

Glottodidaktik

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska

Universität Łódź

Interkulturelle Kompetenz als Bildungsbestandteil im schulischen Bereich

1. Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz

Damit der Mensch erfolgreich handeln kann, muss er zahlreichen Anforderungen gerecht werden, die als sog. Schlüsselkompetenzen gelten. *Kompetenz* gilt hierbei als „Kombination von Wissen und Fähigkeiten, die zur Bewältigung von Aufgaben eines spezifischen Fachgebietes notwendig sind und von jeweiligen TrägerInnen der Kompetenz angewendet werden (können)“ (Schneider/Hirt 2007:135). Mit anderen Worten, Kompetenzen sind

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. (Weinert 2002:27f.).

Nach Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates gehören dazu muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Bewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit sowie nicht zuletzt die interkulturelle Kompetenz, die explizit unter sozialer und Bürgerkompetenz aufgeführt wird.¹ Schlüsselkompetenzen sind folglich „diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, die soziale Integration, ihren Bürgersinn und ihre Beschäftigungen benötigen“. (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17455/schluessselkompetenzen2.pdf>). Angesichts dessen sind die Mitglieder einer modernen Gesellschaft auf den Prozess *des lebenslangen Lernens (life long learning)* angewiesen. Übersieht man diese

¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17455/schluessselkompetenzen2.pdf> (13.05.2014).

Herausforderung, ist man automatisch nicht imstande, mit den Veränderungen in den verschiedenen Lebensbereichen Schritt zu halten.

Interkulturelle Kompetenz ist mittlerweile zum Schwerpunkt vieler Abhandlungen, insbesondere aus den Bereichen interkulturelle (Wirtschafts-) Kommunikation, internationales Personalwesen sowie Cross Cultural Management (u.a. Schneider/Hirt 2007; auch Rathje 2007) geworden. Dem Begriffsverständnis liegt in diesem Fall zunächst die Auslegung der Termini *Kultur*, *Interkulturalität* und *interkulturelle Kommunikation* zugrunde. Die vielen Kultur-Deutungen – Kultur „als abstrakte Auffassung im Sinne von einem Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem“ (Straub 2007a:15), das die Praxis und das Handeln der daran teilhabenden Personen strukturiert und ordnet bzw. Kultur als „komplexes Gewebe aus zahllosen aufeinander bezogenen (...) wissensbasierten, dynamischen *Praktiken und Praxisfeldern*“ (Ebd., S. 16) oder nicht zuletzt Kultur als „Ergebnis interaktiver, kommunikativer oder diskursiver Aushandlungsprozesse“ (Ebd., S. 17) – lassen sie als eine durchaus dynamische und offene Größe erscheinen. Die wechselseitige Beeinflussung von Kulturen führt somit potenziell zur Entstehung von Neuem. In dieser Perspektive wird der Kulturbegriff nicht mit geografischen Grenzen im Sinne einer Nation, die im Zeitalter ökonomischer Globalisierung und zunehmender Mobilität der Weltbürger auch zu hinterfragen sind, gleichgesetzt. Die Problematik dieser Begriffsverwendung wird von Altmayer (1997:6) aufgegriffen. Ihm zufolge ist die Rede von einheitlichen ‚Nationalkulturen‘ „als geographisch und politisch relativ geschlossene[n] kollektive[n] Formationen“ (Ebd., S. 7) viel zu ungenau. Es bedürfe vielmehr einer weitgehenderen Differenzierung. In diesem Sinne kann auch nicht problemlos von ‚eigener‘ und ‚fremder Kultur‘ gesprochen werden: „Kulturen‘ stehen einander nicht wie erratische Blöcke gegenüber, sondern durchdringen und – wie gerade erwähnt – beeinflussen sich auf höchst vielfältige Weise gegenseitig, sind einseitig oder wechselseitig voneinander abhängig“ (Ebd., S. 8). Zugleich ist bei der Begriffsbestimmung von Kultur der individuelle Faktor mit zu reflektieren, so dass

der Kulturbegriff zwar einerseits der überindividuellen ‚Standarisierung‘ von Verhaltens-, Denk-, Empfindungs- und Wahrnehmungsweisen sowie Wertorientierung gerecht werden muß, er muß aber andererseits auch hinreichend Spielräume (...) für die je individuelle Ausgestaltung solcher Standarisierungen [lassen]. (Ebd., S. 9).

Für die Zwecke wissenschaftlicher Forschung ist nach Altmayer (Ebd., S. 12f.) insgesamt von folgendem Begriffsverständnis auszugehen: Kultur habe eine soziale Komponente, d.h. „sie entsteht und besteht nicht im luftleeren Raum, sondern in enger Wechselwirkung mit den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen, in denen Menschen leben“ (Ebd., S. 12). Kultur sei – wie bereits angedeutet – dynamisch, d.h. „sie bezieht sich nicht nur auf fertige Produkte, sondern immer auch auf den Prozess der ‚Kultivierung‘“ (Ebd.).

Kultur sei in sich vielfach differenziert, gegliedert und geschichtet, „es gibt nicht *die* deutsche Kultur, sondern ein differenziertes Gefüge unterschiedlicher kultureller Prägungen, abhängig von regionalen, sozialen und ökonomischen Gegebenheiten und Unterschieden innerhalb einer Staatsgesellschaft“ (Ebd.), wobei es solche kulturellen Prägungen gebe, die Deutschen gemeinsam seien und sie von Angehörigen anderer Staatsgesellschaften unterschieden. Kulturen, insbesondere Nationalkulturen, seien nicht zuletzt keine in sich abgeschlossenen Gebilde, sondern stünden immer schon – wie bereits zur Sprache gebracht – „in vielfältigen Beziehungen zueinander: in Beziehungen gegenseitiger Befruchtung, des Konflikts, der einseitigen Abhängigkeit, der Über- und Unterordnung usw.; diese Beziehungen haben selbst einen Einfluß auf das jeweilige kulturelle Gepräge innerhalb einer Kultur“ (Ebd.). Kultur (als Prägung individuellen Verhaltens, Denkens, Empfindens und Wahrnehmens individueller Werthaltungen, s.o.) sei nicht im Sinne einer eindeutigen und einseitigen Determinierung aufzufassen: „vielmehr ist Kultur selbst vielfältigem Wandel und damit auch dem Einfluß individuellen Handelns ausgesetzt“ (Ebd.). Das von Scholten (2007) vertretene generative Verständnis von Kultur als sozialer Grammatik – mit ihrer Oberflächen- (Sprache, Mimik, Gestik, Körperhaltung) sowie Tiefenstruktur (persönlicher Geschichte und gesellschaftlicher Mentalität des Senders bzw. Empfängers) – impliziert zugleich, „dass wir mit einer begrenzten Anzahl von Normen und Regeln eine unbegrenzte Anzahl von ‚korrekten‘ kulturellen Verhaltensweisen produzieren können“ (Ebd., S. 5).²

Unter Rückgriff auf eine Kulturdeutung wird das Adjektiv *interkulturell*, der ursprünglichen Bedeutung des Präfixes *inter-* entsprechend, auf sog. Überschneidungssituationen bezogen, zu denen es kommt, sobald die auf beiden Seiten geltenden Regeln voneinander abweichen. Die *Interkulturalität* als Denk- und Handlungsform steht also immer zwischen zwei (bzw. mehreren) Kulturen (Wierlacher 2003:260). Kulturelle Unterschiede werden dabei „nicht mehr nur als Gegensätze (...) begriffen (...), sondern auch als Bedingung der Möglichkeiten der Vernetzung, Überlappung, Verschachtelungen und Voraussetzungen einer profilierten Kooperation, die den Dialog zum Polylog (...) weitet“ (Ebd., S. 261). In dem Sinne ist *interkulturelle Kommunikation* als eine besondere Kommunikationsform anzusehen, in der die jeweiligen Kommunikationsakteure beim Handeln ihre kulturspezifischen Prinzipien einhalten. Bei solchen Begegnungen gibt es nach Schneider/Hirt (2007:141) nicht nur eine Wirklichkeit: Vielmehr schafft jedes Individuum seine eigene Sichtweise der Realität. Die interkulturelle Kommunikation als Interaktionsphänomen kommt mithin infolge des Aufeinandertreffens von Menschen mit unterschiedlicher kultureller Prägung zustande, wobei mögliche kulturelle Abweichungen auch zahlreiche Konflikte und Reibungsflächen generieren können.

² Für Altmayer (1997:13) ist der Kulturbegriff dennoch keine normative, sondern eine eher deskriptive Kategorie. Zur Diskussion um den Kulturbegriff vgl. u.a. Kammhuber 2004; Hinnenkamp 1994; Höhne 2001; Rathje 2009.

Die Deutung von Kultur als sozialer Grammatik würde also in diesem Kontext bedeuten, „dass es Ziel der Begegnung sein muss, sich mit der ‚sozialen Grammatik‘ der anderen und der eigenen Gruppe intensiv zu beschäftigen und diese schrittweise zu entschlüsseln“ (Scholten 2007:10). Für den Erfolg interkultureller Kommunikation sind von daher gewisse Merkmale mitentscheidend, die als Teilkomponenten *interkulturelle Kompetenz* ausmachen. Diese wird im Weiteren definiert als Fähigkeit, im fremdkulturellen Umfeld oder mit Mitgliedern unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds entsprechend zu handeln. Kurzum als „Wissen, wie man – für alle Beteiligten – erfolgreich mit Menschen aus anderen Kulturen interagiert, und die Fähigkeit, dieses Wissen in den jeweiligen Situationen anzuwenden“ (Schneider/Hirt 2007:146). In dieser Hinsicht vermag eine interkulturell kompetente Person bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus fremden Kulturen ihre spezifischen Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns zu erfassen und zu begreifen. Bei einer hoch ausgeprägten Bereitschaft zum Dazulernen werden zugleich frühere Erfahrungen vorurteilsfrei miteinbezogen und erweitert.³

Der Terminus *interkulturelle Kompetenz* bezieht sich folglich „auf eine komplex strukturierte, wissensbasierte Fähigkeit und Fertigkeit einzelner Personen, also auf eine *individuell zurechenbare Disposition*“ (Straub 2007b:39), so dass diese Kompetenz „als ein Aspekt des *personalen Handlungspotenzials*“ (Ebd.) zu erfassen ist. Zudem macht Straub (Ebd., S. 40) auf zwei andere in vielen Definitionen von interkultureller Kompetenz auftauchende Größen aufmerksam – Effektivität und Angemessenheit dieses Handelns.⁴ Effektiv handeln bedeutet, dass die Ziele der jeweiligen Interaktion von den agierenden Kommunikationspartnern tatsächlich erreicht werden, angemessen handeln dagegen, dass wesentliche kulturelle Regeln, die die Interaktionspartner als verbindlich erachten, nicht verletzt werden.⁵

Aus dem bisher Gesagten wird der komplexe Charakter interkultureller Kompetenz ersichtlich, der sich in verschiedenen Modellen mit zahlreichen Teilmerkmalen, wie Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Problemlösungs- und Konfliktfähigkeit sowie Einfühlungsvermögen (Höhne 2001:18) widerspiegelt. Die Teilmerkmale interkultureller Kompetenz werden hierbei unterschiedlichen Ebenen zugeordnet: Haltungen und Einstellungen (mit Wertschätzung von Vielfalt), Handlungskompetenz (mit umfangreichem kulturellem Wissen sowie Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit), externer Wirkung als

³ Vgl. Bundesinstitut für berufliche Bildung, online: <http://www.good-practice.de/2924.php> – Interkulturelle Kompetenz: Definition/Erläuterung. (13.05.2014).

⁴ Vgl. auch Hinz-Rommel 1994:56; Bertelsmann Stiftung 2006:5.

⁵ Straub (2007b:41) zufolge ist allerdings zu fragen, „was *genau* unter ›Effektivität‹ und ›Angemessenheit‹ zu verstehen ist und „wie die diese Kriterien im Einzelnen erläuternden bzw. ›ausfüllenden‹ Begriffe zu bestimmen sind.“

konstruktiver Reaktion (mit Vermeidung von Regelverletzungen und Zielerreichung) und schließlich interner Wirkung als Reflexionskompetenz (mit Relativierung des eigenen Referenzrahmens und Empathiefähigkeit) (Bertelsmann Stiftung 2006:7). Das im deutschsprachigen Raum besonders oft und gern zitierte Modell von Bolten (2000:68) umfasst dagegen drei Dimensionen: affektive (mit u.a. der Fähigkeit zur Stressbewältigung, Rollendistanz, Flexibilität, Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz sowie Akzeptanz/Respekt anderen Kulturen gegenüber), kognitive (mit u.a. dem Verständnis des Kulturphänomens, fremd- und eigenkultureller Handlungszusammenhänge sowie kultureller Unterschiede der Interaktionspartner) und verhaltensbezogene Dimension (mit u.a. Kommunikationswillen, -bereitschaft und -fähigkeit, sozialer sowie Handlungskompetenz). Darüber hinaus werden in der einschlägigen Literatur zahlreiche empirisch nachgewiesene, sprachlich evidente bzw. mutmaßliche Teilkonstituenten interkultureller Kompetenz aufgelistet, die – wie bei Hatzer/Layes (2003:141) – schlechthin verschiedene Persönlichkeitsmerkmale darstellen, u.a.: Kontaktfreudigkeit, Optimismus, Non-Ethnozentrismus, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen, Rollenflexibilität, Geduld, Bereitschaft zur Hinterfragung eigener sozialer Wahrnehmungen, positives Selbstkonzept. Oder aber unter Situationsfaktoren zusammengefasst werden, zu denen u.a. Folgendes gehört: Anzahl der anwesenden Personen in der jeweiligen Situation, persönliche bzw. unpersönliche Interaktion, Vertrautheit bzw. Anonymität (Ebd., S. 144).⁶

2. Interkulturelle Kompetenz als Bildungsbestandteil – Prämissen

Interkulturelle Kompetenz als mehrdimensionales Phänomen (im oben erläuterten Sinne) stellt eine äußerst wichtige Voraussetzung für die möglichst reibungslos und effektiv ablaufende interkulturelle Kommunikation dar, in der jeweils Teilhaber aus unterschiedlichen Kulturen in ihrer Mutter- bzw. Fremdsprache interagieren. Aufgrund der in der BSH-Polen vorgenommenen Mitarbeiterbefragung (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010:284) konnte z.B. geschlussfolgert werden, dass interkultureller Kompetenz im Manager-Berufsallday insgesamt ein ziemlich hoher Stellenwert zukommt.⁷ In Anbetracht dieser Tatsache ist nun die Frage relevant, ob und – wenn ja – wie (in welchem

⁶ Zur Kritik derartiger Komponentenmodelle vgl. Straub (2007b:42ff.).

⁷ BSH – Bosch und Siemens Hausgeräte, GmbH – ein deutsches Produktionsunternehmen. Eine BSH-Tochtergesellschaft befindet sich in Polen (Warszawa Łódź) – s. auch online <http://www.bsh-group.de>.

Kontext) interkulturelle Kompetenz als (berufsbezogener) (Aus-)Bildungsbestandteil zu vermitteln ist. Dies mag durchaus schwierig scheinen, da der Begriff, wie veranschaulicht wurde, „keineswegs eindeutige Fähigkeiten [definiert] und (...) auch nicht auf einen abgrenzbaren Kanon von Lerninhalten schließen“ lässt (Scholten 2007:3). Tatsächlich werden einzelne Wissenskomponenten und Fähigkeiten, die den Menschen zu einem interkulturell kompetent handelnden Kommunikationspartner machen, von den BSH-Befragten meist subjektiv begriffen. Zudem werden sie in konkreten Situationen in einem weit variierenden Ausmaß benötigt.

Eine der auch von den BSH-Mitarbeitern meist genannten Teilkomponenten von interkultureller Kompetenz sind Fremdsprachenkenntnisse. Dies verwundert nicht, da die Sprache – als Ausdruck der jeweiligen Kultur – im Wesentlichen in der Realität einer gegebenen Kultur verankert ist, was sich in enger gegenseitiger Verwobenheit von Sprache und Kultur im Sinne sozialer Grammatik niederschlägt (Scholten 2007:10). Somit wird interkulturelle Kompetenz ebenfalls fremdsprachendidaktisch konzeptualisiert und bedeutet die

Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern, (...) von Akteuren einer interkulturellen Begegnung (...), über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen. (...) es geht darum, Missverständnissen vorzubeugen, eventuell auftretende Komplikationen zu glätten, überhaupt die Kommunikation reibungsloser zu gestalten. (Volkmann 2002:12f.).

In jedem Fremdsprachenunterricht, der ein möglicher Vermittlungsort interkultureller Kompetenz ist, sollen allerdings laut Volkmann (Ebd., S. 14) neben der Ausbildung zu verbesserter (Geschäfts-)Kommunikation ebenso andere bildungspolitische Ziele verfolgt werden. Darunter fallen erhöhte Sensibilität gegenüber dem Anderen, mehr Taktgefühl und Einfühlungsvermögen in der interkulturellen Begegnung, in kommunikativer Hinsicht die Fähigkeit zur Relativierung der eigenen Position – und in ethischer Hinsicht die Vermittlung von mehr Toleranz im inter- und im intrakulturellen Bereich, wie z.B. in einer multikulturellen Gesellschaft. In dieser Zielsetzung für den fremdsprachlichen Unterricht tauchen erneut einzelne bereits erwähnte Teilkomponenten interkultureller Kompetenz auf. Dennoch ist diese „rein affektiv-verhaltensorientiert[e]“ fremdsprachendidaktische Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz nach House (1997:2) „zu einseitig, zu idealistisch, zu ideologisch“, da hier die sprachliche Komponente keine bedeutende Rolle spielt, wenn auf die sprachliche Korrektheit nicht geachtet wird und das übergeordnete Lernziel für den Fremdsprachenunterricht hauptsächlich im Knüpfen und Aufrechterhalten sozialer Kontakte besteht (Ebd., S. 3). House wendet sich mithin „gegen die anti-grammatische, anti-sprachliche Sicht, die solche Ansichten zur Interkulturellen Kompetenz implizieren, denn sie gehen von einer völligen Fehleinschätzung der Natur und

der Schwierigkeit des Erlernens einer fremden Sprache aus“ (Ebd.). Zugleich würde die Auffassung interkultureller Kompetenz ohne Berücksichtigung der emotionalen Einstellungskomponente House (Ebd., S. 4) zufolge eine Reduzierung des Begriffs auf den Terminus *kommunikative Kompetenz* bedeuten. Dieser impliziert hingegen vorrangig „Wissen um universale Aspekte der Sprache, die die menschlichen Sprachhandlungen innerhalb einer herrschaftsfreien, von gesellschaftsbedingten Zwängen befreien, sog. ‚idealen Sprechsituation‘ möglich machen“ (Ebd., S. 3).

Die genannten Aspekte schließen sich jedoch m.E. nicht aus – umso mehr, als das Knüpfen bzw. Aufrechterhalten von sozialen Kontakten bei einer ungenügenden (Fremd-) Sprachenbeherrschung bzw. allerlei Sprachfehlern schlechthin fehlschlagen kann. Oder umgekehrt: Bei einer weitgehenden sprachlichen Korrektheit können wiederum soziale Bemühungen scheitern, sobald andere, oben angeführte wissensbezogene, ethische bzw. emotionale Aspekte der Kommunikation kaum bzw. keinen Eingang in das menschliche Handeln finden. Vielmehr ergänzen die drei Ebenen (d.i. die kognitive, verhaltensbezogene und affektive Ebene) einander weitgehend. Im Grunde genommen soll nicht nur auf den Erwerb von Wissen um andere Kulturen abgezielt werden. Es soll auch auf grammatisch und pragmatisch fundierte Sprachkenntnisse ankommen: Um mit anderen Kommunikationsbeteiligten erfolgreich Kontakte aufzubauen, hat jeder von uns entsprechend (ebenfalls sprechsprachlich) zu handeln, also sich situativ-sozial angemessen zu verhalten. In affektiver Hinsicht verlangt dies nicht selten erhöhte Sensibilität gegenüber den Interaktionspartnern sowie die Fähigkeit zur Relativierung der eigenen Position. Aus dieser Sicht betrachtet sollte interkulturelle Kompetenz als komplexes Phänomen in jeder weit gefassten schulischen und universitären Lehrveranstaltung, also nicht nur ausschließlich im Fremdsprachenunterricht, zielgerichtet vermittelt werden – dies allein schon wegen des hohen Stellenwerts interkultureller Kompetenz im beruflichen Umfeld, insbesondere auf dem Gebiet internationaler Geschäftskommunikation.

Im Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz herrscht in der einschlägigen Literatur zur interkulturellen Kommunikation wohl „weitgehend Konsens, dass interkulturelle Pädagogik kein Schulfach, sondern ein Prinzip ist“ (Scholten 2007:4), das keiner messbaren Leistungsbewertung unterliegen sollte. Mit anderen Worten: Interkulturelle Kompetenz ist in allen möglichen Schulsituationen zu fördern – sowohl während des Schulunterrichts als auch in der Pause und außerhalb der Schule. In Anbetracht dessen sind m.E. die erwähnten Modelle bzw. die aufgelisteten Teilmerkmale interkultureller Kompetenz vor allem als Hinweis für den praktischen Umgang mit dem Phänomen interkultureller Kompetenz in inhaltlicher sowie didaktisch-methodischer Hinsicht zu betrachten. Zu fragen ist allerdings, ob und wenn ja, welche Teilkomponenten interkultureller Kompetenz bei der Gestaltung schulischer Curricula und Lehrpläne miteinbe-

zogen wurden, sodass sie dann im Unterricht explizit bzw. implizit thematisiert werden können.

3. Vermittlung interkultureller Kompetenz im schulischen Bereich. Eine Analyse der ministerialen Vorgaben für die Unterrichtsplanung und -gestaltung

Die aktuell geltenden ministerialen Vorgaben für die Gestaltung und Planung des muttersprachlichen Polnisch- und Deutschunterrichts auf Schulebene wurden im Hinblick auf die Berücksichtigung einzelner Teilmerkmale interkultureller Kompetenz einer exemplarischen Analyse unterzogen: Es wird hier, wie bereits angedeutet, von der Annahme ausgegangen, die Vermittlung interkultureller Kompetenz soll in allen möglichen Schulsituationen erfolgen – nicht erst im Fremdsprachenunterricht, was in der Praxis zumeist erwartet wird.

In realer Kommunikation sind durchaus Situationen denkbar, in denen einer der Kommunikationspartner bei interkulturellen Begegnungen seine Muttersprache spricht, die für den anderen eine Fremdsprache ist. Obwohl der erstere die Sprache nicht wechselt, soll er genauso wie sein (eine Fremdsprache sprechender) Gesprächspartner interkulturell kompetent (inter)agieren: Erwartet werden von ihm (bewusst bzw. unbewusst) nicht nur Sprachkenntnisse, mit besonderem Nachdruck auf die situativ angemessene Sprachverwendung einerseits und das Wissen um eigene und fremde Kultur(en) andererseits. Vielmehr soll er auch in konativer sowie affektiver Hinsicht zu interkulturellen Interaktionen fähig sein.

3.1. Analysekriterien

Zur Analyse der ministerialen Vorgaben für die Gestaltung und Planung des muttersprachlichen Polnisch- und Deutschunterrichts wurden mehrere Kriterien herangezogen, die im Einzelnen konkrete Teilkomponenten interkultureller Kompetenz darstellen. Einige von ihnen konnten im Rahmen der oben erwähnten Mitarbeiterbefragung empirisch nachgewiesen werden, wie etwa entsprechendes Verhalten, Höflichkeitsregeln, Wissen über Normen, Geschichte und Kulturwerke, Kommunikationsfähigkeit, Offenheit, Empathie, Lernbereitschaft, Zusammenarbeit etc. (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010:282f.). Die anderen wurden in Anlehnung an die einschlägige Literatur (Bolten 2000; Schneider/Hirt 2007; Hatzler/Layes 2003) ausformuliert. Insgesamt lassen sie sich den drei oben erläuterten Dimensionen, der kognitiven, verhaltensorientierten und affektiven, zuordnen (s. die folgende Übersicht).

Analysekriterien

Kognitive Teilkomponenten	Konative (verhaltensbezogene) Teilkomponenten	Affektive (emotionale) Teilkomponenten
<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um die Sprache (in grammatisch-pragmatisch-rhetorischer Hinsicht unter Einbeziehung para- und nonverbaler Mittel) • Verständnis des Kulturphänomens (in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen) • Verständnis eigen- und fremdkultureller Werte und Normen, der Geschichte und Kulturwerke • Verständnis eigen- und fremdkultureller Handlungszusammenhänge 	<ul style="list-style-type: none"> • kritische Analyse • kooperatives Verhalten (Teamarbeit) • Perspektivenübernahme (Übernahme von anderen, positiven Verhaltensmustern und Meinungen) • Relativierung seiner sozialen Wahrnehmungen • situationsangemessenes Verhalten (Höflichkeitsregeln) • Lernbereitschaft und -fähigkeit • soziale Kompetenz, Kontaktfreudigkeit – Kommunikationswille und -bereitschaft • Handlungskonsequenz • Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit und Vertrauen • Selbstvertrauen • Empathie für andere Verhaltensweisen (Einfühlungsvermögen) • Geduld • Rollenverteilung (-distanz) • Toleranz und Respekt gegenüber fremden Traditionen und Kulturen sowie gegenüber den Gesprächspartnern (ebenfalls aus anderen Kulturkreisen) • Befreiung von Vorurteilen und Stereotypen

An dieser Stelle ist abermals die Verflechtung der einzelnen Teilmerkmale zu unterstreichen. Aus kognitiver Sicht handelt es sich um konkretes Wissen, wie man sprechsprachlich handelt. Ein umfangreiches Sprachwissen – die Beherrschung von Grammatik- und Sprachgebrauchsregeln sowie der Prinzipien rhetorischer Kommunikation – ist eine unabdingbare Voraussetzung für den erfolgreichen Vollzug des jeweiligen Kommunikationsaktes. Zudem handelt es sich u.a. ebenfalls um die Bereitschaft, bei sich selbst zielgerichtet ein bestimmtes Verhalten auszulösen. Die Gesamtheit verbaler, para- und nonverbaler Komponenten spielt sich zudem auch auf der affektiven Ebene ab.

Die festgelegten Analyse-Befunde hinsichtlich der Berücksichtigung von Teilkomponenten interkultureller Kompetenz im schulischen Bereich werden in der darauffolgenden Auswertung (s. Kap. 3.2 und 3.3) exemplarisch aufgeführt.

3.2. Analyse der ministerialen Vorgaben für die Gestaltung und Planung des muttersprachlichen Polnischunterrichts

Das polnische Bildungssystem umfasst drei Schultypen: die 6-jährige Grundschule, das dreijährige Gymnasium und das ebenfalls dreijährige Lyzeum. Im Rahmen der vorgenommenen Analyse wurden die ministerialen Vorgaben für die Gestaltung und Planung des muttersprachlichen Polnischunterrichts in allen drei Schul-

typen (bis auf die Schuljahrgänge 1–3 der Grundschule) auf den Kanon möglicher Lehrinhalte im Bereich interkultureller Kompetenz überprüft. Das ministeriale Dokument, die sog. Neue Programmgrundlage (Nowa Podstawa Programowa, 2008), beschreibt – neben den Bildungszielen (allgemeinen Anforderungen) und Lehrinhalten (detaillierten Anforderungen) – empfohlene Bedingungen und Arten ihrer Realisierung.⁸ Die in diesem Dokument als Unterrichtsziele festgestellten Teilkonstituenten interkultureller Kompetenz werden im Folgenden unter Beibehaltung ihrer Zuordnung zu den drei oben vorgeschlagenen Dimensionen, jeweils mit einem Seitenverweis, zusammenfassend aufgelistet.⁹

a) kognitive Ebene interkultureller Kompetenz

Entwicklung von Wissen um die Sprache, S. 29; Erkennen von Bedeutung nonverbaler Kommunikationsmittel (Gestik, Mimik, Gesichtsausdruck, Körperhaltung), S. 30 u. 45; Kenntnis über verschiedene (darunter offizielle und nicht-offizielle) Sprachvarianten des Polnischen und ihre situationsangemessene Anwendung, S. 35 u. 39; Vertiefung der Kenntnis über Sprachethik und Sprachetikette, S. 35; Wissen um Anredeformen je nach Situation und Beziehung zum Kommunikationspartner sowie Kenntnis über Höflichkeitsformen und Sprachkonventionen der einzelnen Gesellschaftsgruppen, S. 39; Fähigkeit zur Kommunikation in sprachlich-pragmatischer Hinsicht (in der Mutter- und Fremdsprache in Wort und Schrift), S. 19; Erkennen von umgangssprachlichem, amtlichem, künstlerischem und wissenschaftlichem Stil, S. 36; Aufnahme von Äußerungen (Lesen und Hören), S. 29 u. 34; Bilden von Äußerungen unter Berücksichtigung sprachlicher Korrektheit und Anpassung der Aussageform an das Aussageziel, S.29; Sprechen und Schreiben: Anpassung der Ausdrucksweise an offizielle und nicht-offizielle Kommunikationssituationen und das Aussageziel sowie unter bewusster Anwendung verschiedener verbaler bzw. nonverbaler Mittel (Mimik, Gestik und Körperhaltung), S. 31 u. 34; Bilden von längeren schriftlichen und mündlichen Texten, S. 48;

Erkennen von emotionalen, persuasiven und argumentativen Äußerungen (Nennen von Thesen, Argumenten und Schlussfolgerungen), S. 35 u. 44; Diskussionsfähigkeit und Wortkultur, S. 14 u. 38; Beteiligung an Gesprächen, aktives Zuhören, sachgerechte Äußerung zu einem bestimmten Sachverhalt, Äußerung und Begründung eigener Meinung, Übernahme von Meinungen anderer Menschen, Polemik, S. 32 u. 38; Bilden von argumentativen Äußerungen nach den Grundprinzipien der Rhetorik (Aufstellen von Thesen oder Hypothesen, Wahl von Argumenten), S. 43 u. 48;

⁸ Podstawa Programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Online: http://www.archiwum.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_2.pdf (13.05.2014).

⁹ Im Originaltext werden die einzelnen Anforderungen als Kann-Beschreibungen (im Indikativ Präsens) ausformuliert. In der Auswertung wurden infinite Formen genutzt, da es bei der Analyse der inhaltliche, nicht der formale Aspekt von Bedeutung ist. Dies trifft ebenfalls für den zweiten Teil der Analyse zu (s. Kap. 3.3).

Einführung in nationale Werte, Traditionen und die Kultur des 21. Jh. (in die Welt verschiedener Kulturkreise – der polnischen, der europäischen und der weltlichen), S. 34, 41 u. 53; Erkennen von Kultur- und Spracheigenschaften der eigenen Region, S. 36; Erkennen von unterschiedlichen gesellschaftlichen Haltungen im Hinblick auf Sitten und Bräuche, Nation, Religion, Ethik, Kultur, S. 38.

b) konative Ebene interkultureller Kompetenz

Fähigkeit zur kritischen Analyse, Teamarbeit, Lernfähigkeit, S. 19; Reflexion über Konsequenzen getroffener Entscheidungen sowie über wesentliche Probleme der Welt, des Menschen, der Zivilisation und Kultur, S. 41 u. 53; Reflexion über die Sprache, S. 41.

c) affektive Ebene interkultureller Kompetenz

Respekt gegenüber anderen Menschen, S. 21; Respekt gegenüber der Tradition und der Kultur der eigenen Nation sowie gegenüber anderen Traditionen und Kulturen, S. 21 u. 34.

d) andere exemplarische Befunde für die Vermittlung interkultureller Kompetenz

Umgangsformen (\approx Höflichkeitsregeln), S. 21; Maßnahmen zur Vorbeugung von Diskriminierung (\approx Offenheit, Toleranz), S. 21; Selbstbildung (\approx Lernbereitschaft), S. 36; Lernbegierde (\approx Offenheit, Lernbereitschaft), S. 21 u. 34; Vertiefung der Sprach- und Kommunikationsbewusstheit (\approx Reflexion), S. 53; Sensibilisierung für universale Werte (\approx Empathie), S. 41.

3.3. Analyse der ministerialen Vorgaben für die Gestaltung und Planung des muttersprachlichen Deutschunterrichts

In Deutschland wird im Allgemeinen zwischen der 4–6-jährigen Grundschule im Primarbereich und der Haupt-, Real- bzw. Wirtschaftsschule und dem Gymnasium im Sekundarbereich unterschieden (Vogt 2009:21 ff.). Der hier vorgenommenen Analyse wurden entsprechende ministeriale Vorgaben für die Gestaltung und Planung des muttersprachlichen Deutschunterrichts am Gymnasium unterzogen.¹⁰ Die im deutschen Dokument als Unterrichtsteilziele festgestellten

¹⁰ Da das deutsche Schulsystem sowie die Gesetzgebung im Bildungsbereich der Kulturhoheit der Länder unterliegen, wurden für die Analyse die aktuell in Sachsen-Anhalt geltenden Rahmenrichtlinien Deutsch am Gymnasium herangezogen, vgl. Rahmenrichtlinien Deutsch. Gymnasium Schuljahrgänge 5–12. Angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.2.2003. Online: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrpläne/deutgyma.pdf (13.05.2014).

Teilkonstituenten interkultureller Kompetenz werden, ebenfalls wie in dem Fall der Neuen Programmgrundlage (s. Kap. 3.2), im Hinblick auf die kognitive, konative und affektive Dimensionen, jeweils mit Seitenverweis, zusammenfassend aufgelistet.

a) kognitive Ebene interkultureller Kompetenz

Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, S. 17; normgerechte, situationsangemessene und partnerbezogene Sprachverwendung (der deutschen Standardsprache) – situationsgebundener und partnerbezogener Einsatz sprecherischer, sprachlicher und körpersprachlicher Mittel, S. 8, 9 u. 27; konzentriertes Zuhören, Aufnehmen von wesentlichen Informationen sowie deren schriftliche bzw. mündliche (situationsangemessene) Formulierung, S. 17; sinngestaltendes Vorlesen und Vortragen, S. 17; angemessene Darstellung von Äußerungen und Texten hinsichtlich Grammatik, Orthografie und Orthoepik, S. 9 und 10; verständige und bewusste Nutzung von Sprache in Prozessen sozialer Interaktion, S. 7; Argumentieren (Stellungnahme, Streitgespräch und Argumentation), S. 22 u. 23; sinnvolle Beteiligung an Gesprächen, Zuhören, klare, eindeutige und begründete Formulierung eigener Äußerungen, S. 8; Gesprächserziehung (Gesprächsformen und Gesprächsführung, Diskussion), Redeschulung (Referat, Rede, Vortrag), S. 24 und 26; Verständnis für Kultur in alltäglichen und festlichen Erscheinungsformen und Einblick in die Kultur anderer Länder (kulturelle Traditionen und Bräuche), S. 13 u. 121; Begegnungen mit Künstlern und Kunstwerken anderer Länder sowie Alltagskultur anderer Länder, S. 22.

b) konative Ebene interkultureller Kompetenz

kritischer Vernunftgebrauch, S. 6; mündig-kritische Auseinandersetzung mit ideologischer Vereinfachung, S. 7; Kooperation, S. 6; Lernbereitschaft und -fähigkeit, S. 16; Aufnahme von persönlichen und offiziellen Kontakten/Kommunikationsbereitschaft, S. 27; Reflexion über das Verhältnis von Denken-Sprache-Handeln, S. 13; über fremde und eigene Norm- und Wertvorstellungen, S. 9; über die Sprachgeschichte, S. 26; über unterschiedliche Kommunikationssituationen, S. 28; über die Sprache, u.a. im Hinblick auf ihre Erscheinungs- und Verwendungsformen, S. 21.

c) affektive Ebene interkultureller Kompetenz

Üben von Toleranz durch das Erkennen von historischer Bedingtheit im Hinblick auf die Weltdeutung und Lebenshaltung, S. 7; Toleranz und Integration (gemeinsame Projekte mit Behinderten, Kennenlernen und Respektieren ausländischer Kulturen), S. 123; Entwicklung von Problembewusstsein für die Notwendigkeit eigener Toleranzgrenzen (angesichts brutaler Verhaltensweisen anderer), S. 123; Rollenbilder (soziale Repräsentanz), Arbeiten an Fallbeispielen (Klischees, Stereotype), S. 112.

d) andere exemplarische Befunde für die Vermittlung interkultureller Kompetenz

Untersuchen von Sprache und Sprachgebrauch auf Funktionen, Formen und Strukturen im Verwendungszusammenhang, der Einblick in sprachliche Entwicklungen (\approx Wissen um die Sprache), S. 10; Entwicklung der Lernkompetenz, determiniert u.a. durch Sozialkompetenz (\approx Lernfähigkeit), S. 7; Verständigung, Weltorientierung, kulturelle Kohärenz (\approx Offenheit), S. 6.

3.4. Schlussfolgerungen

Aufgrund der Analyse der ministerialen Dokumente zur Gestaltung und Planung des jeweils muttersprachlichen Polnisch- und Deutschunterrichts konnte festgestellt werden, dass der Begriff '*interkulturelle Kompetenz*' selbst nicht thematisiert wurde. Demgegenüber konnte ein breites Spektrum von Teilmerkmalen interkultureller Kompetenz nachgewiesen werden, die als Teilanforderungen an die jeweils polnischen bzw. deutschen Lernenden gestellt werden. Darüber hinaus werden manche von ihnen mit anderen Termini umschrieben, sodass ihre Zuordnung zu den drei oben vorgeschlagenen Dimensionen interkultureller Kompetenz nicht ohne Weiteres erfolgen konnte. Ist beispielsweise die Rede von Umgangsformen bzw. Maßnahmen zur Diskriminierungsprävention, denkt man automatisch an Höflichkeitsregeln bzw. Offenheit oder Toleranz. Wird des Weiteren z.B. von situationsangemessenem und partnerbezogenem Einsatz sprecherischer, sprachlicher und körpersprachlicher Mittel gesprochen, dann handelt es sich um die Kommunikationsfähigkeit in pragmatischer Hinsicht (dazu vgl. jeweils den Punkt d, in 3.2 und 3.3). Das Phänomen interkulturelle Kompetenz als mehrdimensionale Größe kommt also insgesamt in sehr verschiedenen Unterrichtszielsetzungen zum Tragen – in Bezug auf das zu erwerbende Wissen sowie die Fähigkeiten, dieses Wissen in realen Kommunikationssituationen und auf emotionaler Ebene einzusetzen.

4. Ausblick

Es mag sein, dass der Begriff *interkulturell* besonders in den letzten Jahren zu einem Modewort wurde. Die Interkulturalitätserscheinungen und -prozesse sind allerdings hinsichtlich der Komplexität und Dynamik internationaler Kontakte und unter Berücksichtigung des prozessualen Charakters von Kultur ernst zu nehmen. Sprachkenntnisse und umfangreiches Wissen sowie Lernbereitschaft allein machen den Menschen noch lange nicht zum kompetenten Interaktionspartner, wenn ihm die Empathie für andere fehlt oder er nicht zumindest teilweise frei von Vorurteilen in eine Interaktion tritt. Ebenso kann es zu interkulturellen Konflikten kommen, wenn man nicht in der

Lage ist, sein Verhalten bewusst zu reflektieren oder seine Meinungen zu relativieren. So stellt sich im Angesicht der gewonnenen Analyseergebnisse nun die Frage, ob es tatsächlich unerlässlich ist, interkulturelle Kompetenz im muttersprachlichen Polnisch- bzw. Deutschunterricht auch als solche zu benennen. Das buchstäbliche Konzeptualisieren der komplex erfassten interkulturellen Kompetenz im schulischen Bereich (und nicht ausschließlich, wie oben erwähnt, im Fremdsprachenunterricht), sollte aber meiner Auffassung nach im Rahmen einer allmählichen Vorbereitung auf das gesellschaftliche und berufliche Leben im Zeitalter der Globalisierung auch nicht fehlen. Das gilt umso mehr, als das Phänomen interkultureller Kompetenz dann in Schulungen, Workshops, interkulturellen Trainings etc. auf der Ebene der Geschäftskommunikation zielgerichtet problematisiert wird (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010). Diesbezüglich sind Initiativen wie internationale und interkulturelle Austausch von Einzelpersonen, Klassen und Lerngruppen sowie die Nutzung internationaler Kontakte zur interkulturellen Schulentwicklung besonders zu begrüßen (Scholten 2007:17ff.). Dadurch kann der junge Mensch zu einem interkulturell kompetent (inter)agierenden Menschen erzogen werden. Ob die Lehrenden jedoch selbst imstande sind, das Phänomen interkultureller Kompetenz zu definieren oder ob sie über diese Kompetenz verfügen, muss noch überprüft werden. Es bleiben weitere Fragen offen, u.a., ob und wenn ja, wie mit dem Phänomen interkulturelle Kompetenz im universitären Bereich umgegangen wird, was junge Menschen (Abiturienten, Studenten, Akademiker) unter interkultureller Kompetenz verstehen und ob sie sich selbst als interkulturell kompetente Kommunikationspartner bezeichnen.¹¹ Nicht zuletzt sollte überlegt werden, auf welche Weise die einzelnen Teilkomponenten interkultureller Kompetenz im Unterricht explizit didaktisch umgesetzt werden können – ausschließlich in Diskussionen oder vielleicht auch in kommunikativen Rollenspielen, die auf die reale Kommunikation unter Einsatz konkreter kognitiver, konativer und affektiver Faktoren Bezug nehmen oder durch das Ausprobieren konkreter situationsbezogener Denk-, Verhaltens-, Empfindens- und Wahrnehmungsmuster.

Literatur

Primärliteratur

Bertelsmann Stiftung: *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts*. Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh 2006. S. 4-12. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_2.pdf (13.05.2014).

Bundesinstitut für berufliche Bildung. <http://www.good-practice.de/2924.php> (13.05.2014).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego (2008): Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.

¹¹ Diese Problematik wurde ansatzweise in einer Magisterarbeit behandelt (vgl. Zagłoba 2011).

http://www.archiwum.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_2.pdf (13.05.2014).
Rahmenrichtlinien Deutsch (angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.2.2003). Gymnasium. Schuljahrgänge 5-12. http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/deutgyma.pdf (13.05.2014).

Sekundärliteratur

- Altmayer Claus: *Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache*. In: Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, 1997. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> (13.05.2014).
- Bolten Jürgen: *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte*. In: Götz K. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. 6., verbesserte und erweiterte Auflage. München–Merin 2000, S. 57–76.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska Beata: *Interkulturelle Kompetenz am Beispiel eines Unternehmens in Lodz*. In: Lewandowska-Tomaszczyk B./Pułaczewska H. (Hrsg.): *Intercultural Europe. Arenas of Difference, Communication and Mediation*. Stuttgart 2010, S. 263–290.
- Hatzer Barbara / Layes Gabriel: *Interkulturelle Handlungskompetenz*. In: Thomas A./Kinast E.-U./Schroll-Machl S. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2003, S. 138–148.
- Hinnenkamp Volker: *Interkulturelle Kommunikation*. Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Band 11, Sonderband. Heidelberg 1994.
- Hinz-Rommel Wolfgang: *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster–New York 1994.
- Höhne Steffen: *Interkulturelle Kommunikation*. In: Jung U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 3., durchgesehene Auflage unter Mitarbeit von Jung H. (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Bd. 2. Frankfurt am Main 2001, S. 17–22.
- House Juliane: *Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 1997. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm> (13.05.2014).
- Kammhuber Stefan: *Interkulturelle Aspekte*. In: Pabst-Weinschenk M. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München–Basel 2004, S. 170–179.
- Rathje Stefanie: *Intercultural Competence*. In: LAIC (Journal for Language and Intercultural Competence) Vol. 7, Nr. 4, 2007, S. 254–266.
- Rathje Stefanie: *Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung*. In: Moosmüller A. (Hrsg.): *Konzepte kultureller Differenz. Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation*. München 2009, S. 83–106.
- Schneider Ursula / Hirt Christian: *Multikulturelles Management*. Oldenburg 2007.
- Scholten Alfons: *Interkultureller Kompetenzerwerb in der Schule als Beitrag zur employability*. In: Interculture Journal 2007/4, S. 3–26.
- Straub Jürgen: *Kultur*. In: Straub J./Weidemann A./Weidemann D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart–Weimar 2007a, S. 7–24.
- Straub Jürgen: *Kompetenz*. In: Straub J./Weidemann A./Weidemann D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart–Weimar 2007b, S. 35–46.
- Vogt Irene: *Struktur und Bildungssystem in Deutschland*. In: Dalmas M./Foschi Albert M./Neuland E. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008). Villa Vigoni 2009, S. 19–27.

- Zagłoba Krzysztof: *Die Entwicklung interkultureller Kompetenz im akademischen Bereich am Beispiel der Germanistik an der Lodzer Universität*. (geschrieben unter der Leitung von Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska). Ort 2011.
- Wierlacher Alois: *Interkulturalität*. In: Wierlacher A./Bogner A. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart–Weimar 2003, S. 257–264.
- Volkman Laurenz: *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. In: Volkman L./Stierstorfer K./Gehring W. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen 2002, S. 11–47.
- Weinert Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim–Basel 2002.

Abstracts

Der vorliegende Beitrag reiht sich in die Forschung zur Interkulturellen Kompetenz ein, der auf der Berufsebene ein ziemlich hoher Stellenwert zukommt. Dies ergab eine in der BSH-Polen (Bosch Siemens Hausgeräte GmbH) durchgeführte Mitarbeiterbefragung. Ihre Resultate stellen den Ausgangspunkt für eine Analyse dar, die an den als verbindlich geltenden ministerialen Vorgaben zur Planung und Gestaltung des muttersprachlichen Polnisch- und Deutschunterrichts vorgenommen wurde. Das Untersuchungsziel war herauszufinden, in welchem Kontext bzw. ob überhaupt das Phänomen interkultureller Kompetenz in den beiden Dokumenten thematisiert wurde.

Schlüsselwörter: Kompetenz, interkulturelle Kompetenz als Bildungsbestandteil, Interkulturalität, Kultur

Intercultural competence as an educational aspect at school

The paper concerns an intercultural competence research, whose professional aspect is very important. It was confirmed by a survey carried out among BSH employees (the company producing household appliances). Its results are a starting point to an analysis which is currently valid in the ministerial documents concerning planning and conducting Polish and German lessons in the native language. The research aimed at answering the question, in what context, if it is the case at all, the phenomenon of cultural competence is present in both documents.

Keywords: competence, intercultural competence as an educational aspect, culture

Beata Grzeszczakowska
 Katedra Językoznawstwa Niemieckiego i Stosowanego
 ul. Pomorska 171/173
 90-236 Łódź
 E-Mail: beata.pawlikowska@wp.pl