdsprache beherrschen.

Die in der wissensbasierten modernen Gesellschaft nötigen Grundkompetenzen sind schon im Jahre 2000 vom Europäischen Rat durch seine Bildungsfachleute in Lissabon festgelegt worden. Außer Kompetenzen wie Anwendung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit wird auch die fremdsprachliche Kompetenz als Schlüsselkompetenz in der Bildung der modernen europäischen Bürger betrachtet. Der Europäische Rat ist sich der wesentlichen Rolle der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen in der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Entwicklung des gegenwärtigen Europas völlig bewusst. In dieser Hinsicht sind die Forderungen ganz deutlich: Jeder europäische Bürger sollte neben der Muttersprache zwei weitere Fremdsprachen beherrschen, der Fremdsprachenunterricht soll schon im Kindergarten beginnen und die Fremdsprachen sollen so viel wie möglich im Unterricht verwendet werden. Die europäischen Bürger sollen sich auch dessen bewusst sein, dass sie durch das Beherrschen mehrerer Fremd-

sprachen zusätzliche persönliche und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten haben.

In dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen ist ein wichtiges Lehrziel und zwar die Ausbildung des kompetenten interkulturellen Sprachbenutzers festgelegt worden. Dieses Ziel bezieht sich nicht nur auf die Fähigkeit, eine Fremdsprache grammatisch richtig zu benutzen, sondern auch auf die Fähigkeit die wegen der kulturellen Unterschiede entstandenen Missverständnisse zu bewältigen. Im Fremdsprachenunterricht findet also eine Akzentverschiebung statt. Das Erlernen von Fremdsprachen für einen mehrsprachigen Kontext bedeutet jetzt das Erlernen von Fremdsprachen für interkulturelle Kommunikation. Je enger ein Individuum in seine Muttersprache und dadurch in die eigene Kultur und deren Denk-, Werte- und Handlungsmustern eingebunden ist, desto schwerer fällt es ihm eine andere Kultur zu akzeptieren und die kulturelle und sprachliche Vielfalt als natürliches Phänomen zu betrachten. Dem Fremdsprachenunterricht und implizit dem/der Fremdsprachenlehrer/in kommt die Schlüsselfunktion zu, den Lernern kulturelle Sensibilität beizubringen und von einem gefährlichen Ethnozentrismus abzubringen.

Die vorliegende Analyse geht von einem sprachlich-kulturell homogenen Vermittlungskontext aus, und obwohl ein solcher Kontext die Interaktion zwischen Vertretern derselben Kultur voraussetzt, sind 93,12% der Befragten der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht ein interkultureller Dialog sei (Tabelle 1). Das weist darauf hin, dass einerseits die Lehrkräfte sich selbst als Vertreter der Zielsprache und -kultur in dem eigenen sprachlich-kulturellen Kontext betrachten und andererseits die Schüler/-innen bzw. Studenten/-innen die Fremdsprachenlehrkräfte als transkulturelle Vermittler wahrnehmen. Demzufolge findet während des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses eine Begegnung zwischen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen statt, so dass ein interkultureller Dialog entwickelt

werden kann, auch wenn der Vermittlungskontext sprachlich und kulturell homogen ist.

Variante	Anzahl der Befragten (Struktur%)			
	Hochschul- lehrer/-innen	Lehrer/ -innen	Studenten/ -innen	Schüler/ -innen
Ja	44 (88%)	196 (98,49%)	188 (94%)	184 (92%)
Nein	6 (12%)	3 (1,51%)	12 (6%)	16 (8%)
Gesamt	50	199	200	200

Tabelle 1: Ist Fremdsprachenunterricht ein interkultureller Dialog?

Für die Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen braucht man sowohl gute Kenntnisse der Zielsprache aber auch Fähigkeiten, die das Verständnis von fremden Welten ermöglichen. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zwei Fragen nachgegangen:

1. Was bedeutet Fremdsprachenlernen in einem europäisierten, internationalisierten und interkulturalisierten Kontext?
2. Welche Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht erworben und entwickelt werden, können in der persönlichen und sozialen Entwicklung und im beruflichen Werdegang eine bedeutende Rolle einnehmen?

Obwohl die Formulierung von Items, die von den Schülern/-innen bzw. Studierenden auf einer fünfstufigen Likertskala von (1) „sehr wichtig“ bis (5) „gar nicht wichtig“ beantwortet wurden, unterschiedlich ist, sind sie vergleichbar, weil zwischen ihnen ein Kausalverhältnis entsteht. Die vorliegende Analyse bezieht sich nur auf die Items, die in der Rangreihe nach Wichtigkeit die ersten drei Plätze bzw. den letzten Platz belegen.

Die Gegenüberstellung der Antworten der beiden Befragten-
gruppen führt zu folgendem Überblick:

Studierende (darunter auch 45 angehende Fremdsprachenlehrkräfte)		Schüler/-innen	
Was bedeutet das Fremdsprachenlernen in einem europäisierten, internationalisierten und interkulturalisierten Kontext?		Welche Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht erworben und entwickelt werden, können in der persönlichen und sozialen Entwicklung und in dem beruflichen Werdegang eine bedeutende Rolle einnehmen?	
Item ¹³	Mittelwert	Item ¹⁴	Mittelwert
1. Das Fremdsprachenlernen ist wesentlich für die Zukunft der Lernenden	1,38	1. Vielsprachigkeit	1,26

¹³ Rangreihe der Items nach Wichtigkeit: 1. Das Fremdsprachenlernen ist wesentlich für die Zukunft der Lernenden (1,38 Pkt.). 2. Das Fremdsprachenlernen bedeutet Kennenlernen von anderen Kulturen und Wissenserweiterung (1,71 Pkt.). 3. Das Fremdsprachenlernen bedeutet interkulturelle Begegnungssituationen (1,72 Pkt.). 4. Das Fremdsprachenlernen ist wesentlich für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft (1,94 Pkt.). 5. Das Fremdsprachenlernen bedeutet kognitive, affektive und handlungsbezogene Kompetenzen (2,33 Pkt.). 6. Das Fremdsprachenlernen bedeutet soziokulturelle und linguistische Reflexion (2,35 Pkt.).

¹⁴ Rangreihe der Items nach Wichtigkeit: 1. Vielsprachigkeit (1,26 Pkt.), 2. Interaktionskompetenz (1,40 Pkt.), 3. interkulturelle kommunikative Kompetenz (1,72 Pkt.), 4. Akzeptanz der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (1,91 Pkt.), 5. Anpassung an andere Kulturen und Mentalitäten (1,93 Pkt.), 6. Wahrnehmung/Verständnis von kulturellen Unterschieden (1,95 Pkt.), 7. soziokulturelle und linguistische Reflexion (2,17 Pkt.).

2. Das Fremdsprachenlernen bedeutet Kennenlernen von anderen Kulturen und Wissenserweiterung.	1,71	2. Interaktionskompetenz	1,40
3. Das Fremdsprachenlernen bedeutet interkulturelle Begegnungssituationen	1,72	3. interkulturelle kommunikative Kompetenz	1,72
6. Das Fremdsprachenlernen bedeutet soziokulturelle und linguistische Reflexion	2,35	7. soziokulturelle und linguistische Reflexion	2,17

Tabelle 2: Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht aus einer interkulturellen Perspektive

Wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, besteht eine fast Eins-zu-Eins Entsprechung zwischen den Gründen für das Fremdsprachenlernen, was sich vor allem für die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte in Lehrzielen ausdrücken kann und den Kompetenzen, die die Schüler/-innen im Fremdsprachenunterricht erwerben möchten und die als Lernziele betrachtet werden können. Es ist ganz deutlich, dass die beiden Befragtengruppen die Vielsprachigkeit als eine sehr wichtige Kompetenz für den persönlichen, sozialen und beruflichen Werdegang eines Individuums in einer globalisierten Gesellschaft betrachten. Das Erlernen von Fremdsprachen führt ebenfalls in hohem Maße zu einer Erweiterung des Wissens durch das Kennenlernen von anderen Kulturen und zu interkulturellen Begegnungen, was eine Sensibilisierung für die Zielkultur und Fremdverständnis involviert. Die dafür benötigten Kompetenzen sind nach Meinung der Schüler/-innen: die Interaktionskompetenz und die interkulturelle kommunikative Kompetenz.

Hier muss auch erwähnt werden, dass die Hierarchisierung der angegebenen Items ein Resultat der Lernerfahrung der beiden Befragtengruppen ist. Gemäß dem nationalen Curriculum

des rumänischen Bildungswesens beginnt man mit dem Erlernen einer ersten Fremdsprache schon im Kindergarten (Wahlfach) oder in der Grundschule (Pflichtfach), dann wird ab Klasse 5 die zweite Fremdsprache (Pflichtfach) eingeführt. Eine dritte Fremdsprache (Wahlfach) kann ab der 9. Klasse erlernt werden. So werden die drei genannten Kompetenzen während des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses ausgebildet und entwickelt. Für sie ist es auch sehr klar, dass die Interaktionsfähigkeit und die interkulturelle kommunikative Kompetenz in engem Zusammenhang mit den Sprachkenntnissen stehen.

Aus einer interkulturellen Perspektive sollte der Fremdsprachenunterricht an Schulen und Hochschulen ein komplexer integrativer Prozess sein, der drei Ebenen – Kognition, Affektivität und Handeln – umfasst. Dass beim Erwerb einer Fremdsprache auch eine soziokulturelle und linguistische Reflexivität stattfindet, ist ein Aspekt, dem aber von den Befragten nur eine geringe Bedeutung beigemessen wird. Sprachbewusstheit und Selbstreflexivität ermöglichen zum einen das interkulturelle Verstehen, das sowohl einen individual-psychologischen wie auch einen gesellschaftspolitischen Bestandteil hat, und zum anderen die Gewinnung von Dialogkompetenz, indem man sich aus der ethnozentristischen Begrenzung löst. Das Fremdenverstehen bedeutet gleichzeitig eine dialogische Introspektion, die sich aber nur während einer authentischen interkulturellen Begegnung entwickeln kann. Im hier untersuchten Fall überwiegt aber immer noch die monolinguale Vermittlungssituation, auf die hin ausgebildet wird. Unterschiede, Differenzen sind eigentlich nur im interkulturellen Kontext sichtbar und erlebbar, und nur solche Situationen ermöglichen Vergleiche zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Ganz wichtig ist in diesem Falle, dass die Fremdsprachenlehrer/-innen die Zielsprache und -kultur häufiger mit der Muttersprache und der eigenen Kultur vergleichen. Die kontrastive Methode und der Dialog über die kulturellen Unterschiede können zu einer besseren Fremd- und

Selbstwahrnehmung, zu einer Bewusstmachung der eigenen Identität und der eigenen kulturellen Werte beitragen.

Der Erwerb bestimmter Kompetenzen, die in engem Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht stehen, ist für die Befragten offensichtlich sehr wichtig. Es stellt sich aber die Frage, welche Faktoren zur Ausbildung der vorher genannten Kompetenzen beitragen können. Auf diese Frage haben nur die 200 Schüler/-innen geantwortet. Der wichtigste Faktor ist ihrer Meinung nach *der/die Fremdsprachenlehrer/-in* (1,27 Pkt.), wie es eigentlich auch zu erwarten war. Faktoren, die auch eine große Bedeutung haben können, sind: *Aufenthalte im Ausland* (1,35 Pkt.), *Kontakte zu Einheimischen im Zielland* (1,37 Pkt.) und *Kontakte mit der fremdsprachigen Welt im eigenen Land* (1,40 Pkt.). Diese Rangfolge zeigt ganz deutlich: Einerseits wird die Fremdsprachenlehrkraft als Vermittler, als Vertreter der fremden Sprache und Kultur betrachtet, was für sprachlich-kulturell homogene Vermittlungskontexte selbstverständlich ist, und andererseits könnten der direkte Kontakt, die eigene Erfahrung, der erlebte Fremdkontext, mit anderen Worten die Authentizität der interkulturellen Begegnung ihnen helfen, die Zielkultur, aber auch die eigene leichter bzw. besser zu verstehen. *Audio-visuellen Lehrmaterialien* (1,65 Pkt.), *Tourismus* (1,86 Pkt.) und *authentischen Texte* (2,05 Pkt.) sind Faktoren, die der Befragung entsprechend weniger zum Erlernen von Fremdsprachen beitragen. Der Grund dafür kann eben der indirekte, statische Kontakt mit der Zielsprache und -kultur bei den authentischen Texten und audio-visuellen Lehrmaterialien und die Abwesenheit kompetenter Führungen beim Tourismus sein. Die Fremdsprachenlehrer/-innen und die Immersion oder Teilimmersion sind Faktoren, die den Schülern/-innen den Erwerb von Fremdsprachen wesentlich erleichtern.

Dass die Lehrenden die wichtigste Rolle im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess in einem sprachlich-kulturell homogenen Kontext spielen, ist ganz offensichtlich: 198 von den 200

befragten Schülern/-innen sind dieser Meinung. Entspricht aber ihre Ausbildung den neuen Anforderungen bzw. Herausforderungen einer europäisierten, internationalisierten und interkulturalisierten Gesellschaft?

Um zu sehen, ob die Grundausbildung der 200 befragten Fremdsprachenlehrkräfte auch eine interkulturelle Dimension hatte, ist die Variable „*Abschlussjahr des Hochschulstudiums*“ berücksichtigt worden.

Diese Gruppierungsvariable ergibt folgende Verteilung:

Abschlussjahr des Hochschulstudiums	Anzahl der Lehrer/-innen	Struktur (%)
1960-1970 ¹⁵	2	1,02
1971-1980	19	9,64
1981-1990	25	12,69
1991-2000	53	26,90
2001	98	49,75
Gesamt	197	100,0

Tabelle 3: Gruppierung der Lehrer/-innen nach dem Abschlussjahr des Hochschulstudiums

Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, haben die meisten befragten Lehrer/-innen (76,65%) ihr Studium nach dem Jahre 1990 abgeschlossen. Dieser Aspekt stimmt auch mit der durchschnittlichen Berufserfahrung, die 12 Jahre beträgt, überein. Die Daten geben ganz deutlich eine steigende Tendenz für das Studium von Fremdsprachen nach der Wende an. Vor 1989 war die Zahl der verfügbaren Studienplätze sehr gering, so dass nur wenige Abiturienten/-innen Fremdsprachen studieren konnten, obwohl das Interesse für ein solches Studium schon damals ziemlich groß war.

¹⁵ Da für die Zeitspanne 1960-1970 nur noch zwei amtierende Lehrer/-innen Auskunft gaben, betrachten wir diese Anzahl als irrelevant, so dass sie bei der Datenauswertung nicht berücksichtigt wurden.

Das folgende Diagramm (Abb.1) zeigt, dass die interkulturelle Dimension in dem ganzen untersuchten Zeitraum während der Ausbildung der befragten Fremdsprachenlehrer/-innen nur eine geringe Rolle gespielt hat. Einer Zeit der relativen Entspannung und einer kulturellen Öffnung in der kommunistischen Politik Ende der 1960er Jahre Anfang der 1970er Jahre folgten fast zwei Jahrzehnte Diktatur und intensiver marxistischer Propaganda, die sich auch im Bildungssystem und in der Bildungspolitik widerspiegelten. Dass die interkulturelle Dimension, nicht einmal in ihrer impliziten Form, kein Ziel der Grundausbildung von Fremdsprachenlehrern/-innen war, ist dadurch leicht erklärbar. Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und der Beseitigung der Diktatur hat der gesellschaftspolitische Wandel auch zu den notwendigen strukturellen Änderungen im Bildungswesen geführt. Der interkulturellen Perspektive wird immer mehr Bedeutung zugemessen, was auch die Mittelwerte der Befragung (3,06 Pkt. für den Zeitraum 1991-2000 und 2,73 Pkt. für den Zeitraum 2001-2008) verdeutlichen.

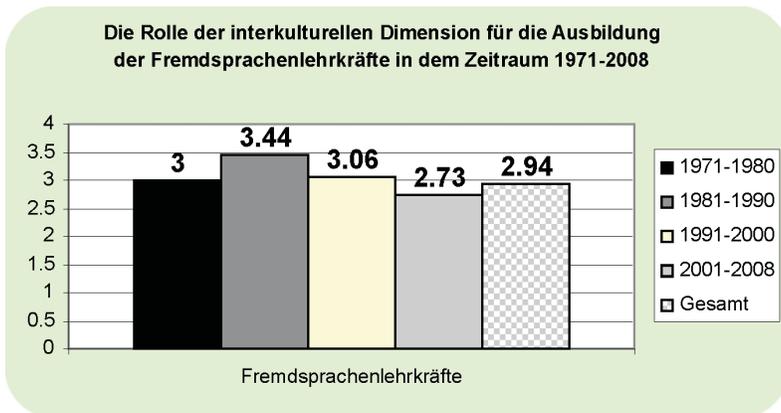


Abbildung 1: Die Rolle der interkulturellen Dimension für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte im Zeitraum 1971-2008

Die Begegnung mit Muttersprachlern der Zielsprache und Experten für fremde Sprache und Kultur und die Ausbildung im Land der Zielsprache sind vor allem jetzt aus der interkulturellen Perspektive bestimmende Faktoren für die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte. Ausbildungsaufenthalte in der Fremdkultur und Lektorate für Fremdsprachen sind aber keine festen Bestandteile des Fremdsprachenstudiums in Rumänien. Von den 199 Befragten haben nur 25 (12,56%), die meisten (21) nach 2001, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert. In 18 Fällen handelt es sich um einmonatige Aufenthalte und nur 3 der Befragten haben ein Semester im Ausland studiert. Es liegt auf der Hand, dass sich die Mehrheit dieser Lehrer/-innen eigentlich nicht mit dem fremdsprachlichen Raum auseinandergesetzt hat.

Die Lektorate für Fremdsprachen haben im untersuchten Zeitraum einen wesentlicheren Beitrag zur Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte geleistet, wie sich der Tabelle 4 entnehmen lässt, auch wenn mehr als die Hälfte der Befragten (54%) mit Lektoren aus dem zielsprachigen Raum gar nicht zusammengearbeitet hat. Es ist auch auffällig, dass die Studienorte so vieler Absolventen der Jahrgänge 2001-2008 (31,79%) über keine Lektorenprogramme verfügt haben.

Variante	Anzahl der Befragten (Struktur%)			
	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2000-2008
Ja	8 (42,11%)	14 (56%)	32 (60,38%)	35 (36,73%)
Nein	11 (57,89%)	11 (44%)	21 (39,62%)	62 (63,27%)
Gesamt	19	25	53	98

Tabelle 4: Verteilung der Antworten und Struktur in Prozent für die Fremdsprachenlehrkräfte nach dem Abschlussjahr des Hochschulstudiums

Für alle Befragten, Lehrende und Lernende, ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz ein wichtiges Lehr- und Lernziel

des Fremdsprachenunterrichts, auch wenn sie sich im Alltag und/oder Berufsleben nicht mit einer sprachlich-kulturellen Heterogenität auseinandersetzen. Sie sind sich dessen bewusst, dass diese Kompetenz die Voraussetzung für die Integration in eine von Globalisierung, Multikulturalität und sprachlicher Diversität geprägten Gesellschaft ist.

Schlussbemerkungen

Die kollektive Einsprachigkeit, sei es der Staat auf der Makroebene oder die Schule / Hochschule oder das Unternehmen auf der Mikroebene, stimmt immer weniger mit der globalen Wirklichkeit überein. In einer offenen, von wachsender Personenmobilität geprägten Welt stellt den Erwerb einer entsprechenden interkulturellen kommunikativen Kompetenz eine immense Herausforderung, vor allem in sprachlich-kulturell homogenen Kontexten dar. Eine wichtige Rolle kommt den Fremdsprachenlehrer/-innen und dem Fremdsprachenunterricht zu. Ausgehend von vorliegendem Beitrag lässt sich schlussfolgern:

- Der interkulturellen kommunikativen Kompetenz wird von allen Befragten eine besonders hohe Bedeutung beigegeben, obwohl die sprachlich-kulturelle Heterogenität nicht zu ihrem Alltag gehört.
- In der heutigen Gesellschaft ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz eine Schlüsselqualifikation und deren Erwerb beruht auf zwei Elementen: Kommunikation und Kultur.
- Erfolgreiche Integration und interkulturelle Kommunikation bedeuten aber zugleich auch Kenntnis der Herkunftssprache und der eigenen Kultur, soziokulturelle Reflexivität, Fähigkeit zur Empathie und zur Perspektivenübernahme.
- In der Fremdsprachenlehrerausbildung ist die interkulturelle Dimension noch kaum systematisch verankert.

- In der Ausbildung sollten Situationen geschaffen werden, die den Studierenden erlauben, ihre monolinguale Wirklichkeit zu überwinden, auf Mehrsprachigkeit und Multikulturalität orientierte Haltungen und Handlungen auszuprobieren, so dass sie die interkulturelle kommunikative Kompetenz weiter vermitteln und ausbilden können.
- Ein Auslandsaufenthalt sollte fester Bestandteil des Fremdsprachenstudiums sein.

Literatur

- ANTONESEI, Liviu** (2005): *Polis și paideia*. Iași: Polirom.
- BACHMANN-MEDICK, Doris** (1999): *Andersheit in der Selbserfahrung*. Frankfurter Rundschau vom 17.08.1999.
- BECK, Ulrich** (1997): *Was ist Globalisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BÜHL, Walter** (1987): *Kulturwandel. Für eine dynamische Kultursoziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- CUCOȘ, Constantin** (2000): *Educația – Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom.
- GIDDENS, Anthony** (2001): *Entfesselte Welt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- WELSCH, Wolfgang** (2000): *Transkulturalität – zwischen Globalisierung und Partikularisierung*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26, S. 327-351.