

**Individuelle Wege zur interkulturellen Kompetenz -
Eine empirische Untersuchung im Rahmen von Schülerpraktika in Spanien**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel

vorgelegt von
Monika Guttack

Kiel, Februar 2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulrich Hoinkes

Zweitgutachter: Prof. Dr. Mark Bechtel

Tag der mündlichen Prüfung: 13.7.2015

Durch den zweiten Prodekan, Prof. Dr. John Peterson, zum Druck genehmigt: 13.07.2015

Danksagung

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Auswertung eines Schulprojekts. Allen Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen dieses Projekts ein Praktikum in Málaga absolvierten, gilt deshalb mein besonderer Dank. Vor ihrer Risikobereitschaft und ihrem Mut habe ich großen Respekt und danke allen Teilnehmern für das mir im Projekt entgegengebrachte Vertrauen. Stellvertretend für alle spanischen Projektpartner danke ich Fernando Beamud und Don Juan Antonio für ihre jahrelange professionelle und engagierte Unterstützung des interkulturellen deutsch-spanischen Begegnungsprojekts.

Ulrich Hoinkes danke ich für die fachliche Unterstützung und Beratung, mit der er diese Forschungsarbeit von Anfang an förderte. Auch in schwierigen Phasen hat sein Vertrauen mich ermutigt weiterzumachen. Des Weiteren bedanke ich mich bei Mark Bechtel für die Übernahme der Zweitkorrektur sowie für wichtige fachliche Hinweise. Ein besonders herzlicher Dank gilt Bàrbara Roviró für ihr kompetentes und unkompliziertes Engagement. Monika Holzscheiter, Helmut Lüdtke (†) und Gregorio Salvador als meinen beeindruckendsten akademischen Lehrern verdanke ich das Wecken und Fördern meines Forschungsinteresses an Spanien und insbesondere an den Zusammenhängen zwischen Sprache und Denken in diesem Land.

Meinen Eltern möchte ich ausdrücklich für das Vorleben undoktrinärer Souveränität und humanistisch orientierter Toleranz danken. Ihre Weltoffenheit und ihr Respekt vor anderen Kulturen haben mich nicht nur früh beeinflusst, sondern auch das Projekt *Schülerpraktika in Spanien* in seiner interkulturellen Zielsetzung mit motiviert. Die Geduld meiner Kinder Carolina und Antonio mit ihrer forschenden Mutter ist unbeschreiblich. Paco: ¡Gracias por todo!

Roland Guttack, Corinna Lammert, Carsten Pape, Roswitha Schröder-Wanderer und Ralf-Ulrich Wanderer sei von Herzen gedankt für ihre große Hilfsbereitschaft beim Korrekturlesen bzw. beim Anonymisieren der Audiodateien.

Abschließend möchte ich meine besondere Wertschätzung und Dankbarkeit gegenüber all den Spanierinnen und Spaniern ausdrücken, die mir und meinen SchülerInnen im Rahmen des Projektes mit so großer Gastfreundschaft, Herzlichkeit und Geduld begegnet sind. Ihrer beispielhaften Haltung widme ich diese Arbeit in Zeiten, die für Spanien keine leichten sind.

Bad Oldesloe, Februar 2015

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	0.I
Abbildungsverzeichnis.....	VII
Abkürzungsverzeichnis.....	IX
1 Einleitung.....	1
2 Einblicke in den Forschungsstand zur interkulturellen Kompetenz.....	16
2.1 Hinführung: Interkulturell – ein strapaziertes Modewort?	16
2.2 Vergleichende, beschreibende und komplexe Kulturbegriffe	20
2.3 Interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation	28
2.3.1 Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Theoriebildungen und eigene Definition interkultureller Kompetenz.....	28
2.3.2 Zur Erforschung interkultureller Kommunikation in empirischen Studien.....	42
2.4 Interkulturelle Kompetenz aus bildungspolitischer Sicht.....	44
2.4.1.1 Der interkulturelle Kompetenzbegriff im GER	47
2.4.1.2 Probleme der Messung interkultureller Kompetenz	49
2.4.2 Die Folgen der nationalen Bildungsstandards und der Outputorientierung.....	51
2.5 Interkulturelle Kompetenz im aktuellen Forschungsdiskurs: Positionen und Modelle der Fremdsprachenforschung und ausgewählter Nachbardisziplinen	54
2.5.1 Fachdidaktische Beispiele für qualitative empirische Forschung zum Erwerb interkultureller Kompetenz	54
2.5.1.1 Perspektivenwechsel nach Bechtel	54
2.5.1.2 Kulturelle Deutungsmuster nach Altmayer.....	58
2.5.1.3 Interessenkonzept nach Eberhardt	62
2.5.2 Forschungsergebnisse zur interkulturellen Kompetenz aus Nachbardisziplinen	65
2.5.2.1 Kommunikationspsychologischer Ansatz: Schulz von Thun/Kumbier.....	65
2.5.2.2 Sozialwissenschaftliche Ansätze: Deardorff und Nazarkiewicz.....	67

2.5.2.3	Empirische Studien zur interkulturellen Austauschforschung: Thomas/Perl und da Silva	71
2.5.3	Fremdsprachendidaktische Modellbildungen und Konzepte zum Erwerb interkultureller Kompetenz	76
2.5.3.1	Kohäsionsansatz nach Rathje	76
2.5.3.2	Kulturspezifische Kommunikationsstrategien nach Camerer	79
2.5.3.3	Unterrichtskonzeptionen nach Vences und Witte	82
2.5.3.4	Spiralmodell bei Erll/Gymnich	86
2.6	Operationalisierung theoretischer Konzepte für das empirische Feld im Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring	89
3	Empirischer Teil	93
3.1	Das Schulprojekt „Auslandspraktikum in Spanien“	93
3.2	„Lernen am anderen Ort“ im Auslandspraktikum	100
3.3	Zur Dialektik von Schulprojekt und Forschungsprozess: Bedeutung der Doppelrolle Lehrerin/Forscherin für die Reliabilität	104
3.4	Methodische Überlegungen zur Datenerhebung	108
3.4.1	Das problemzentrierte Interview	110
3.4.2	Reflexion methodischer Alternativen	113
3.5	Kommunikationssituation und Rahmenbedingungen in den Interviews	118
3.6	Der Fragenkatalog in den leitfadengestützten Interviews	121
3.6.1	Anordnung und Formulierung der Fragen	121
3.6.2	Zur Funktionalität des Fragenkatalogs für die Forschungsziele	122
3.6.3	Abfolge der Fragen, Nachfragen und Dramaturgie	124
3.6.4	Einzelfragen: Sequenzierung und Intentionalität	128
3.7	Konstituierung des Textkorpus	132
3.7.1	Empirische Beobachtungen zur Probandengruppe	132
3.7.2	Beschreibung des empirischen Datenmaterials	135
3.7.3	Reduktion	138
3.7.4	Transkriptionsverfahren	140
3.8	Methodische Überlegungen zur Datenauswertung	143
3.8.1	Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse und der Einsatz der Software MAXQDA	143
3.8.2	Reflexion methodischer Alternativen	152
3.8.3	Festlegung des gewählten Ablaufmodells	154

3.9	Konstituierung des Kategoriensystems.....	156
3.9.1	Deduktive Analysekategorien: Herleitung, Modifikationen und Ankerbeispiele	156
3.9.2	Induktive Analysekategorien: Konstituierung und Ankerbeispiele.....	168
3.9.3	Tabellarische Kurzfassung aller Analysekategorien im Hauptdurchlauf	173
3.10	Analysen der Fallbeispiele.....	174
3.10.1	Fallbeispiel 1: Claudia	175
3.10.2	Fallbeispiel 2: Samuel	182
3.10.3	Fallbeispiel 3: Nora	189
3.10.4	Fallbeispiel 4: Nina.....	196
3.10.5	Fallbeispiel 5: Lilly.....	201
3.10.6	Fallbeispiel 6: Niels	208
3.10.7	Fallbeispiel 7: Lea	213
3.10.8	Fallbeispiel 8: Marlene	221
3.10.9	Fallbeispiel 9: Irene	230
3.10.10	Fallbeispiel 10: Sarah	236
3.10.11	Fallbeispiel 11: Dorothee.....	247
3.10.12	Fallbeispiel 12: Carina.....	266
3.10.13	Fallbeispiel 13: Sylvia	277
3.10.14	Fallbeispiel 14: Michael	287
3.10.15	Fallbeispiel 15: Vicky.....	294
3.10.16	Fallbeispiel 16: Rosi	303
4	Ergebnisse	313
4.1	Beschreibung des Erwerbs interkultureller Kompetenz	313
4.1.1	Quantitative Ergebnisse der kategoriengeleiteten Analyse im Sampling.....	314
4.1.2	Qualitative Ergebnisse der kategoriengeleiteten Analyse im Sampling.....	319
4.2	Individuelle Unterschiede beim Erwerb interkultureller Kompetenz.....	326
4.2.1	Quantitative Ergebnisse der kategoriengeleiteten Analyse in den Fallbeispielen.....	327
4.2.2	Qualitative Ergebnisse: Typisierung	331
4.2.2.1	Innenorientierter Lerntyp	336

4.2.2.2	Umgebungsorientierte Lerner	339
4.2.3	Qualitative Divergenzen	341
4.3	Modellierungsvorschläge zum Erwerb interkultureller Kompetenz: Ergänzungen zum Lernspiralmmodell.....	348
4.4	Didaktische Schlussfolgerungen.....	355
5	Synopse und Ausblick.....	362
	Bibliographie.....	367
	Anhänge	378
	Anhang 1: Evaluation zum Auslandspraktikum in Spanien 2012.....	378
	Anhang 2: Transkriptionen der Interviewauszüge als Word-Dateien (auf CD).....	382
	Anhang 3: Vollständige Interviews als Audio-Dateien (auf CD)	382
	Anhang 4: Einverständniserklärung der Probanden (Formular)	383

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gegenüberstellung von Kohärenz- und Kohäsionsansatz	25
Abbildung 2: Perspektivenmodell nach Bechtel	55
Abbildung 3: Modell der Lernspirale zur interkulturellen Kompetenz nach Deardorff	69
Abbildung 4: Reflexionsstufenmodell nach da Silva	75
Abbildung 5: Kohärenz- und kohäsionsorientiertes Verständnis von Interkulturalität	77
Abbildung 6: Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz	86
Abbildung 7: Interkulturelle Kompetenz als Lernspirale mit Teilkompetenzen	88
Abbildung 8: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 1	182
Abbildung 9: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 2	189
Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 3	195
Abbildung 11: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 4	201
Abbildung 12: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 5	208
Abbildung 13: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 6	213
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 7	221
Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 8	229
Abbildung 16: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 9	236
Abbildung 17: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 10	247
Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 11	266
Abbildung 19: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 12	277
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 13	286
Abbildung 21: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 14	294
Abbildung 22: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 15	303
Abbildung 23: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 16	312
Abbildung 24: Häufigkeit des Auftretens der Analysekatgorien	317
Abbildung 25: Häufigkeit des Auftretens der Analysekatgorien – Ranking	318
Abbildung 26: Anzahl der Codings in den einzelnen Interviews	329
Abbildung 27: Gewichtung der Analysekatgorien in den einzelnen Interviews	330
Abbildung 28: Gewicht aller innenorientierten Analysekatgorien in den einzelnen Interviews	336
Abbildung 29: Gewicht der häufigsten innenorientierten Analysekatgorien K4 und K6 in den einzelnen Interviews	337

Abbildung 30: Gewicht aller umgebungsorientierten Analysekatogorien in den einzelnen Interviews.....	340
Abbildung 31: Gewicht der häufigsten umgebungsorientierten Analysekatogorien K2b und K2a in den einzelnen Interviews	340

Abkürzungsverzeichnis

Aufgeführt werden nur solche Abkürzungen, die im Text nicht erläutert sind.

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DIFF	Deutsches Institut für Fernstudien
EPA	Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur
GhK	Gesamthochschule Kassel
KMK	Kultusministerkonferenz

1 Einleitung

Interkulturelle Kompetenz ist kein brandneues Thema. In den letzten anderthalb Jahrzehnten sind, vor allem vor dem Hintergrund von Modellierungsfragen und im Zusammenhang mit der kontrovers geführten Kompetenzdebatte, viele Ansätze zu ihrer Konzeptualisierung und Erforschung gemacht worden. Viele Beiträge verstehen sich dabei als alternative Vorschläge oder Arbeitshypothesen, die miteinander konkurrieren, andere dagegen nehmen komplementär oder ausdifferenzierend aufeinander Bezug. Eine erschöpfende, konsensfähige Antwort auf die Frage, worin interkulturelle Kompetenz genau besteht, konnte trotzdem bislang nicht gefunden werden. So hält die Beschäftigung mit diesem Forschungsgegenstand weiter an (vgl. z. B. Hu 2008b: 30; Hu/Byram 2009; Dreyer/Höbner 2011; Eberhardt 2013a: 71ff.).

Angesichts der Unabgeschlossenheit dieser Diskussion um interkulturelle Kompetenz mag es kühn erscheinen, den Bogen zu einem schulpraktischen Projekt zu schlagen, um dort den Erwerb interkultureller Kompetenz empirisch zu untersuchen. Hierfür gibt es aber gute Gründe: Erstens gehört das Lehren und Lernen interkultureller Kompetenz zur Schulrealität und hat sich dort, trotz aller Debatten, begrifflich und praktisch längst etabliert. Es ist jedoch bislang kaum empirisch aufgearbeitet worden (vgl. Eberhardt 2013a: 60ff.). Zweitens kann es durchaus sinnvoll sein, wissenschaftlich erarbeitete, komplexe theoretische Konzepte, Aspekte und Begriffe zur interkulturellen Kompetenz auf einen konkreten empirischen Kontext anzuwenden. Denn dadurch können einerseits theoretische Ansätze und Vorschläge empirisch überprüft werden, andererseits kann das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern¹ beim Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, dokumentiert, analysiert und systematisch beschrieben werden. Beide Seiten, Theorie und Praxis, können so von diesem Brückenschlag profitieren (vgl. Hu 2008b: 30f.).

In der vorliegenden Arbeit mit dem Titel *Individuelle Wege zur interkulturellen Kompetenz - Eine empirische Untersuchung im Rahmen von Schülerpraktika in Spanien* geht es um die Fragestellung, wie und auf welche spezifische, individuelle Art und Weise Schülerinnen und Schüler während eines Betriebspraktikums in Málaga (Spanien) interkulturelle Kompetenz erwerben. Ziel ist es, zu systematischen Aussagen über das individuelle Vorgehen beim Erwerb interkultureller Kompetenz zu gelangen. Das konkrete Schulprojekt mit seinen Teilnehmern wird als empirisches Untersuchungsfeld dafür genutzt, die einzelnen Lernwege und Vorgehensweisen zu dokumentieren und zu analysieren. Bei den sechzehn untersuchten Prak-

1 Die explizite Nennung beider Geschlechter alterniert im Folgenden aus Gründen der Lesbarkeit mit der Nennung nur der männlichen Form, die dann aber auch für beide Geschlechter steht.

tikanten handelte es sich um Zwölftklässler eines Gymnasiums, die ab der 9. Klasse (bei neunjährigem Bildungsgang zum Abitur) Spanisch als dritte Fremdsprache belegt hatten.

Die vorliegende Arbeit stellt eine empirische, vorwiegend qualitativ orientierte Studie dar. Damit versteht sie sich als Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der spanischen Fremdsprachendidaktik. Die Arbeit bewegt sich damit auf einem jungen Forschungsfeld, das sich erst in den letzten anderthalb Jahrzehnten etabliert hat: 2001 erschien unter dem Titel *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* in der Reihe der Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik ein erster Sammelband, der die bis dahin bestehende Lücke zwischen Fremdsprachendidaktik und qualitativer Forschung auf anderen Wissenschaftsgebieten schließt. Die Herausgeber verweisen in der Einleitung darauf, dass qualitative Forschungsarbeiten zwar „heute kaum mehr in Frage gestellt werden“ (Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2001: 2), es jedoch durchaus noch einer weiteren Emanzipierung und Systematisierung ihrer Verfahren und Qualitätsstandards bedarf. Mit ihrer querschnittartigen Darstellung laufender Qualifikationsarbeiten zur qualitativen Forschung in der Fremdsprachendidaktik legt die Publikation einen wichtigen Grundstein, um dieses Forschungsfeld innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu konsolidieren. Empirische Untersuchungen zur Fremdsprachendidaktik im Fach Spanisch setzten sich in den Folgejahren langsam durch. Eine vorläufige Bilanz zieht der Sammelband *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik* (Abendroth-Timmer/Bär/Roviró/Vences 2009), der seinerseits aus den Beiträgen des Hispanistentages 2009 hervorging und das wachsende Interesse der spanischen Fachdidaktik an empirischen Studien dokumentiert. Mit beispielsweise nur drei Schreibprodukten von Schülern basieren diese zum Teil noch auf einer sehr schmalen empirischen Datengrundlage (Reimann 2012: 138). Neben unterrichtsbezogenen Themen stehen in den neueren empirischen Forschungsbeiträgen zur Fremdsprachendidaktik häufig Methodologie, quantitative Aspekte oder Fragen der Evaluation und Skalierbarkeit im Mittelpunkt (vgl. z. B. Rogge 2013; Trautmann 2012; Eberhardt 2013a).

In der vorliegenden Arbeit, die individuelle Prozesse des interkulturellen Kompetenzerwerbs im Auslandspraktikum systematisch untersucht, wird somit versucht, an diesen fachspezifischen Forschungsdiskurs anzuschließen. Durch ihre Ausrichtung auf die Lernerperspektive entspricht sie dabei der gegenwärtig zunehmenden Bedeutung introspektiver Forschungsverfahren (vgl. Aguado/Heine/Schramm 2013) in der empirischen Fremdsprachenforschung, bei denen gerade die Subjektivität empirischer Fallbeispiele zum Forschungsgegenstand genuin hinzugehört. Mit dem Auslandspraktikum für Schülerinnen und Schüler wird zudem ein innovatives Lernszenario außerhalb des Klassenraums gewählt, das bisher erst an wenigen Schu-

len angeboten wird.² Daher sind die Untersuchungsergebnisse auch hinsichtlich der Legitimation eines solchen Schulprojekts von Relevanz.

Im Rahmen des Auslandspraktikums geht es für die Schülerinnen und Schüler neben wirtschaftlichen, berufsbezogenen Aspekten und dem Ausbau von Fremdsprachenkenntnissen um den Erwerb interkultureller Kompetenz. Die Kompetenzorientierung stellt eines der wichtigsten Themen der bildungspolitischen Debatte der letzten Jahre dar. Der Kompetenzbegriff ist seit Jahren omnipräsent, er fällt auf jeder Lehrerfortbildung und beherrscht die Curricula von der Grundschule hinauf bis zur Universität. Im fachdidaktischen Forschungsdiskurs ist er seit Jahren prägend, und auch in den Medien gehört das Wort Kompetenz inzwischen zum Standardwortschatz. Da überrascht es dann doch, dass aus wissenschaftlicher Sicht noch nicht abschließend geklärt ist, was sich insbesondere hinter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz konkret verbirgt, was also gemeint ist, wenn wir den Kompetenzbegriff auf das Verstehen fremder Kulturen bzw. auf die Fähigkeit beziehen, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren. Angesichts fortschreitender Migrations- und Globalisierungsprozesse und einer anwachsenden Zahl kulturell bedingter Konflikte, die nicht selten zu kriegerischer Eskalation führen, kommt der interkulturellen Kompetenz eine große, tendenziell zunehmende und weit über das Gebiet der Fremdsprachendidaktik hinausragende Bedeutung zu.

In der wissenschaftlichen Literatur wird interkulturelle Kompetenz deshalb häufig als Schlüsselkompetenz bezeichnet.³ Sie spielt für das Gelingen interkultureller Kommunikation eine tragende Rolle, und zwar sowohl bei der „*face-to-face*-Kommunikation zwischen Angehöri-

2 Da die Schulen, die koordinierte Auslandspraktika anbieten, ihre Programme in Eigenregie organisieren, liegen dem schleswig-holsteinischen Bildungsministerium zurzeit noch keine statistischen Angaben hierzu vor. Die Angebote variieren je nach Schulart, Aufenthaltsdauer und Zielsetzung der Praktika. Nach meinem Kenntnisstand sind die Kooperationspartner in Spanien, anders als in meinem Projekt, jedoch häufig deutsche Schulen, aus deren Umfeld auch die aufnehmenden Gastfamilien stammen. Dagegen war in dem von mir organisierten und erforschten Projekt für die Praktikanten die faktische Notwendigkeit, interkulturelle Kompetenz aufzubauen, absichtlich größer, weil die beteiligten spanischen Firmen und Gastfamilien gerade nicht über besondere Verbindungen zur deutschen Sprache und Kultur verfügen. Dies war nur deshalb möglich, weil es sich hier um kein dauerhaftes Austauschprojekt oder gar eine deutsch-spanische Schulpartnerschaft handelte.

3 Vgl. z. B. Rössler (2010a: 137): „Interkulturelles Lernen ist [...] zu einer Querschnittsaufgabe schulischer und außerschulischer Bildung avanciert. Sein Ziel, der Erwerb einer umfassenden interkulturellen Kompetenz, gilt heute als Schlüsselqualifikation.“ Ebenso hierzu auch die Ausführungen von Sommerfeldt (2011: 176): „In der Welt der Globalisierung und Migration werden die Orientierungsfähigkeiten in fremden Kulturen und die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen zum übergeordneten Ziel; dazu ist Fremdverstehen erforderlich. Ihrer Bedeutung als Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts entsprechend stellen die interkulturellen Kompetenzen neben den funktionalen, kommunikativen und methodischen Kompetenzen auch einen der drei Kompetenzbereiche der Bildungsstandards der modernen Fremdsprachen dar.“

gen verschiedener Kulturen“ als auch im Hinblick auf „mediatisierte interkulturelle Kommunikation“ (Rössler 2010a: 141).

Eine reale interkulturelle Begegnung mit Angehörigen hispanophoner Kulturen ist im schulischen Kontext – bedauerlicherweise – selten. Die Möglichkeiten beschränken sich im Wesentlichen auf Schulaustausch, Klassenfahrten ins Ausland oder Auslandsschuljahre einzelner Schülerinnen und Schüler, wobei diese zuletzt genannte Variante seit der Umstellung auf die achtjährige Gymnasialzeit seltener geworden ist. Die Frage, weshalb zudem insbesondere die Austauschprojekte mit Spanien und hispanophonen Ländern rar sind, kann an dieser Stelle nicht erschöpfend erörtert werden. Zu den wichtigsten Gründen hierfür zählen aber gewiss die räumliche Entfernung (etwa im Vergleich zu Großbritannien oder Frankreich), die vergleichsweise weniger stark ausgeprägte Reise- und Austauschkultur hispanophoner Länder, die prekäre finanzielle Situation vieler spanischer Familien insbesondere seit der Wirtschaftskrise im Jahr 2008, die immer noch eher nachrangige Stellung des Spanischen in der Fremdsprachenabfolge an allgemeinbildenden deutschen Schulen sowie die des Deutschen an den meisten Schulen der hispanophonen Welt. Des Weiteren fehlen für Spanisch auf deutscher Seite die finanziellen Mittel und die institutionelle Förderung⁴, die dagegen für Englisch und Französisch aus sehr plausiblen historischen, geopolitischen und wirtschaftlichen Gründen zur Verfügung gestellt werden. Die gewisse Randstellung des Spanischen kann aber durchaus auch als Vorteil für die interkulturelle Forschung gesehen werden, denn hier ist das Feld aus den aufgezählten Gründen möglicherweise besonders reizvoll und spannend – unerforschter ist es sowieso. Und noch immer gilt, dass das deutsche Spanienbild stark stereotypenbehaftet ist und die spanische Kultur hinter der touristischen Fassade den Deutschen wenig vertraut ist (vgl. z. B. Springer 2012), ungeachtet des Booms des Spanischen im deutschen Bildungswesen in den letzten Jahren.

Etwas anders sieht es mit den Möglichkeiten aus, medial gestützte interkulturelle Kontakte im Spanischunterricht herzustellen und zu nutzen. Ein besonderes Interesse der Spanischdidaktik gilt den neuen Medien, weil sie den beschriebenen Mangel und Bedarf an realer Kommunikation kompensieren können sowie leicht verfügbar und authentisch sind. Gerade im Fach Spanisch sind sie in reicher Fülle vorhanden – man denke nur an das breite kulturelle Spektrum der hispanophonen Welt mit Spanien, weiteren 20 hispanoamerikanischen Ländern, Teilen der USA sowie den Sprachenklaven auf dem afrikanischen und asiatischen Kontinent. Texte, Bilder, auditive und audiovisuelle Materialien, wie z. B. Podcasts, Videos, Radio- und Fern-

4 So gibt es beispielsweise kein deutsch-spanisches Jugendwerk, das den binationalen Austausch koordinieren und finanziell flankieren könnte.

sehsendungen als Livestream per Internet, sind Dank der technischen Entwicklungen der letzten Jahre kostenlos und in großer Vielfalt verfügbar. Das Internet ermöglicht außerdem ohne aufwendige Vorbereitungen, sozusagen auf Knopfdruck, den Kontakt mit Muttersprachlern in Echtzeit, rund um den Globus und rund um die Uhr.⁵ Nicht zuletzt trägt auch die große Bedeutung der sozialen Netze in Spanien dazu bei, dass das Angebot an medialen interkulturellen Kontaktmöglichkeiten immens ist und in seiner Lebendigkeit und Kreativität gerade auch für jugendliche Lerner sehr reizvoll. Hinzu kommt, dass Lateinamerika ein demographisch besonders junger Kontinent ist⁶, wodurch sich gerade für jugendliche Spanischler aktuelle Anknüpfungspunkte ergeben, wie zum Beispiel eine äußerst kreative Musikszene oder auch die bewegende Straßenkinder- und Drogenproblematik.

Natürlich findet sich auch in den gängigen Lehrwerken für den Spanischunterricht traditionell ein breites Angebot an landeskundlicher Information. In den Lehrwerken der neueren Generation ist man dazu übergegangen, sie auch optisch systematischer zu kennzeichnen, um somit ihre Bedeutung von den ersten Unterrichtsstunden an hervorzuheben und stärker ins Blickfeld der Lernenden und Lehrenden zu rücken.⁷ Damit sind allerdings nur erste Schritte getan, und es fehlt weiterhin an einer progressionsorientierten Integration interkultureller Lernziele im Sprachlehrgang. Denn die eingeführten interkulturellen Informationen und Lerninhalte werden, im Gegensatz zu sprachlichen Mitteln und methodischen Kompetenzen, kaum im Sinne der Progression gestaffelt, explizit eingeübt, angewendet oder gar vernetzt, sondern zumeist als Exkurs und dabei nicht oder kaum benotungsrelevant unterrichtet.

Es fehlt also keineswegs an grundsätzlichem Bewusstsein für den Stellenwert von interkultureller Kompetenz in der Praxis des Spanischunterrichts, sondern eher an ihrer spezifischen Erforschung sowie einer noch stärker funktional orientierten, professionellen Nutzung der neuen technischen Möglichkeiten, deren Verfügbarkeit und (Be-)Nutzung allein eben noch nicht garantieren, dass interkulturelle Kompetenz tatsächlich erworben oder verbessert wird.

Ein Fokus der fremdsprachendidaktischen Forschung lag in den vergangenen Jahren auf Fragen der Operationalisierung und Evaluation dieser häufig als „schwierig“ bezeichneten Kompetenz (z. B. Frederking 2008, vgl. Titel; Hu 2008b: 11; Caspari/Schinschke 2009: 273–274;

5 Siehe z. B. auch *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Heft 33 (2011), speziell zum Thema „Web 2.0“.

6 2014 waren 27 % der Bevölkerung Lateinamerikas jünger als 15 Jahre alt (http://www.weltbevoelkerung.de/fileadmin/content/PDF/Datenreport_2014_Stiftung_Weltbevoelkerung.pdf, Zugriff am 3.1.2014).

7 Beispielsweise enthält *Encuentros 3000* (Cornelsen-Verlag, 2012), ein Anfängerlehrwerk für Spanisch als dritte Fremdsprache ab Klassenstufe acht, farbig unterlegte gesonderte Kästchen mit Texten zu landeskundlichen Hintergrundinformationen; *Bachillerato*, ein Oberstufenlehrwerk (Klett-Verlag, 2013), arbeitet z. B. mit dem Symbol eines kleinen Globus, um interkulturelle Informationen optisch hervorzuheben.

Eberhardt 2013a: 104ff.; Fäcke 2012a: 9ff.). In einer gewissen Distanz zu den oben genannten schulpraktischen Gegebenheiten besteht auch seitens der Bildungspolitik ein programmatisches Interesse daran, Bildungsabschlüsse durch Skalierung und Messbarkeit transparenter und vergleichbarer zu machen. Der Vorschlag, angesichts der schwierigen Messbarkeit interkultureller Kompetenz auf das Instrument der Selbstevaluation der Lerner nach dem Portfolioprinzip auszuweichen⁸, ist eher eine pragmatische Zwischenlösung, kaum aber eine endgültige, befriedigende Antwort auf die Frage, wie man die Bewertung interkultureller Kompetenz angemessen und objektiv gestalten kann.

Um interkulturelle Kompetenz besser evaluieren zu können, müsste zunächst einmal genauer analysiert werden, wie, das heißt, auf welchen Wegen sie erworben wird (Hu 2008b: 30; Eberhardt 2013a: 478–479) und um welche Inhalte es sich bei diesem Lerngegenstand handelt. Diese Erkenntnisse könnten dann dazu beitragen, dass das Erlernen und Einüben interkultureller Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht konsequenter und effizienter implementiert wird. Wahrscheinlich kann der Erwerb interkultureller Kompetenz didaktisch und pädagogisch gezielter unterstützt werden, wenn mehr über die individuellen Lernprozesse bekannt ist⁹; eine differenziertere Evaluation dagegen setzt erst nach dem Lernprozess ein und hat eine lediglich diagnostische Funktion. Ein *washback*-Effekt auf die Lerninhalte kann sich nicht ergeben, solange die Validität der Evaluierung nicht gesichert ist.

Somit gibt es viele gute Gründe, sich mit den Fragen der interkulturellen Kompetenz und ihres Erwerbs aus der Sicht der spanischen Fachdidaktik zu beschäftigen. Bei einer Rückkehr zu einer eher inhaltlich orientierten Debatte um interkulturelle Kompetenz könnten außerdem – nach Jahren der am *output* interessierten Standard- und Kompetenzdominanz – vor allem die Schüler selbst und ihr Lernverhalten wieder in den Mittelpunkt rücken und gerade unter den neuen empirischen Vorzeichen auch die Stichworte Lernerorientierung und Lernerautonomie erneut an Bedeutung gewinnen. Denn diese beiden Aspekte treten in den Vordergrund, wenn man der Frage nachgeht, wie Fremdsprachenlerner ihren eigenen Lernprozess bzw. den eigenen Lernweg zur interkulturellen Kompetenz selbst beeinflussen, gestalten oder steuern.¹⁰

8 Zu nennen ist hier v. a. die *Autobiography* im Europäischen Sprachenportfolio; Näheres dazu weiter unten in Kapitel 2.4.

9 Aus der Sicht Rösslers muss die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Konzeption interkultureller Kompetenz nicht zuletzt auch deshalb weiter vorangetrieben werden, um einem „drohenden Rückfall in traditionellen Landeskunde-Unterricht vorzubeugen“ (Rössler 2010a: 13).

10 Vgl. insbesondere zur Lernerautonomie auch Strathmann (2011: 223–224), der in seiner Studie „Förderung des autonomen Lernens durch Lerntagebuch und Selbstevaluation“ Vorschläge dazu macht, wie diese Instrumente von Schülerinnen und Schülern erfolgreich zur Evaluation der eigenen Sprachkompetenz, hier in Bezug auf das Fach Spanisch, eingesetzt werden können. Der Zusammenhang zwischen Lernerautonomie

Während bei der Debatte um den Schwenk vom *input* zum *output* der Blick stets von außen auf den Lernenden gerichtet war, könnte nun die Innenperspektive der Schüler wieder mehr Beachtung finden – und wer könnte hierfür ein geeigneterer Informant sein als der Lerner selbst?

Eine zentrale Bedingung für diesen Forschungsansatz ist es demgemäß, Aspekte der Evaluation zunächst zurückzustellen, um sich denjenigen Fragen widmen zu können, die den Lernvorgang als Prozess untersuchen. Es geht also um die Frage, *wie* sich Schüler interkulturelle Kompetenz aneignen, das heißt, wie sie dabei vorgehen und ob und wie sie ihr Lernverhalten selbst zu beeinflussen oder zu steuern versuchen. Hierbei ist mit individuellen Unterschieden zu rechnen, die ein geeignetes Forschungsarrangement zutage fördern soll. Um sie erkennen zu können, ist die Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern über diesen Punkt nicht nur unumgänglich, sondern ihre Auskünfte sind als Informationen aus erster Hand der direkte Weg zu einer Erhebung von belastbarem Datenmaterial. Wenn Schülern schon genügend Verantwortung zugestanden wird, um Selbstevaluationen durchzuführen und zu benennen, *was* sie erlebt und gelernt haben (wie beim Autobiographie-Fragebogen im Sprachportfolio, vgl. Kap. 2.4.1.2), weshalb sie dann nicht auch individuell darüber befragen und Auskunft geben lassen, *wie* sie diese Kompetenzen erlangt haben?

Allerdings impliziert dies eine Verlagerung des Forschungsinteresses auf die Innenperspektive der Schülerinnen und Schüler und den zumindest temporären Verzicht auf eine wertende Außensicht. Dabei muss von der Vorstellung Abstand genommen werden, dass – anders als bei den statistischen Ergebnissen quantitativer Studien, die in der Bildungspolitik oft legitimatorisch genutzt werden (vgl. dazu Vollmer 2011: 237) – eine qualitative Studie wie die hier vorliegende, die auf einer begrenzten Zahl von Einzelinterviews basiert, statistisch repräsentative Ergebnisse anstreben könnte. Stattdessen geht es darum, durch eine empirische, introspektive Erforschung der Schülerperspektiven zu grundsätzlichen, von den Fallbeispielen abstrahierbaren Aussagen darüber zu kommen, wie interkulturelle Kompetenz erworben wird. Dabei rücken im Forschungsgang die Schüler selbst vorübergehend ins Zentrum der Untersuchung (vgl. Rogge 2013: 185; Eberhardt 2013b: 163). Es geht nicht darum, vorrangig „Leistungsbeurteilungen aus subjektiver Sicht selbst durchzuführen“ und dabei nur als Nebenprodukt „einen Einblick in individuelle Lernwege zu bieten“ (Strathmann 2011: 225; Hervorhebung M. G.), wie es Strathmann in seiner bereits erwähnten Studie intendiert, sondern die individuellen Lernwege selbst sind Forschungsgegenstand. Aus Sicht eines Schülers im Aus-

und Kompetenzerwerb im Rahmen von schulischem Sprachunterricht kann in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht im Mittelpunkt stehen, da mit dem Auslandspraktikum ein ganz anderes Lernsetting vorliegt.

landspraktikum stellt sich ohnehin nicht die Frage, wie seine erworbene interkulturelle Kompetenz oder seine diesbezügliche Lernleistung skaliert oder bewertet werden könnte. Denn auch auf der schuloperativen Ebene, etwa bei der Benotung des obligatorischen Praktikumsberichts im Schulfach Wirtschaft/Politik, spielt die (erreichte) interkulturelle Kompetenz(stufe) keine Rolle. Seine individuelle, authentische interkulturelle Situation – die Interaktion mit seinen spanischen Kollegen am Arbeitsplatz und die interkulturelle Kommunikation in der Gastfamilie – stehen für ihn während des Auslandspraktikums im Zentrum: Der Praktikant ist aus seiner Sicht erfolgreich, wenn sein (fremd-)sprachliches Handeln gelingt und wenn authentische interkulturelle Kommunikation vor Ort zustande kommt. Seine hierauf abzielenden Versuche und Vorgehensweisen sind diejenigen Aspekte, die untersucht werden sollen, nicht etwa eine skalierende Einschätzung seines Erfolgs.

Ein Problem bei der Zusammenführung der Perspektiven aus der Forschung einerseits und der Praxis andererseits besteht möglicherweise auch in der institutionellen Ferne von Schule und Universität. Zurecht weist Reimann (2012: 138) in diesem Zusammenhang darauf hin, dass empirische Bildungsforschung im Bereich der Fachdidaktiken auch deshalb (noch) rar ist, weil die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker „mit wenigen Möglichkeiten zur empirischen Forschung arbeiten müssen“, und dies außerdem noch „häufig auf gegenüber dem Schuldienst wenig attraktiven Stellen“. Angesichts dieser Schwierigkeiten scheint es berechtigt und angebracht, die Bemühungen um solche Querverbindungen aus Theorie und Praxis auch auf dem Feld der interkulturellen Kompetenz fortzusetzen. Auch hierzu soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, konnte ich doch die Gelegenheit nutzen, ein von mir organisiertes Schulprojekt selbst empirisch zu erforschen.

Als begleitende Lehrkraft stand für mich der direkte, persönliche Kontakt zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern bei der Organisation und bei der Betreuung vor Ort in Málaga klar im Vordergrund. Die empirischen Daten, die das Forschungsmaterial der Arbeit darstellen, wurden personenbezogen erhoben und analysiert. Um jedoch zu wissenschaftlichen Aussagen über die individuellen Unterschiede kommen zu können, müssen auf der Basis der Einzelfälle objektive Kriterien entwickelt und angewendet werden, die für die gesamte Personengruppe, das Sampling, gelten. Erst die Synopse aller Ergebnisse ermöglicht es, Vergleiche anzustellen und intersubjektive Tendenzen aufzuzeigen. Dadurch können Aussagen getroffen werden, die über die immanente Beschreibung der Einzelfälle hinausgehen. Die individuellen Lernwege können dann nach solchen übergeordneten, gemeinsamen Kriterien betrachtet und anhand ihrer (graduelleren) Ausprägung voneinander unterschieden werden. Der Forschungsweg geht also vom Einzelfall über den Gesamtvergleich zurück zum individuellen Lernweg mit dem Ziel,

diesen durch den Vergleich mit den übrigen Fallbeispielen im Feld genauer charakterisieren und typisieren zu können.

Die Einordnung in eine Typologie ist dabei zwar intendiert. Sie ist jedoch kein Selbstzweck, sondern muss so konzipiert werden, dass sie nicht nur für das begrenzte untersuchte Feld angewendet werden kann, sondern auch auf andere empirische Fälle oder Felder übertragbar ist. Diese Anschlussfähigkeit ist wichtig für die fachwissenschaftliche Diskursbildung und eröffnet ferner die Möglichkeit, die Erkenntnisse durch weitere empirische Arbeiten zu überprüfen oder das Untersuchungskonzept weiterzuentwickeln.

Vor dem Hintergrund des oben Ausgeführten ergeben sich nun für die vorliegende Studie konkret folgende zwei Forschungsfragen, um deren Beantwortung es in erster Linie gehen soll:

1. Wie erwerben Schülerinnen und Schüler bei einem Auslandspraktikum in Spanien interkulturelle Kompetenz?
2. Welche individuellen Unterschiede ergeben sich dabei?

Um die Antworten auf diese beiden Fragen zum einen in theoretischer Hinsicht einordnen zu können und zum anderen anschlussfähig für didaktische, schulpraktische Überlegungen zu machen, müssen zwei weitere Fragen gestellt werden:

3. In welchem Zusammenhang stehen die empirisch gewonnenen Ergebnisse mit bereits bestehenden Modellen zur interkulturellen Kompetenz?
4. Welche Schlussfolgerungen lassen sich hinsichtlich der didaktischen Möglichkeiten ziehen, den Erwerb interkultureller Kompetenz vor, während und nach dem Auslandspraktikum zu fördern?

Die Formulierung „Erwerb interkultureller Kompetenz“ ist hier, bei den Forschungsfragen, terminologisch noch bewusst offengehalten, um suggestive Vorannahmen über den zu untersuchenden Lernvorgang im Vorwege zu vermeiden. Jedoch ist eine spezifische Definition interkultureller Kompetenz im Hinblick auf das empirische Forschungsfeld unentbehrlich. Diese wird im Rahmen der theoretischen Vorüberlegungen, also bereits vor der empirischen Untersuchung, erfolgen.

Die erste Forschungsfrage kann in ihrer Intention durch folgende Teilfragen verdeutlicht werden: Wie verhalten sich und wie verfahren die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb interkultureller Kompetenz? Wie gehen sie bei dem Versuch vor, interkulturelle Kompetenz zu erwerben? In Abgrenzung zur zweiten Forschungsfrage steht hierbei im Vordergrund, wie sie

mehrheitlich verfahren bzw. welche Verhaltensweisen am häufigsten sind. Es wird also danach gefragt, welche grundsätzlich relevanten Verhaltensweisen sich empirisch nachweisen lassen. Für die Beantwortung dieser Frage wird es sinnvoll und nötig sein, die Ergebnisse der einzelnen Fallanalysen zusammenzufassen und für die gesamte Probandengruppe hinsichtlich der wichtigsten Tendenzen auszuwerten.

Die zweite Forschungsfrage zielt auf die individuellen Unterschiede ab: In welchen Punkten weichen die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb interkultureller Kompetenz voneinander ab? Wie lassen sich ihre Vorgehensweisen voneinander unterscheiden? Für die Beantwortung dieser zweiten Forschungsfrage müssen, wie oben bereits begründet, innerhalb der sechzehn untersuchten Fallbeispiele Kriterien oder Merkmale herausgearbeitet werden, die geeignet sind, solche individuellen Abweichungen systematisch zu beschreiben und graduelle Unterschiede aufzuzeigen. Dadurch können nachvollziehbare Aussagen über die individuellen Unterschiede getroffen werden, deren Tragweite über die einzelnen Fallbeispiele hinausreicht, weil sie individuelle Unterschiede nicht nur exakt beschreiben, sondern auch anhand von Typisierungen oder zumindest Tendenzen beurteilen und einordnen können.

Im empirischen Forschungsgang ist diese zweite Forschungsfrage der ersten vorgelagert, denn es muss zunächst jedes Fallbeispiel für sich ausgewertet werden, bevor auf der Grundlage aller Ergebnisse mehrheitliche Tendenzen für das gesamte Sampling gezeigt werden können. Im Sinne einer logisch argumentierenden Darstellung ist es jedoch sinnvoller, die Frage nach den allgemeinen Tendenzen an den Anfang zu rücken und erst danach auf die individuellen Unterschiede einzugehen.

Für Frage eins und zwei gilt die grundsätzliche, erkenntnistheoretische Einschränkung, dass sie aufgrund des empirischen Ansatzes der Arbeit nur insoweit beantwortet werden können, als den Schülern ihr eigenes Lernverhalten bewusst ist und sie in der Lage oder bereit sind, es in einem introspektiven Verfahren zu beschreiben. Die Angaben der Schülerinnen und Schüler sind deshalb möglicherweise nicht im objektiven Sinne erschöpfend, aber sie sind authentisch und valide. Die Subjektivität ihrer Aussagen entspricht der Intention dieser Arbeit, individuelle Lernwege aufzudecken. Dabei kann es sein, dass beim Erwerb interkultureller Kompetenz das eigene Lernverhalten bewusst gesteuert wurde, dass intuitiv gehandelt wurde, dass dieses Bewusstsein erst später im Interview zu den Erinnerungen hinzutritt oder auch dass eine Verhaltenssteuerung auch in der Rückschau unreflektiert bleibt.

Des Weiteren muss die für die Erforschung und Beantwortung dieser beiden Fragen notwendige Methodik hinsichtlich des eingesetzten Instrumentariums und der Vorgehensweise auf

diese spezifischen Forschungsziele abgestimmt sein. Aus der Forderung nach Gegenstandsan-gemessenheit empirischer wissenschaftlicher Methoden (Mayring 2010: 50; Doff 2012a: 12; Trautmann 2012: 226) ergibt sich die Notwendigkeit, während des Forschungsprozesses ein methodisches Verfahren zu entwickeln, das den inhaltlichen Spezifika der empirischen Daten aus diesem Forschungssetting gerecht wird und sich nicht vorab allein schon aus der For-schungsfrage herleiten lässt. Um einerseits individuelle Ausprägungen erfassen zu können, aber andererseits auch eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, eignet sich die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philip Mayring (Mayring 2010). Hierbei handelt es sich um die Auswertung empirischer Daten mithilfe von inhaltlichen Kategorien, die vor und während der Auswertung des Datenmaterials konstituiert und ausdifferenziert werden. Die Analyse des Textkorpus soll aber nicht allein auf eine „Klassifikationslogik“ beschränkt wer-den (vgl. Trautmann 2012: 228; Rogge 2013: 190), sondern die gestellte Forschungsfrage macht es zudem notwendig, dass auch subjektive Sinnkonstruktionen berücksichtigt werden, die jenseits der methodischen Möglichkeiten einer ausschließlich kategoriengeleiteten Analy-se liegen. Die Beantwortung der ersten und zweiten Forschungsfrage wird durch Aussagen über die Analysekategorien erfolgen, die bei der empirischen Untersuchung etabliert und an-gewendet werden. Durch das Herantragen derselben Kategorien an alle Fallbeispiele wird es möglich, das introspektiv gewonnene Material auch unter quantitativen Aspekten miteinander zu vergleichen. Die Beschreibung der Relevanz der verwendeten Analyse-kategorien soll es ermöglichen, den Erwerb interkultureller Kompetenz transparent und präzise zu beschreiben und hier zu allgemeingültigen Aussagen zu kommen, die über die Einzelfälle hinausreichen. Die quantitativ als relevant ermittelten Analyse-kategorien sollen unter inhaltlichen, qualitati-ven Gesichtspunkten auch daraufhin untersucht werden, welche Typisierungen sich aus ihnen ableiten lassen (Mayring 2010: 98; Kuckartz 2014: 117ff.). Dieses Vorgehen, also die Kom-bination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, greift so auch die von meh-reren Seiten erhobene Forderung auf, sich an der methodischen Weiterentwicklung der quali-tativen Inhaltsanalyse auch aus fremdsprachendidaktischer Sicht zu beteiligen (Aguado 2013: 133; Doff 2012; Trautmann 2012: 226ff.).

Die dritte Frage verbindet die empirischen Ergebnisse mit dem theoretischen Gebiet der Mo-dellbildungen. Die gewonnenen Ergebnisse werden mit ausgewählten Modellen bzw. den in ihnen implizierten Zusammenhängen und Komponenten verglichen. Grundsätzlich könnten die einzelnen Modelle oder ihre Bestandteile bestätigt, widerlegt oder modifiziert werden. Möglich wären hier zum Beispiel auch Vorschläge hinsichtlich der Anzahl, Gewichtung, Dy-namik oder auch Wechselwirkung einzelner Faktoren, so dass bestehende Modelle zum Er-

werb interkultureller Kompetenz weiter ausdifferenziert bzw. ihre Komponenten präzisiert werden könnten. Hierbei ist einerseits zwischen Modellbildungen bzw. Konzepten zur interkulturellen Kompetenz und Modellbildungen zum *Erwerb* interkultureller Kompetenz zu unterscheiden, andererseits ist zu beachten, dass es sich bei der Lernsituation im Auslandspraktikum um einen authentischen Lernanlass und nicht um ein Unterrichtsarrangement handelt. Möglicherweise sind deshalb grundsätzlich hier andere Modellbildungen nötig als für das Lernen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Die dritte Forschungsfrage verfolgt in jedem Fall das Ziel, die empirisch gewonnenen Ergebnisse aus den Fallbeispielen einem theoretisch orientierten Diskurs zuzuführen, indem ihre Tragweite über das empirisch untersuchte Feld hinaus auch an Modellierungsfragen überprüft wird.

Die vierte Frage dient dazu, die Antworten auf die Fragen eins bis drei aus didaktischer Sicht auszuwerten. Hier soll herausgestellt werden, welche Empfehlungen sich insbesondere für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Auslandspraktikums seitens der Schule formulieren lassen. Es geht hierbei also darum, aufzuzeigen, wie die gewonnenen wissenschaftlichen Ergebnisse für das Handlungsfeld Schule und das Lernverhalten der Schüler fruchtbar gemacht werden können.

Auch ohne statistisch repräsentativen Anspruch sollen die Ergebnisse, wie gesagt, letztlich dazu führen, den Erwerb interkultureller Kompetenz transparenter zu machen, ich unter qualitativen und möglichst auch quantitativen Aspekten zu beschreiben. Dies alles kann indirekt auch dazu beitragen, dass das Ziel, adäquate Mess- und Evaluationsverfahren für interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, näher rückt; dieses zu erreichen fällt jedoch nicht mehr in den Rahmen und die Intention der hier skizzierten Forschungsarbeit.

Die Gesamtkonzeption der vorliegenden Arbeit als qualitative Studie entspricht vielmehr einem Verständnis, einer Grundhaltung gegenüber jungen Menschen und ihren Lernleistungen, das auf der Homepage des Berliner Instituts für Qualitative Bildungsforschung schlicht und treffend so formuliert wird: „Qualitativ heißt: sich auf das einzulassen, was in Schule, Unterricht und Erziehung wirklich passiert“¹¹. Sich darauf *einzulassen*, was Schülerinnen und Schüler über den Erwerb interkultureller Kompetenz aus ihrer persönlichen Sicht zu sagen haben, darin liegt der besondere Reiz und die Herausforderung der vorliegenden Untersuchung. Sie versteht sich deshalb auch als eine Würdigung der Lernanstrengungen, die im Rahmen dieses Projekts erbracht worden sind und die vielleicht (noch) nicht evaluierbar sind, gleichwohl

11 Vgl. Homepage des Instituts für Qualitative Bildungsforschung (<http://www.iqbildung.de/html/institut.html>, Zugriff am 3.1.2015).

aber existieren und zu deren Beschreibbarkeit oder Erfassung hier ein Beitrag geleistet werden soll.

Aus dem bisher Gesagten leitet sich der folgende **Aufbau der Arbeit** her:

Der **theoretische Teil (Kapitel 2)** bietet einen selektiven Überblick zu relevanten Positionen und Beispielen aus der Forschung zur interkulturellen Kompetenz. In einzelnen Kapiteln wird dabei zunächst die Entwicklung des wissenschaftlichen Diskurses von kulturvergleichenden und kulturbeschreibenden Ansätzen bis hin zur aktuellen Debatte um interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund von Bildungsstandards, der *Output*-Orientierung und Messbarkeitsfragen aufgezeigt. Des Weiteren werden ausgewählte Beiträge der Fremdsprachendidaktik zur empirischen Erforschung interkultureller Kompetenz dargestellt. Um ein aussagekräftiges und differenziertes Bild über den Forschungsstand zur interkulturellen Kompetenz zu erhalten, werden aber auch Forschungsbeiträge aus der Kommunikationspsychologie sowie sozialwissenschaftliche Ansätze einbezogen. Zum Abschluss des Theoriekapitels werden Modelle zur interkulturellen Kompetenz vorgestellt, verglichen und bewertet, die für das von mir gewählte Forschungssetting des Auslandspraktikums eine Rolle spielen könnten. Auf diese Modellbildungen zur interkulturellen Kompetenz kann nicht nur im empirischen der Arbeit zurückgegriffen werden, sondern eine Betrachtung vor der empirischen Untersuchung soll auch dazu dienen, das Problemverständnis zu schärfen und bereits publizierte Ergebnisse auch benachbarter Disziplinen für den eigenen Forschungsansatz sinnvoll zu nutzen. Der Theorieteil hat nicht die Aufgabe, den Forschungsstand zur interkulturellen Kompetenz in Gänze abzubilden. Vielmehr soll er ausgewählte Anknüpfungspunkte vorstellen, die hinsichtlich der nachfolgenden empirische Untersuchung, dem zentralen Teil dieser Arbeit, relevant erscheinen, weil aus ihnen geeignete Analysekriterien abgeleitet werden können, mit deren Hilfe der individuelle Erwerb interkultureller Kompetenz erfassbar wird.

Im **empirischen Teil (Kapitel 3)** wird zunächst das Schulprojekt „Auslandspraktikum in Spanien“ von seiner Konzeption bis zur praktischen Umsetzung beschrieben. Anschließend wird der Forschungsprozess in einzelnen Teilkapiteln zur Interviewsituation, zum Fragenkatalog und zur Konstituierung des Textkorpus schrittweise und chronologisch dargestellt und reflektiert. Hinweise zu den Probanden, zum Transkriptionsverfahren sowie die im Anhang befindliche CD mit den Audio-Dateien der Interviews sollen der Transparenz der Forschungsarbeit dienen und die Dokumentation des Forschungsprozesses abrunden. Entlang der Arbeit am empirischen Material werden ausführlich methodische Entscheidungen erläutert, die sich erst in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem empirischen Forschungsgegenstand selbst er-

geben und somit, wie oben begründet, fester Bestandteil des Empiriekapitels sind. Für die Analyse des Datenmaterials werden in nachvollziehbaren Schritten deduktive und induktive Kategorien gebildet, die für die Spezifika des Lernsettings „Schülerpraktikum in Spanien“ und für die genannten Forschungsziele geeignet sind. Die Gewinnung dieser Analysekatgorien, ihre Tauglichkeitsüberprüfung bzw. Modifikation in einem Probedurchlauf sowie die Definition von jeweiligen Ankerbeispielen sind weitere wichtige Bestandteile des empirischen Teils der Arbeit. Das so gewonnene Kategoriensystem wird dann auf das aus allen sechzehn Fallbeispielen bestehende Textkorpus angewendet. Für diesen Hauptdurchlauf bietet sich die Verwendung der Software MAXQDA an, die speziell für die qualitative Inhaltsanalyse geeignete Kodierungsfunktionen bereithält. Die Einzelkapitel zu den sechzehn Fallbeispielen enthalten aber nicht nur die nachvollziehbare Zuordnung von Schüleraussagen zu den Analysekatgorien, sondern berücksichtigen auch solche Spezifika, die nicht durch dieses einheitliche Instrumentarium allein erfasst werden können. Auch Querverweise zu den anderen Fallbeispielen sind hier bereits enthalten, um Charakteristika durch Vergleich oder Unterscheidung besser pointieren zu können.

Im **Ergebniskapitel (Kapitel 4)** sollen schließlich auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse alle vier Forschungsfragen beantwortet werden. Hierfür werden zunächst die Ergebnisse aus den Fallbeispielen systematisiert und quantitativ dargestellt, dann jedoch auch nach qualitativen Kriterien ausgewertet. Es wird zu zeigen sein, welche der verwendeten Analysekatgorien im Erwerb interkultureller Kompetenz eine besondere Rolle spielen und inwieweit sich hier individuelle Unterschiede erkennen lassen. Hierbei werden die Ergebnisse der einzelnen Fallbeispiele zu Aussagen über die verwendeten Analysekatgorien transformiert, deren Relevanz für den Erwerb interkultureller Kompetenz sich somit angeben lässt. Typisierungen innerhalb der befragten Personengruppe einerseits, aber auch divergenzorientierte Aussagen werden dabei einander ergänzen. Ganz im Sinne des qualitativen Ansatzes der Arbeit sollen hier aber nicht nur Häufigkeiten der verwendeten Analysekatgorien benannt, sondern auch in den Fallbeispielen vorgefundene Auffälligkeiten außerhalb des verwendeten Kategoriensystems aufgezeigt werden, um die gestellten Forschungsfragen nicht ausschließlich klassifikatorisch, sondern auch inhaltlich differenziert beantworten zu können.

Die **Synopse (Kapitel 5)** wird die zutage geförderten Ergebnisse der Arbeit kritisch bewerten und in einem **Ausblick** aufzeigen, an welchen Stellen und inwiefern sich aus ihnen weiterer Forschungsbedarf ergibt. Dabei sollen die Ergebnisse dieser empirischen Studie in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden. Denn angesichts der oben erläuterten künftig weiter ansteigenden Bedeutung interkultureller Kompetenz ist es eine wichtige Aufgabe der Pädagogik

dagogik und insbesondere der Fremdsprachendidaktik, Schülerinnen und Schüler bei ihren Bemühungen um den Erwerb interkultureller Kompetenz noch besser zu fördern und zu unterstützen. Dabei geht es nicht nur um schulische Leistungen, sondern vor allem um Persönlichkeitsbildung und um interkulturelle Handlungskompetenz weit über den schulischen Radius hinaus. Es ist zu hoffen, dass gerade die spanische Fachdidaktik ihr historisch, geografisch und kulturell äußerst reichhaltiges Potential künftig noch aktiver und verantwortungsvoller nutzen kann, um zur Verständigung zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Kontinenten und Sprachräumen beizutragen.

2 Einblicke in den Forschungsstand zur interkulturellen Kompetenz

2.1 Hinführung: Interkulturell – ein strapaziertes Modewort?

„Die Beifügung interkulturell wird seit Anfang der 80er-Jahre zunehmend gebraucht, und zwar in einer Vielzahl von Kombinationsbegriffen, die mehr oder weniger Bezug zum Lehren und Lernen fremder Sprachen haben“ (Gogolin 2003: 96).

So beschreibt Ingrid Gogolin den terminologisch diffusen Zustand um die Jahrtausendwende. Während die Komplexität der dahinterstehenden Problematik zwar auch Anlass zu Differenzierung und Definitionsansätzen bietet, wie in den folgenden Kapiteln zu sehen sein wird, kommt es bei ungeklärter Bedeutung zu einer gewissen inflationären Häufung in der Verwendung des Adjektivs „interkulturell“ in der Alltagssprache.

Wenige Jahre später hat sich diese Tendenz noch weiter fortgesetzt. Evelyn Röttger fasst pointiert zusammen:

„Kalender und Kochrezepte werden noch gern mit dem Zauberwort ‚interkulturell‘ garniert. Doch in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik (...) gibt es immer noch zahlreiche ungelöste Probleme – sogar vom ‚Kollaps des Interkulturalitätsparadigmas‘ (Altmayer 2008: 33) ist die Rede.“ (Röttger 2010: 1)

Eine Rolle mag dabei spielen, dass ganz offensichtlich die Phänomene der Migration und der Globalisierung in den letzten Jahren an Intensität zugenommen haben und sich somit die Kontexte verdichten, in denen interkulturelle Dimensionen entsprechend an Relevanz gewinnen, sei es in politischer, ökonomischer, kommunikativer, sozialer oder psychologischer Hinsicht. Dem inflationären Gebrauch auf der einen Seite steht also auf der anderen Seite zugleich eine erhöhte Relevanz des Begriffs gegenüber.

Auch das folgende Beispiel illustriert dies: 1991 wurde das Institut für Interkulturelle Kommunikation gegründet. In einem Interview anlässlich seines zwanzigjährigen Bestehens im Jahre 2011 (Thois 2011) verneinte sein Leiter Gerhard Wazel die Frage, ob „Interkulturalität“ heutzutage nicht nur ein Modewort sei. Mangelnde interkulturelle Kompetenz sei, so Wazel, ein „knallhartes ökonomisches Problem, das jetzt immer größer wird, weil der Austausch zwischen den europäischen Ländern immer stärker wird.“ Im Weiteren führt Wazel als weiteres Argument dafür, dass der Begriff durchaus kein Modewort, sondern sehr ernst zu nehmen sei, an, dass „etwa zehn bis dreißig Prozent der Betriebe, die ins Ausland verlagert werden, dadurch scheitern, dass die entsandten Mitarbeiter, wenn sie überhaupt die jeweilige Landes-

sprache gelernt haben, sich interkulturell nicht richtig verhalten, sodass die Beziehungen, die sie eigentlich aufbauen sollten, letztendlich scheitern.“ Im Gegensatz zu seinem Image als Modewort ist Interkulturalität also von großer ökonomischer Relevanz, und interkulturelles Scheitern lässt sich in der Arbeitswelt in Zahlen ausdrücken und bemessen, wie das Zitat zeigt. Wazels weitere Bemerkungen zur Bedeutung von Interkulturalität auf politischer Ebene, auch und gerade in Europa, sind aus heutiger Sicht relevanter und aktueller denn je¹²: „Unabhängig davon, dass wir sagen, Europa wächst zusammen, müssen wir die verschiedenen Kulturen gegenseitig kennenlernen und versuchen zu harmonisieren, sodass die anderen nicht frustriert oder vor den Kopf gestoßen werden.“ (Thois 2011)

Es stellt sich die Frage, weshalb ein Begriff von solch zentralem Stellenwert eine so diffuse Bedeutung im (deutschen) öffentlichen Diskurs haben kann. Um dies zu klären, muss der historische Kontext der letzten zwei bis drei Jahrzehnte etwas genauer berücksichtigt werden.

Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs im Herzen Europas war es zu Beginn der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts schnell zu Migrationsbewegungen aus den ehemaligen Ostblockstaaten in die Bundesrepublik gekommen. Dies brachte die Notwendigkeit mit sich, die Integration der neuen Mitbürger in politischer, ökonomischer und kultureller Hinsicht zu fördern. Der Beherrschung bzw. der Vermittlung der deutschen Sprache kam dabei eine Schlüsselrolle zu. Die Bedeutung des interkulturellen Konzepts wuchs damit stark an, insbesondere für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anders als bei den vorausgegangenen didaktischen Ansätzen stand die Analyse der Lernerperspektive hierbei nun stärker im Zentrum. In der Forschung¹³, in der Lehrerausbildung und -fortbildung des Goethe-Instituts¹⁴ sowie in DaF-Lehrwerken mit so sprechenden Titeln wie *Sichtwechsel* (Bachmann et al. 1995) wurde das Konzept des interkulturellen Lernens mit großem Engagement in Theorie und Praxis weiterentwickelt. Der empathische Gehalt dieses Ansatzes entsprach dabei auch dem politischen Willen, deutschstämmige Einwanderer aus den ehemaligen Ostblockstaaten aufzunehmen, gemeinsame kulturelle Wurzeln zu suchen und die Perspektive des (vermeintlich) Fremden einzunehmen. Das politische Ziel lautete durchaus, in der Bundesrepublik eine

12 Beispielsweise sei erinnert an innereuropäische Spannungen infolge der Schuldenkrise einiger europäischer Staaten in den Jahren nach 2008 oder auch die anhaltende Uneinigkeit der EU in Fragen der Flüchtlings- bzw. Einwanderungspolitik.

13 Vgl. z. B. Bausch et al. (1994).

14 Deutlich dokumentiert und ablesbar z. B. im bis heute maßgeblichen Fernstudienprojekt des Goethe-Instituts (in Zusammenarbeit mit DIFF/GhK) zur Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrern, in dessen Rahmen in den neunziger Jahren mehrere Studienbriefe das Adjektiv „interkulturell“ im Titel führten. Insbesondere die spanische DaF-Didaktik hat hierdurch und durch die Präsenzseminare der Goethe-Institute in Madrid und Barcelona viele Anregungen erhalten und aufgenommen, zumal sich in Spanien im letzten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts eine gewisse Europa-Euphorie ergeben hatte, die auch dem Deutschen als Fremdsprache eine Hochkonjunktur in Spanien bescherte.

Willkommenskultur zu initiieren und zu pflegen. Parallel hierzu wurden Begriffe wie „Gastarbeiter“ oder „Ausländerpädagogik“ aus dem öffentlichen Diskurs zurückgedrängt, um einem neuen pluralistischen Verständnis – zumindest verbal – Platz zu machen: „Multikulti“, „Integration“ und „Migrationshintergrund“ wurden zu neuen Schlagworten in der innenpolitischen Debatte.

Aus dem bisher Gesagten wird ersichtlich, dass der Begriff „interkulturell“ im (gesellschafts-)politischen Diskurs stark von Standpunkten, Kontexten und Intentionen abhängig ist. Vielleicht hat ihm mitunter sogar gerade sein undeutlicher Bedeutungsgehalt zur Popularität verholfen. Auch das folgende Beispiel zeigt, wie stark der Begriff von bestimmten Assoziationsmustern beeinflusst wird bzw. wie sehr sein Verständnis vom jeweiligen Kontext geprägt sein kann.

In der fast vierhundert Seiten starken Publikation *Interkulturelles Lernen*, die die Bundeszentrale für politische Bildung an Multiplikatoren der Lehreraus- und -fortbildung 1999 flächendeckend verschickte (Bundeszentrale für Politische Bildung 1998), gibt es im Anhang eine Liste von Hinweisen zu empfohlenen „Arbeitsmaterialien/Medien“ für den interkulturellen Unterricht. Ein Blick auf diese Zusammenstellung ermöglicht gewisse Rückschlüsse auf die länderspezifische Orientierung des interkulturellen Diskurses in der damaligen Bundesrepublik: Zur Türkei werden hier 68 Titel genannt, für Spanien dagegen nur vier. Diese Verteilung spiegelt deutlich wider, dass die Beschäftigung mit der türkischen Kultur (übrigens nicht mit der Sprache!) und die Auseinandersetzung mit Angehörigen des Islams beim Thema „Interkulturelles Lernen“ hier im Vordergrund standen. Dies zeigt, dass es hier mit der Situation auf dem Arbeitsmarkt, der demographischen Entwicklung und Überlegungen zur Integration eher politische und ökonomische Faktoren waren, die die Perspektive der Verfasser prägten.

Die Bedeutung, mit der der Terminus „interkulturell“ verwendet wird, hängt aber nicht nur stark vom Verstehenshorizont und von den Zielen des jeweiligen Sprechers oder des Einzelkontextes ab. Auch die Zugehörigkeit des Sprechers zu einer Berufsgruppe kann eine Rolle spielen, und auch Wertungen und eigene Standpunkte sind durch ihn transportierbar. So verstehen Grundschulpädagogen unter „interkulturellem Lernen“ meist das Lernen und Unterrichten in Klassen mit vielen Migrantenkinder. Wer dagegen beruflich bedingt im Ausland tätig ist, denkt in Verbindung mit „interkulturell“ zuerst an (alltags-)kulturelle Missverständnisse, die in der unbekannteren Kultur Verhandlungen erschweren und Vertragsabschlüsse gefährden können. Im Kunst- und Kulturbetrieb dagegen ist „interkulturell“ meistens positiv konnotiert und wird etwa als Synonym für weltoffen und tolerant verwendet.

Der politische Diskurs der europäischen Integration verfolgt seit Jahrzehnten das Ziel, die historischen und kulturellen Gemeinsamkeiten aller Mitgliedsstaaten zu betonen. Erst wenn sich Divergenzen oder Missverständnisse ergeben, wird auf den Begriff „interkulturell“ bzw. auf das Konzept der interkulturellen Unterschiede zurückgegriffen. Insbesondere im Zusammenhang mit der Banken- und Wirtschaftskrise südeuropäischer Länder hat sich dies jüngst gezeigt. Hier wird der Begriff in den Medien oft als Erklärungsmuster dazu verwendet, Diskrepanzen plausibel zu beschreiben und terminologisch so zu etikettieren, dass sie einerseits akzeptiert und toleriert werden können. Andererseits bleibt aber zumeist offen bzw. wird ausgespart, worin die Gründe für unterschiedliche Verhaltensweisen und damit das Konfliktpotential inhaltlich eigentlich bestehen.¹⁵

Wie diese Beispiele deutlich machen, sind die Bedeutungen des Begriffs der Interkulturalität je nach Kontext und Zielsetzung vielfältig und schillernd. Auch in der Theorie und Praxis der Fremdsprachendidaktik wurde und wird das Adjektiv „interkulturell“ auf ganz unterschiedliche Szenarien bezogen. Gerade deswegen und auch im Unterschied zum politischen Diskurs dreht sich ein großer Teil der Überlegungen dort ganz explizit um Fragen der Definition und bemüht sich um terminologische Eindeutigkeit. Dies ist nicht nur um der wissenschaftlichen Präzision willen nötig, sondern für eine Verständigung über den Bedeutungsgehalt bei diesem Wort besonders wichtig, da die jeweils zugrunde liegende Perspektive des Sprechers sowie auch die Kultur(en), auf die sich das Wort jeweils bezieht, seine Bedeutung jeweils erst konstituieren, die mithin aber kontextuell bedingt schwankt. So erfordert bei DaF-Lernern im Ausland interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht beispielsweise eine Bezugnahme auf deren (einheitliche) Herkunftskultur, während Deutschkurse für Migranten im Inland für kulturell heterogene Lerngruppen mit teilweise sehr unterschiedlichen Herkunftskulturen konzipiert und durchgeführt werden. Für sämtliche Sprachen und ihre Vermittlung als Fremdsprachen gilt natürlich Entsprechendes. Noch komplizierter wird es, wenn die kulturelle Perspektive des Lehrenden oder Forschenden eine weitere, dritte Perspektive ist, wenn also zum Beispiel ein Nicht-Muttersprachler die Vermittlung einer Fremdsprache an eine kulturheterogene Lerngruppe betreibt. Vor allem an deutschen Lehrstühlen und zunehmend auch im schulischen Fremdsprachenunterricht ist dies heute durchaus keine Seltenheit mehr. Gerade beim Konzept der Mehrsprachigkeit, das die Fremdsprachendidaktik zurzeit stark beschäftigt¹⁶,

15 In diesem Zusammenhang hat z. B. Keding (2006: 341f.) darauf hingewiesen, dass durch das Hervorheben kulturell bedingter Unterschiede „andere Unterschiede potentiell übersehen“ und „Kultur der Einfachheit halber für zu vieles als Erklärung herangezogen wird“.

16 Als Beleg seien hier, stellvertretend für viele weitere, zwei zentrale Publikationen zum Mehrsprachigkeitskonzept in der Fremdsprachendidaktik genannt: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Beiträge der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung

spielt der interkulturelle Perspektivenwechsel eine komplexe Rolle.

Aus dieser Vielzahl der Kontexte und Sprecherstandpunkte, von denen hier beispielartig nur einige genannt wurden, ergibt sich eine schillernde Bedeutungsvielfalt des Begriffs „interkulturell“. Ein kurzlebiges Modewort ist er allerdings nicht, sondern seine Verwendung nimmt weiterhin zu, und seine Bedeutung wird zugleich komplexer, da die Phänomene, auf die er sich bezieht, nicht weniger, sondern mehr werden. Angesichts dieser Situation erscheint es notwendig und sinnvoll, den Begriff „interkulturell“ für seine Verwendung im Rahmen der vorliegenden Arbeit genauer zu beleuchten und zu präzisieren.¹⁷ Dazu sollen im folgenden Kapitel zunächst Ausführungen zu verschiedenen Kulturbegriffen gemacht werden, im darauffolgenden Kapitel 2.3 geht es dann um die Unterscheidung der drei Konzepte interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation.

2.2 Vergleichende, beschreibende und komplexe Kulturbegriffe

Früher als die Fremdsprachendidaktik haben sich Soziologie und Psychologie mit interkulturellen Themen beschäftigt. Im angloamerikanischen Raum wurden Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts die *cross-cultural studies* entwickelt, die anthropologischen und komparativistischen Fragestellungen nachgingen.¹⁸ Die vergleichende Auseinandersetzung mit anderen Kulturen implizierte die Vorstellung, dass Kulturen eine einheitliche Struktur zugrunde liegt, die mit einem geeigneten Instrumentarium eruiert und sichtbar gemacht werden kann. Geert Hofstede entwickelte daher dichotom konzipierte sogenannte Kulturdimensionen, die es ermöglichen, von individuell auftretenden gehäuften Verhaltensweisen zu abstrahieren und bestimmte vorherrschende Orientierungen in einer Kultur zu beschreiben (vgl. Erll/Gymnich 2010: 44ff.). Hierin liegt, wie die Forschung längst erkannt hat, eine gewisse Gefahr, diese griffigen Ergebnisse zur Stereotypenbildung zu missbrauchen. Aber auch wenn solche vergleichenden Untersuchungen auf die Unterschiede zwischen Kulturen abheben und damit allenfalls indirekt dem deklarierten Ziel Hofstedes dienen, dass „wir [...] in unserer Denkweise kosmopolitischer werden“ (zitiert nach Nazarkiewicz 2010: 23), so sind die Feststellungen, dass bei-

des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

17 Dabei kann allerdings nicht ausführlich auf benachbarte Termini wie „transkulturell“ und „multikulturell“ eingegangen werden, würde dies doch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Weiteres hierzu findet sich in einschlägigen Handbüchern, z. B. Erll/Gymnich (2010: 27ff., 33ff.).

18 Zu nennen ist hier v. a. George Murdock, der als Anthropologe hierzu die ersten wichtigen Publikationen vorlegte und dieses Wissenschaftsfeld maßgeblich etablierte.

spielsweise die Ambiguitätstoleranz oder die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeit bzw. Selbstverantwortung in verschiedenen Kulturen unterschiedlich stark ausgeprägt sind, durchaus aufschlussreich und rücken interkulturell relevante Unterscheidungskriterien in den Blick.

Das Bemühen, individuelles Verhalten vom kulturellen Kollektiv her zu erklären, kann einen interkulturellen Perspektivenwechsel und interkulturelle Empathie grundsätzlich begünstigen. In der Nachfolge Hofstedes haben deswegen zahlreiche Forscher (u. a. Fons Trompenaar, Jürgen Beneke, Robert House¹⁹) kulturbeschreibende Ansätze weiterentwickelt, die letztlich immer von einem einheitlichen Kulturbegriff ausgehen, wie ihn Hofstede schreibt:

„Kultur ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder der einen Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ (zitiert nach Nazarkiewicz 2010: 20).

Diese Definition von Kultur impliziert die Frage, was unter einer „kollektiven Programmierung“ zu verstehen ist und wie sie den menschlichen Geist beeinflusst, der doch seinerseits Teil und Ausdruck der singulären Identität des Individuums ist. Wie konstituiert sich also diese Kollektivität?

Während es in Hofstedes Definition um Unterscheidung und damit um die Abgrenzung verschiedener Kulturen voneinander geht, liegt bei den jüngeren Definitionen (wie der folgenden) der Schwerpunkt auf einer kulturimmanenten Konstitution von Konventionen und damit auch einem Verständnis von Kultur als einem nie abgeschlossenen oder abschließbaren Prozess.

„Kultur“ basiert auf der Herausbildung von Gewohnheiten innerhalb von Kollektiven“ (Erll/Gymnich 2010: 20).

Diese modernere Auffassung von Kultur basiert auf der Einsicht, dass Kultur nicht als monolithische, homogene und statische Entität *per se* gegeben ist, sondern immer nur eine variable Konstruktion von Wirklichkeit ist, die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Selektionsmechanismen unterliegt, die von Funktionalitäten geprägt ist und an deren Konstruktion Individuen beteiligt sind (vgl. Erll/Gymnich 2010: 19; Hu 2001: 24).

Dieser differenziertere, dynamische Kulturbegriff, der auch von einer postmodernen Konturenauflösung und Transgressivität mit beeinflusst wurde, hat sich gegenüber den kulturbeschreibenden und kulturvergleichenden Ansätzen inzwischen weitgehend durchgesetzt. Sei-

19 Eine ausführlichere Darstellung hierzu findet sich z. B. bei Nazarkiewicz (2010: 24ff.).

nen Einzelheiten widmen sich eine Vielzahl von wissenschaftlichen Publikationen, deren Zahl stetig anwächst²⁰, die aber auch die eindeutige Verwendung des Wortes „Kultur“, zumal in sozial- und sprachwissenschaftlichen Kontexten, zunehmend schwierig gestalten. In seiner Vielschichtigkeit ist der Kulturbegriff kaum noch praxisnah bzw. praktikabel und wenig anschlussfähig für nicht lediglich definatorisch interessierte Theoriebildungen.

Aus genau diesen Gründen betont das Konzept der „Kulturstandards“, das von Alexander Thomas entwickelt wurde (vgl. Thomas 1996, Thomas 2011a) und das von Thomas in interkulturellen Trainings mit hohem Praxisbezug zielgruppenspezifisch eingesetzt wird, weiterhin interkulturelle Differenzen und lässt die Frage unberührt, wie und unter welchen Prämissen sich Kulturstandards konstituieren. Der Vergleich verschiedener Kulturen, sei es durch Hofstede's Kulturdimensionen oder durch Thomas' Kulturstandards, akzentuiert stets die Charakterisierung der verschiedenen Kulturen durch ihre Unterschiede zu den jeweils anderen und muss dabei zwangsläufig von Kultur als einem einheitlichen Gebilde ausgehen. Wenn dies auch heute in dem Bewusstsein geschieht, dass es sich hierbei um eine erkenntnistheoretisch notwendige Konstruktion handelt, so bleibt doch die Fokussierung auf die Unterschiede zwischen den Kulturen umso stärker erhalten, je enger der Handlungs- und Praxisbezug ist.

Diese Ansätze eröffnen auch Möglichkeiten zur Beschreibung, Messbarkeit und Skalierung von Kulturen, weil sie sie aus einer einheitlichen Außenperspektive beschreiben. Die (scheinbar) objektiv gewonnenen Ergebnisse wirken plausibel und lassen sich leicht vermitteln, jedoch ist gerade ihre Objektivität fragwürdig, weil sich der interkulturelle Vergleich immer erst aus der Perspektive des vergleichenden Forschers oder auch des Teilnehmers eines interkulturellen Trainingsseminars ergibt, der sich beispielsweise auf seinen bevorstehenden Auslandseinsatz vorbereiten möchte. Es liegt also eine kulturfremde Außenperspektive zugrunde. Ein durch die eigene Kultur vorherbestimmter, oft eurozentristischer Blickwinkel in den Fragestellungen der durchgeführten Umfragen oder bei der Formulierung von Kulturstandards bleibt dabei unumgänglich. Dass diese etische, vom eigenkulturellen Hintergrund bestimmte Perspektive dem Erkenntnisgegenstand des interkulturellen Lernens dabei nicht erschöpfend gerecht werden kann, gilt inzwischen als erwiesen.²¹

Trotzdem bieten kulturvergleichende Ansätze durchaus eine Fülle von Erkenntnissen und Informationen über fremde Kulturen, die auf der operativen Ebene von bestimmten Zielgruppen, beispielsweise von Geschäftsleuten und Diplomaten, gerne genutzt werden (Thomas

20 Ein Überblick hierzu findet sich z. B. bei Erll/Gymnich (2010: 25ff.).

21 Zur Bedeutung der emischen und etischen Perspektive und der Abgrenzung zwischen beiden, insbesondere im Hinblick auf interkulturelle Studien, vgl. Aeneas/Sandín (2009: 6).

2011b: 406f.). So versteht Thomas unter interkultureller Kompetenz die Fähigkeit, in einer „kulturellen Überschneidungssituation“ (Thomas 2011a: 101) effektiv handeln zu können, und definiert diese Kompetenz über die Kenntnis der jeweiligen fremden Kulturstandards.²² Als praktikable Trainingsprogramme sind solche Qualifikationsmaßnahmen während des Studiums oder auch berufsbegleitend seit mindestens zwei Jahrzehnten in der Bundesrepublik breit etabliert und verfügbar. Sie wenden sich hauptsächlich an den Sektor der Wirtschaftskommunikation, wo das Ziel der kommunikativen Effizienz (und damit des ökonomischen Erfolgs) die Hauptmotivation darstellt, sich mit interkulturellen Differenzen auseinanderzusetzen.²³ Die Analyse von *critical incidents* oder das Durchführen von Rollenspielen sind beispielsweise Methoden und Aufgabenformate, die zeigen sollen, wie kulturstandardbezogenes Wissen operationalisiert werden kann. Zugleich verbirgt sich hier aber auch, wie gesagt, die Gefahr, Stereotype zu reproduzieren und schematisches Denken zu fördern, was von den Vertretern dieser Richtung selbst durchaus kritisch angemerkt wird.²⁴ Bei allen kulturvergleichenden und kulturbeschreibenden Ansätzen bleibt darüber hinaus auch die bereits angesprochene Problematik, wie weit kollektive Merkmale überhaupt die Existenz und das Verhalten einzelner Individuen prägen oder markieren (können), weiterhin ungelöst bzw. ausgeklammert.

So weist auch Ingrid Gogolin in ihrem bereits oben zitierten Handbuchartikel „Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen“ auf die Notwendigkeit einer Ablösung des statischen Kulturbegriffs hin:

„Der Schlüssel zum Verständnis der Beifügung interkulturell in den verschiedenen vorliegenden Ansätzen liegt darin, welcher Begriff von Kultur bei der Verwendung mitschwingt. Hier lassen sich aus dem Gesamtspektrum der Gebrauchsweisen zwei Grundpositionen herauspräparieren, die meist nicht in reiner Form, aber der Tendenz nach in den Ansätzen enthalten sind. Die historisch erste, daher vermutlich verbreitetste Position ist die in einer geisteswissenschaftlichen Tradition stehende Gleichsetzung von Kultur mit Nationalkultur. [...] Kultur wird hier

22 Vgl. hierzu auch Thomas' Ausführungen zur Kritik an einem komplexeren Kulturkonzept: „Dieser oft sehr abstrakte und ideologisch, gesellschaftskritisch geführte akademische Diskurs führt nicht zu Antworten auf die Frage: Was passiert, wenn Menschen aus unterschiedlichen (National-)Kulturen [...] aufeinandertreffen?“ (Thomas 2011a: 104–105).

23 Der Markt für interkulturelle Fortbildung ist in den letzten Jahren geradezu explosionsartig angestiegen. Zu den wichtigsten Anbietern gehören u. a. das Institut für interkulturelle Didaktik, das sich mit seinen vorwiegend auf den Forschungsergebnissen von Karl-Heinz Flechsig beruhenden IKUD-Seminaren (mit einzelnen Schwerpunkten wie „*Diversity Management*“ oder „internationale Teamführung“) an bestimmte Berufsgruppen wendet. Ebenso ist die Zahl der interkulturellen (Zusatz-)Studiengänge ins Unübersehbare gestiegen. Besonders prominent ist hier die Universität Jena mit ihrem von Jürgen Bolten geleiteten Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.

24 So ist Jürgen Bolten zufolge z. B. „die Gefahr sehr groß, dass Verhaltenserwartungen geschaffen und Stereotype untermauert werden, die es eigentlich abzubauen gälte“ (zitiert nach Erll/Gymnich 2010: 153).

als konsistentes, objektiv existierendes System rekonstruiert [...]. In der zweiten, vorerst noch geringer verbreiteten Position ist ein stärker dynamischer Begriff von Kultur vorfindlich [...]. Nach diesem Verständnis ist Kultur keine geschlossene Entität, sondern stetem Wandel unterworfen. Ferner lebt der einzelne Mensch nicht in einer Kultur, sondern er erlebt und gestaltet eine Vielzahl einander überlappender, überlagernder und nicht selten verschmelzender Traditionen, Weltauffassungen und Ausdrucksformen [...]. Nach diesem Verständnis kann, bezogen auf die Praxis des Einzelnen ebenso wie auf die Beschreibung der kollektiven Lage in einer Region oder in einem Staat, weniger von Kultur die Rede sein als von Kulturen“ (Gogolin 2003: 97).

Die Autorin deutet hier einen Wandel hin zu einem differenzierteren und komplexeren Kulturbegriff an, der sich im letzten Jahrzehnt, wie bereits erwähnt, vollzogen hat. Dieser ist auch für die vorliegende Forschungsarbeit eindeutig angemessener. Denn für die interkulturelle Begegnungssituation, die konkret bei den Schülerpraktika in Málaga zugrunde liegt, muss davon ausgegangen werden, dass die jungen Praktikanten mit mehreren einzelnen Subjekten aus der Zielkultur in ganz unterschiedlichen Kontexten in einen sehr engen Kontakt treten, die fremde (hier: spanische) Kultur also gar nicht im Überblick oder monolithisch erleben können. Aus dem Gegenüberstehen wird durch Interaktion ein Miteinander, und beispielsweise der Kollege oder die Gastmutter wird als Individuum mit seinen ganz persönlichen Eigenheiten und Merkmalen erlebt, nicht primär als die Verkörperung einer Nationalkultur. Dagegen kann beim herkömmlichen institutionellen Fremdsprachenunterricht im Kontext der eigenen Kultur (etwa in der Schule) die ferne, fremde Kultur der Zielsprache von denselben Praktikanten durchaus als monolithisches Konstrukt gesehen werden, allein schon dadurch, dass man *über* die fremde Kultur spricht, und zwar sowohl vor als auch nach der Erfahrung des Praktikums. Obwohl also die reale, faktische Situation im Praktikum eher mit einem komplexeren, dynamischen Kulturbegriff erfasst und abgebildet werden kann, bedeutet dies nicht, dass die beiden Konzepte einander ausschließen müssen. Je nach Kontext und Funktionalität muss jedoch die Verwendung des jeweiligen Kulturkonzepts angemessen reflektiert werden.

Aus dem Bedürfnis nach genauerer Erfassung gerade solcher kulturimmanenter Strukturen, wie sie zum Beispiel im Auslandspraktikum erlebbar werden, entwickelte Stephanie Rathje 2006 im *Kohäsionsansatz* einen komplexeren Kulturbegriff, der „Kultur als das Verbindende“ definiert und sich vom *Kohärenzansatz*, der „Kultur als das Einende“ versteht, abgrenzt (Rathje 2006: 16; vgl. Abbildung 1). Der Kohäsionsansatz trägt dem Umstand Rechnung, dass Kulturen weder in sich homogene Gebilde noch territorial klar abgrenzbar sind und dass menschliche Kollektive nicht nur auf Gemeinsamkeiten basieren, sondern kulturimmanente

Differenzen sogar durch allgemeine Bewusstheit und Akzeptanz zum Bestandteil von Normalität werden und dann sogar kulturkonsolidierend wirken können, wenn sie nämlich zum kollektiven Bewusstsein integral dazugehören.

In diesem Sinne hält Rathje die Vorstellung von kultureller Kohärenz für überkommen und fordert, Differenzen innerhalb einer Kultur detaillierter zu berücksichtigen und dementsprechend bei der künftigen Erforschung der interkulturellen Kompetenz den Kulturbegriff als Erstes weiterzuentwickeln.

„Obwohl ein kohärenzorientiertes Verständnis von Kultur zunächst sympathisch erscheint, da es die subjektive Wahrnehmung von Kulturunterschieden zwischen Ländern bestätigt, lässt sich die Vorstellung der kohärenten Einbindung des Individuums in *eine* Kultur im Zeitalter der Globalisierung und Ausdifferenzierung von Gesellschaften auch im Sinne einer zulässigen Vereinfachung kaum aufrecht erhalten“ (Rathje 2006: 12).

Schematisch stellt Rathje ihre Konzeptualisierung folgendermaßen dar:

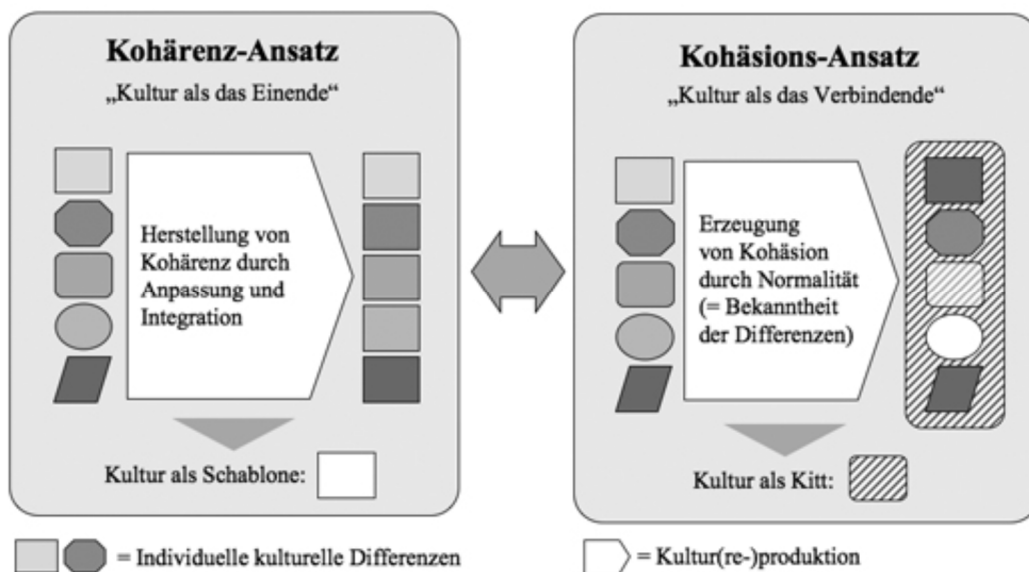


Abbildung 1: Gegenüberstellung von Kohärenz- und Kohäsionsansatz

Quelle: Rathje 2006: 16

Disparitäten und kulturimmanente Differenzen werden also viel stärker berücksichtigt werden müssen, wenn die kulturelle Zugehörigkeit eines Individuums zu einem Kollektiv untersucht werden soll bzw. wenn es um die Frage geht, wie sich eine solche Zugehörigkeit konstituiert oder ausdrückt. In dieser Differenzierung liegt die Stärke dieses komplexen Kulturbegriffs,

der somit für die wissenschaftliche Theoriebildung angemessen und anschlussfähig ist. Allerdings lässt er sich nur schwer handhaben und ist deswegen kaum für die Praxis, etwa für interkulturelle Trainingsprogramme, geeignet.

Alexander Thomas sieht in der mangelnden Praktikabilität eines wissenschaftlich ausdifferenzierten Kulturbegriffs sogar ein regelrechtes Problem gerade für die interkulturelle Verständigung: Während interkulturelle Trainingsprogramme für Geschäftsleute, Techniker oder Ingenieure heutzutage weltweit durchgeführt, evaluiert und gruppenspezifisch weiterentwickelt werden, gibt es demgegenüber nichts Vergleichbares in der internationalen Wissenschaftskooperation (Thomas 2011b: 396ff). Kulturelle Determinanten, so vermutet Thomas, machen beispielsweise das „westliche“ Wissenschaftsverständnis für Angehörigen anderer Kulturkreise schwer nachvollziehbar. Hinzu kommt, dass auch die qualitative und quantitative Auswertung internationaler Studien problematisch ist, wenn die Probanden unterschiedlichen Kulturen entstammen, denn die Beantwortung etwa von Interviewfragen hängt mitunter stark von der jeweiligen Kultur ab. So können individuumszentrierte Konzepte, die für europäische Psychologen und Pädagogen unhinterfragt Gültigkeit besitzen, mit Werten wie Harmonie- oder Hierarchieorientierung anderer Kulturen kollidieren (Thomas 2011b: 398). Anhand dieser Problematik wird aus der Sicht Thomas' deutlich, dass hinsichtlich der internationalen Kooperation im Wissenschaftsbereich noch ein Defizit etwa gegenüber der Wirtschaft besteht, wo dank eines kohärenzorientierten Kulturverständnisses weitgehend Konsens über interkulturelle Kompetenz und ihre Vermittlung besteht. Der Mangel an einer vergleichbaren Vereinfachung des Begriffs im internationalen wissenschaftlichen Diskurs erscheint ihm umso erstaunlicher, als die derzeitige Internationalisierung von Bildungsabschlüssen und Studieninhalten eigentlich dazu zwingt, auch über eine interkulturelle Übertragbarkeit von akademischen Inhalten und Lernzielen nachzudenken, und hierfür wäre terminologische Einigkeit eine wichtige Voraussetzung (Thomas 2011b: 399f.).

Unter Verweis auf Rathjes komplexeren Kulturbegriff scheint es allerdings nachvollziehbar, dass die interkulturelle wissenschaftliche Forschung gerade um der Genauigkeit willen nicht Thomas' vereinfachende Sichtweise von Kultur als einem „Orientierungssystem“ übernehmen kann. Während sich Korrespondenzen zwischen zwei verschiedenen Sprachen immer am leichtesten dort ausmachen lassen, wo die Sprache stark terminologisiert ist (z. B. Technik, Wirtschaft), gilt für Wissensbereiche und Berufsfelder, die stärker sozialen und historischen Determinanten unterliegen (z. B. Pädagogik, Psychologie), dass hier das Wissen stark kulturabhängig geprägt und damit schwerer interkulturell vermittelbar und übertragbar ist als in naturwissenschaftlichen Gebieten oder technischen Berufen. Es ist also fragwürdig, ob die inter-

nationale Wissenschaftskooperation hier einfach nur bisher Versäumtes aufzuholen hat, wie Thomas es andeutet, oder ob nicht interkulturelle Kompetenz, so wie sie in berufsorientierten Trainingsseminaren verstanden wird, nämlich als *Handlungskompetenz*, auf etwas ganz Anderes, nämlich auf viel leichter erlernbare äußere Verhaltensmuster abzielt. Wenn interkulturell erfolgreiches Verhalten an *critical incidents* und Rollenspielen eingeübt wird, können neue Verhaltensmuster auf einer äußeren Handlungsebene von den Akteuren durch Imitation übernommen und die Lernziele im Sinne einer Effizienzorientierung rasch erreicht werden. Dabei wird für einen befristeten Zeitraum eine fremde Rolle angenommen und danach wieder abgelegt. Für eine interkulturelle Kooperation auf wissenschaftlicher Ebene und damit die Bereitschaft, sich einem interkulturell anderen Wissenschaftsdiskurs zu öffnen, der sich an anderen Werten orientiert und der andere Wertehierarchien etabliert hat oder etablieren will, ist damit jedoch wenig erreicht.

Auch die von Thomas zu Recht erhobene Forderung nach mehr interkulturellem Lernen in der Schule wird müßig bleiben, solange keine Klarheit darüber besteht, was darunter genau zu verstehen ist. Die Desiderate, die aufgrund der Erfahrung mit zielgruppenspezifischen interkulturellen Trainingsprogrammen für die Bereiche Wissenschaft und Schule postuliert werden, lassen sich kaum erfüllen, ohne das zu erforschen, was Thomas selbst „die psychologischen Tiefenstrukturen interkultureller Kompetenz“ (Thomas 2011b: 405) nennt – und offenlässt.

Aus der hier nachgezeichneten Debatte um Kulturkonzepte sind nun folgende Konsequenzen für die hier vorliegende Forschungsarbeit zu ziehen: Ein statischer, monolithischer Kulturbegriff kann beim Erforschen der interkulturellen Erfahrung im Auslandspraktikum nicht zugrunde gelegt werden, da es sich um reale Kontakte mit einzelnen Personen handelt. Die Schülerinnen und Schüler interagieren mit Individuen, nicht mit *der* spanischen Kultur, und sie sind übrigens auch ihrerseits nicht gleichzusetzen mit der eigenen deutschen Herkunftskultur, der sie gleichwohl im Sinne des Kohäsionsansatzes zugehören. Die Praktikantinnen und Praktikanten erwerben interkulturelle Kompetenz durch ihre Erfahrung mit einer mehr oder minder großen, aber immer begrenzten Anzahl von einzelnen Menschen, die der spanischen Kultur angehören. Rückschlüsse auf die gesamte Kultur sind natürlich möglich, aber nur unter der Prämisse ihrer Vielfalt und Uneinheitlichkeit. Für die spanische Zielkultur gilt also ein Verständnis nach dem Kohäsionsansatz.

Vor dem Hintergrund dieses komplexen Kulturverständnisses gilt aber dennoch das Postulat einer terminologischen Praktikabilität und Verständigung mit den Schülern. So sollen die Ad-

jektive „deutsch“ oder „spanisch“ vor allem im empirischen Teil und insbesondere bei der Kommunikation mit den Probanden nicht durch andere ausgetauscht werden. Trotz dieser Entscheidung für eine leicht verständliche Diktion in den Schülerinterviews gilt es aber, stereotype Argumentationen und inhaltlich vordergründige Zuordnungen zu vermeiden.

Bei der Auswertung der Schülerinterviews kann ein Abgleich mit dem kohäsionsorientierten Kulturansatz sinnvoll sein, um zu klären, wie die Praktikanten zu Differenzierungen über die fremde Zielkultur gelangt sind. Deshalb wird aus dem hier diskutierten Kohäsionskulturbe- griff im empirischen Teil (Kapitel 3.9.1) eine entsprechende Analysekategorie konstituiert werden.

2.3 Interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation

2.3.1 Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Theoriebildungen und eigene Definition interkultureller Kompetenz

Die Betrachtung der begrifflichen Trias von interkulturellem Lernen, interkultureller Kommunikation und interkultureller Kompetenz soll im Folgenden aus dem Blickwinkel der Fremdsprachendidaktik, insbesondere und wo immer möglich der spanischen Fachdidaktik, geschehen. Dabei geht es nicht um eine Auflistung von Definitionen dieser Begriffe, die einander zum Teil abgelöst haben, zum Teil bis heute miteinander konkurrieren, sondern um das Aufzeigen und Diskutieren von solchen Aspekten, die für die Fragestellung und den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse sind. Am Ende des Kapitels wird schließlich eine Definition interkultureller Kompetenz gegeben, um den Begriff im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzeptuell und terminologisch eindeutig verwenden zu können.

In den 1990er Jahren prägte der Begriff des **interkulturellen Lernens** den fremdsprachendi- daktischen Diskurs über weite Strecken, während **interkulturelle Kompetenz** erst im Zuge der Kompetenzorientierung nach der Jahrtausendwende hinzukam. Das Konzept der **interkul- turellen Kommunikation** bezieht sich dagegen nicht vorrangig auf fremdsprachendidakti- sche Fragestellungen, sondern spielt eine größere Rolle in den Sozialwissenschaften (vgl. Erll/Gymnich 2010: 77).

Für die Situation der Praktikanten in Spanien ist zunächst einmal hervorzuheben, dass es sich hier faktisch um eine Form der interkulturellen Kommunikation handelt. Denn Kennzeichen interkultureller Kommunikation ist ihre Authentizität, und auch wenn aus sprachwissenschaft-

licher Sicht unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation existieren mögen, ist auf jeden Fall eine deutliche Abgrenzung interkultureller Kommunikation gegenüber dem interkulturellen Lernen und der interkulturellen Kompetenz möglich (vgl. Erll/Gymnich 2010: 77f.): Interkulturelle Kommunikation entsteht, wenn „zwei oder mehr Individuen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund mittels Sprache oder nonverbalen Ausdrucksmitteln unmittelbar (= *face-to-face*) miteinander kommunizieren“ (Erll/Gymnich 2010: 77). Dieser klare Praxisbezug unterscheidet sie von den theoretischen Konzepten des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz, wie auch immer diese definiert werden.

Im Fremdsprachenunterricht wird interkulturelle Kommunikation zwar als Ziel angestrebt bzw. soll der Fremdsprachenunterricht zu interkultureller Kommunikation befähigen, aber sie kann dort nur selten wirklich hergestellt werden. Reale interkulturelle Kontaktsituationen ergeben sich dagegen, wie bereits im vorigen Kapitel angesprochen, in der Arbeits- und Geschäftswelt. Dementsprechend besteht hier für international agierende Unternehmen ein Bedarf an Personalschulung, der auch zu der didaktischen Fragestellung Anlass gibt, wie beruflich bedingte interkulturelle Kommunikation als Lehrinhalt zu vermitteln ist bzw. wie sie gefördert und optimiert werden kann. In diesem Zusammenhang ist interkulturelle Kompetenz dann das zentrale Lernziel, während sie im schulischen Fremdsprachenunterricht dagegen immer eine untergeordnete Rolle spielt und das Erlernen sprachlicher Fertigkeiten im Vordergrund steht.

Bei den Schülerpraktika in Spanien, die die empirische Grundlage für die vorliegende Arbeit liefern, spielt das Gelingen der interkulturellen Kommunikation nun aber gerade eine für die Schüler ungewohnt große, wenn nicht die zentrale Rolle. Denn anders als im gewohnten schulischen Unterricht liegt hier eine für die Schülerinnen und Schüler neue, reale interkulturelle Kontaktsituation vor. Deshalb muss eine Definition interkultureller Kompetenz, die zur Beschreibung und Analyse der Lernprozesse der Praktikanten geeignet ist, sich auf die Fähigkeit zur authentischen interkulturellen Kommunikation beziehen und kann nicht auf fremdsprachendidaktischen Definitionen basieren, die sich auf den Unterricht und seine instruktiven Seiten (Aufgaben, Übungen, Evaluationsfragen) beziehen. Anders gesagt sind die Lerner hier als Praktikanten und damit als handelnde Teilnehmer der fremdkulturellen Arbeitswelt anzusehen, nicht als Schüler, die sich im Unterricht rein kognitiv und auf einer Metaebene theoretisch mit interkulturellen (didaktisch reduzierten, simulierten oder wie auch immer medial dargebotenen) Lerninhalten auseinandersetzen.

Somit ist deutlich geworden, warum eine fremdsprachendidaktische Definition interkultureller Kompetenz für meine Forschungszwecke nicht einfach übernommen werden kann. Im Folgenden soll aber dennoch herausgestellt werden, wie sich die Fremdsprachendidaktik mit den drei eingangs erwähnten Konzepten auseinandergesetzt hat. Denn dabei können weitere relevante Konzepte und Probleme aufgezeigt werden, die wichtige Anknüpfungspunkte für die später in dieser Arbeit zu entwickelnden Analysekatoren bieten, die den *Erwerb* interkultureller Kompetenz erfassen sollen.

Der Erwerb interkultureller Kompetenz ist seinerseits ein Lernprozess und stellt damit eine Form des interkulturellen Lernens dar.

Das Verständnis des **interkulturellen Lernens** hat sich in unterschiedliche Richtungen entwickelt, die hier nicht alle im Einzelnen verfolgt werden sollen. „Wenn man versucht, sich einen Überblick über die Diskussion zum Thema zu verschaffen, [...] so kann einen die Fülle des Materials [...] ratlos machen“, konstatierte Georg Auernheimer zu Recht bereits vor mehr als einem Jahrzehnt (zitiert nach Rathje 2006: 2). Einiges hierzu wurde bereits in Kapitel 2.1 dargelegt, wobei diverse unterschiedliche Kontexte angerissen wurden. Angesichts zunehmender Globalisierungstendenzen spielt das Thema „interkulturelles Lernen“ im migrationspädagogischen Kontext eine wichtige und sicherlich noch zunehmende Rolle und findet von daher auch Beachtung in der Fremdsprachendidaktik (Vences 2008: 13).

Die „Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik“ widmeten sich Mitte der 1990er Jahre dem Thema „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“ (Bausch et al. 1994). Ganz im Gegensatz zu einer inflationären Verwendung des Begriffs, wie sie in Kapitel 2.1 skizziert wurde, bemühen sich die Autoren hier in erster Linie um eine wissenschaftlich präzise Definition des interkulturellen Lernens. Im Kontext der Fremdsprachendidaktik war es dabei naheliegend, sich zunächst auch auf eine Abgrenzung zum traditionellen Begriff der „Landeskunde“ zu konzentrieren, wie Britta Hufeisen in ihrem Kommentar zu diesem Band hervorhebt:

„Einige AutorInnen gehen davon aus, dass fremdsprachliches Lernen immer interkulturell ist, bzw. dass linguistische Kompetenz allein noch keine Fremdsprachenkompetenz ausmacht. Viele grenzen interkulturelles Lernen von der Landeskunde dergestalt ab, dass sie argumentieren, Landeskunde sei das Faktenwissen, interkulturelles Lernen die um den bewussten und kontrastiven Lernprozess angeereicherte Variante – eine Definition, die der Landeskunde m. E. einen ungerechtfertigt unbedeutenden Platz zuweist und außerdem den Lernprozess mit Fakten vermischt. Vielmehr scheinen die beiden doch komplementär zu sein: Landeskundliche Fakten lassen sich durch eine interkulturelle Herangehensweise besser erfassen, verstehen und umsetzen, als wenn die Fakten einfach nur als solche auf-

gelistet und monolithisch ohne Relation zur Ausgangskultur stehen. Damit einher geht [...] eine spannende Erkenntnis der eigenen und der fremden Perspektive“ (Hufeisen 1996).

Hier wird betont, dass es beim interkulturellen Lernen nicht lediglich um ein Abgrenzen vom landeskundlichen Faktenwissen geht, sondern um einen Perspektivenwechsel als dynamischen Prozess, bei dem Fremdverstehen und Relativierung des Eigenen einander bedingen.

Implizit bleibt hierbei übrigens die Vorstellung von Kulturen als homogenen Einheiten ähnlich wie bei den kulturbeschreibenden Ansätzen weiterhin bestehen oder wird doch zumindest nicht problematisiert. Die hervorgehobene Bedeutung der Perspektivität beim interkulturellen Lernen zeigt sich allerdings auch in der fachdidaktischen wissenschaftlichen Diskursbildung²⁵ und in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts²⁶. Der Perspektivenwechsel konsolidiert sich somit um die Jahrtausendwende als wichtiges Charakteristikum des interkulturellen Lernens aus Sicht der Fremdsprachendidaktik.

Für die spanische Fachdidaktik entwickelt Ursula Vences einen praxisorientierten Vorschlag für das interkulturelle Lernen, bei dem der unterrichtspraktische Aspekt, insbesondere der Lernprozess als eine Form des Perspektivenwechsels aus Sicht des Schülers im Vordergrund steht (Vences 2008). Die Autorin definiert hierbei interkulturelles Lernen grundsätzlich als individuellen Prozess, wenn sie auch die Frage der möglichen individuellen Lernwege nicht explizit weiter untersucht. In ihrem Didaktisierungsvorschlag spielt der Perspektivenwechsel eine zentrale Rolle (Vences 2008: 13): Beim interkulturellen Lernen tritt laut Vences zur Auseinandersetzung mit dem kulturell Fremden durch den Perspektivenwechsel der Vergleich mit dem eigenen Standpunkt oder mit den Werten und Verhaltensweisen der eigenen Kultur hinzu, der eine Distanzierung vom eigenkulturellen Standpunkt und durch die Außenperspektive auf die eigene Kultur deren bewusste Reflexion ermöglicht. Denn im Wissen um die Ergebnisse der konstruktivistischen Lernforschung ist es, so Vences, unmöglich, das Neue objektiv und neutral aufzufassen; neues Wissen kann nur an bereits vorhandenes angeschlossen werden.

Für eine unterrichtliche Sequenzierung empfiehlt Vences daher als Ausgangspunkt die Klärung und Bewusstmachung eigener Einstellungen zu einer bestimmten Thematik. Erst danach soll eine Konfrontation mit dem Fremden erfolgen, idealerweise durch authentische Materia-

25 Als Beispiel hierfür siehe z. B. das Perspektivenmodell für interkulturelles Lernen von Mark Bechtel (Bechtel 2003), das in Kapitel 2.5.1.1 dieser Arbeit genauer betrachtet wird.

26 Für die Sparte der Lehrwerke für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache ist im vorigen Kapitel bereits der Titel *Sichtwechsel* (Bachmann et al. 1995) erwähnt worden, der das Konzept des Perspektivenwechsels in entsprechenden Aufgaben und Übungen konsequent umsetzt.

lien und Beispiele aus der fremden Zielkultur. In einem dritten Schritt sollen Hintergrundinformationen zu historischen, sozialen, geographischen und sonstigen spezifischen Kontexten in der jeweiligen Kultur erklären, warum Unterschiede zwischen den Kulturen zustande kommen oder bestehen. Es geht also um Erklärungen und um Verständnis für das Ungewohnte, Fremde. Diese Fähigkeit zur Empathie und zum Perspektivenwechsel ist dabei das Hauptziel interkulturellen Lernens. In einem letzten Schritt sieht Vences einerseits zwar die Chance der Lerner zur Veränderung des eigenen Standpunkts, lässt diese Option allerdings unverbindlich offen und gesteht Lernern die Möglichkeit und das Recht zu, fremdkulturelle Manifestationen individuell zu akzeptieren oder auch abzulehnen. Dies würde bedeuten, dass der letzte Schritt im Extremfall auch dazu führen kann, Vorurteile zu bestätigen. In jedem Fall ist demnach „interkulturelles Lernen ein individueller Prozess“ und „der eigentliche Vorgang des Perspektivenwechsels ein individueller, der selten im Unterricht ‚überprüft‘ werden kann“ (Vences 2008: 14). Auch Vences' Konzeption legitimiert folglich das Anliegen, sich gerade mit dem individuellen Erwerb interkultureller Kompetenz differenziert auseinanderzusetzen, da Perspektivität immer an einen subjektiven Standpunkt gebunden ist.

Vences' Konzept des interkulturellen Lernens hat in der spanischen Fachdidaktik viel Beachtung gefunden, da es sich als geeignet und unterrichtstauglich erwiesen hat²⁷ – trotz manch theoretisch ungeklärter Leerstellen. Dies zeigt einmal mehr, dass die Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen Innovationen gegenüber auch deswegen offen ist, weil sie auf ihrer operativen Unterrichtsebene ein Experimentierfeld hat, auf dem sie auch ohne erschöpfende Theoriebildungen Lernprozesse anregen und gestalten kann, die ergebnisoffen bleiben (dürfen) oder zu individuell durch den Lerner bestimmten Lernergebnissen führen (können). Das Problem der fehlenden Möglichkeiten der Überprüfbarkeit oder Messbarkeit bedeutet nicht, dass kein Lernzuwachs stattfindet, sondern er geschieht faktisch jenseits von Messmethoden – in welchem Ausmaß auch immer.

Vences' Vorschlag bietet damit einen weiteren Anknüpfungspunkt für Analysekatoren, die bei der Auswertung der Schülersaussagen angewendet werden können. Hier wäre zu überprüfen, ob bzw. welche der von Vences beschriebenen Lernschritte die Praktikanten bei ihren Versuchen, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, durchlaufen. Eine explizite Herleitung entsprechender Analysekatoren wird in Kapitel 3.9.1 erfolgen.

27 Als Beleg hierfür kann u. a. die Aufnahme in das Sonderheft *Prinzipien und Methoden des Spanischunterrichts* der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* (2008) angesehen werden.

Adelheid Schumann betont ebenfalls die individuelle Dimension des interkulturellen Lernens, wenn sie als seine Grundprinzipien „Prozessorientierung“, „Interaktionsstrategien und Handlungsorientierung“ und „Subjektorientierung“ benennt (Schumann 2009: 214f.). Damit rückt sie allerdings die Bildung der Persönlichkeit des Lerners als Ziel interkulturellen Lernens stärker in den Vordergrund. In diesem Sinne dient die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und insbesondere auch „der Erwerb von Strategien interkultureller Interaktion“ letztlich nicht nur einem adäquaten Fremdverständnis. Schumann formuliert mit ihrer Forderung nach einer Ausbildung der „Toleranz“, nach einer „Öffnung gegenüber dem Fremden“ in Zusammenhang mit „Reflexion und Aufbrechen automatisierter eigenkultureller Wahrnehmungsmuster“ (Schumann 2009: 214) deutlich verbindliche Werte als Bildungsziele für die Lernerpersönlichkeit. Dementsprechend orientiert sich Schumann nicht mehr nur am interkulturellen Lernen, sondern am Paradigma der **interkulturellen Kompetenz**. Sie verweist beispielsweise auf die Möglichkeit, durch eine sprachvergleichende Behandlung von sogenannten *hot words* (Schumann 2009: 218; vgl. hierzu genauer auch Heringer 2004: 57ff.), die Sensibilisierung und Bewusstseinsentwicklung für die eigene kulturelle Prägung auch im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Interkulturelles Lernen und seine individuelle Dimension sind aber insbesondere bei authentischen Kontaktsituationen miteinander verbunden. Aus diesem Grund stellen Begegnungsprojekte und reale Interaktionsgelegenheiten mit Muttersprachlern laut Schumann eine besonders geeignete, wichtige Form des interkulturellen Lernens dar (Schumann 2009: 222f.).

Vences und Schumann heben beide die individuelle, persönlichkeitsgebundene Dimension interkultureller Lernprozesse hervor. Hier schließt sich nun die Frage an, wie die Fremdsprachendidaktik der individuellen Dimension mit entsprechenden konkreten Unterrichtsarrangements gerecht werden kann bzw. wie diese beschaffen sein müssten. Bei binnendifferenzier-tem Unterricht und kooperativen Lernformen werden zwar grundsätzlich unterschiedliche Lernwege ermöglicht (Steveker 2011), allerdings nur als eine Auswahl aus einer begrenzten Anzahl von Alternativen. Denn sie sind letztlich nicht ergebnisoffen - und können dies im schulischen Fremdsprachenunterricht auch nicht sein. Die Lerner steuern ihr Lernverhalten zwar autonom, gehen aber lediglich alternative, immer von der Lehrkraft antizipierte Wege zu verbindlichen, vorgegebenen Lernzielen. Die sogenannten Lernaufgaben (*tareas por enfoques*)²⁸ sind zwar ein Aufgabenformat, das der Erfahrung der Schülerinnen und Schüler im Auslandspraktikum am nächsten kommt. Denn der Begriff „Lernaufgaben“ meint solche Auf-

28 In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, auf den Ansatz von Wolfgang Steveker zu verweisen, der insbesondere für das Fach Spanisch Beispiele für „Lernaufgabenparcours“ entworfen hat, die auf Lernerautonomie, Handlungsorientierung und Prozessorientierung basieren (Steveker 2011: 44–47).

gaben, die als Charakteristikum u. a. einen klar lebensweltlichen Realitätsbezug haben. Aber auch Lernaufgaben basieren mit ihrer Produktorientierung auf sehr klaren Zielvorgaben. Hierin besteht, wie gesagt, der Hauptunterschied, wie bei jeder Form von arrangiertem Unterricht, zur Lernsituation der Praktikanten im Auslandspraktikum, deren Besonderheit gerade in der großen Autonomie der Praktikanten liegt. Der Erwerb interkultureller Kompetenz im Auslandspraktikum lässt sich also auch nicht mit dem Kompetenzerwerb bei den *tareas por enfoques* vergleichen.

Christiane Fäcke macht Vorschläge dafür, wie und anhand welcher Inhalte interkulturelle Kompetenz durch Lernaufgaben vermittelt werden kann, indem sie, ähnlich wie Schumann, den Fokus auf inhaltliche Füllung und Bildungsziele richtet (Fäcke 2012b: 12ff.).²⁹ Die literaturdidaktischen Vorschläge Fäckes (2012b) für das Fach Spanisch, die u. a. auf den Terrorismus der baskischen Separatisten in Spanien Bezug nehmen, und übrigens auch Wolfgang Stevokers (2011), der für den Unterricht „*el debate lingüístico en Cataluña*“ vorschlägt, beziehen sich inhaltlich interessanterweise gezielt auf Themen, die ein hohes Konfliktpotential innerhalb der Zielkultur beinhalten. Dies schafft zwar einerseits didaktisch in beiden Fällen zunächst günstige Voraussetzungen für den Unterricht, da die Lernenden schnell zu divergierenden und polarisierenden Redebeiträgen motiviert werden. Auf der anderen Seite bleibt aber inhaltlich fragwürdig, ob die gewählte, bewusst provozierende Thematik wirklich dazu beiträgt, mehrheitlich getragene, in der Zielkultur konsensfähige Positionen zu vermitteln und diese dann auch mit eigenkulturellen Phänomenen angemessen in Bezug zu setzen.³⁰ Die Frage nach der Vermittelbarkeit von interkultureller Kompetenz impliziert also auch immer die Frage, anhand welcher (Unterrichts-)Inhalte dies geschehen soll.

29 Zu Recht warnt Fäcke vor der Verengung des fremdsprachendidaktischen Diskurses auf Fragen der Skalierung und Messbarkeit und fordert ein intensiveres Bemühen der fremdsprachlichen Fachdidaktiken, insbesondere der Literaturdidaktik, um Kompetenzorientierung und Outputorientierung. Hierbei darf Effizienz nicht alleiniges Lernziel sein: „Die interkulturelle Kompetenz im Bereich schulischer Bildung und Ausbildung misst sich [...] weit mehr an dem moralischen Kriterium, d.h. an Werten und Normen, als an der Effizienz des Verhaltens.“ (Fäcke 2012b: 15). Ähnlich kritisch zum Problem der „Ökonomisierung“ interkultureller Kompetenz äußert sich Adelheid Hu (Hu 2008b:17). S. dazu auch Kapitel 2.4.1.2 und 2.4.2.

30 Insbesondere scheint mir Fäckes Beispiel des gewaltbereiten ETA-Terrorismus als Lerngegenstand bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz zweifelhaft. Fäcke stellt zwar diesbezüglich die Frage nach Grenzen der Toleranz und Akzeptanz beim interkulturellen Lernen und erinnert daran zu überprüfen, ob Unterrichtsinhalte ethischen Maßstäben entsprechen. Allerdings halte ich im Falle Spaniens gerade den ETA-Terrorismus für kein geeignetes Beispiel für das, was in der spanischen – und im Übrigen auch in der baskischen – Gesellschaft konsensfähig ist oder als repräsentativ gelten kann. Wenn bei der thematischen Auswahl und Gestaltung von Aufgaben zur Vermittlung interkultureller Kompetenz darauf geachtet wird, solche inhaltlichen Positionen aus der fremdsprachlichen Kultur auszuwählen, die dem Dissens der Zielkultur unterliegen, wie hier der Fall, dann können Schüler vielleicht schneller Positionen beziehen und eigene Standpunkte formulieren. Es ist aber fraglich, ob dabei eine realistische, ausgewogene Vorstellung von der Zielkultur entsteht. Denn eine fremde Kultur anhand ihrer sozial oder ideologisch radikalisierten Pole zu vermitteln, birgt die Gefahr der Stereotypisierung und erschwert es, eigenkulturelle Standpunkte zu relativieren oder gar Empathie und Toleranz zu begründen und zu trainieren.

Fäcke verweist darauf, dass dies schon in den Leerstellen der Kompetenzdefinition nach Weinert begründet liegt, die sozusagen von außen an die Fremdsprachendidaktik herangetragen wurde und kein genuines Konzept aus der fremdsprachendidaktischen Forschung darstellt (Fäcke 2012a: 10ff.). Laut Weinert sind Kompetenzen

„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“ (zitiert nach Fäcke 2012a: 10).

Welche „bestimmten Probleme“ und welche „variablen Situationen“ für die interkulturelle Kompetenz, für ihre Vermittlung und ihren Erwerb von Bedeutung sind, muss in der Fachdidaktik für jede Sprache bzw. jede Kultur inhaltlich im Einzelnen geklärt werden. Die sich hieraus ergebenden Fragen werden für den Bereich des Unterrichts im Konkreten durch curriculare Vorgaben bzw. durch die Auswahlentscheidungen der Fachlehrkräfte beantwortet. Die Beiträge Fäckes, Stevokers und Schumanns stellen dabei wichtige Orientierungshilfen dar. Die inhaltlichen Konzeptionen lassen sich allerdings nicht auf die Situation der Schülerinnen und Schüler als Praktikanten in Spanien übertragen, da sich erstens die authentische Situation grundlegend von jeder Form arrangierten Unterrichts unterscheidet, und zweitens die interkulturelle Kompetenz inhaltlich ganz anders gefüllt wird als in den zitierten fachdidaktischen Vorschlägen: Der Bezug zur Realität der spanischen Alltagswelt ist enger, nicht polarisierende politische Haltungen stehen im Vordergrund, sondern die Praktikanten setzen sich mit gängigen Verhaltensweisen, konsensfähigen Konventionen und verbreiteten Mustern auseinander. Daher liegt für interkulturelle Kompetenz hier im Praktikum ein ganz anderer inhaltlicher, viel pragmatischerer Ansatz vor als bei den theoretischen Beispielen für den Spanischunterricht aus der Fachdidaktik.

Auch die schwierige Messbarkeit interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. Frederking 2008; Fäcke 2012a: 14; Caspari/Schinschke 2009: 273) hängt ganz sicherlich mit einer mangelnden inhaltlichen Klärung dessen zusammen, was interkulturelle Kompetenz eigentlich bedeutet oder ausmacht, und über welche Inhalte sie definiert werden kann. Über diese und weitere Aspekte der Messbarkeit und Skalierbarkeit interkultureller Kompetenz soll aber erst das weiter unten folgende Kapitel 2.4.1.2 näher Aufschluss geben.

Es ist im Vorigen also deutlich geworden, dass die fachdidaktischen Theoreme zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Kompetenz aus verschiedenen Gründen nicht kompa-

tibel oder geeignet sind, um den Erwerb interkultureller Kompetenz im Auslandspraktikum zu untersuchen. Der Hauptgrund ist, dass an die Stelle des Unterrichtsarrangements die Authentizität tritt und diese eine viel größere Autonomie der Lerner mit sich bringt. Um diese Lernsituation nun genauer erforschen zu können, muss also, wie bereits zu Beginn dieses Kapitels angekündigt, ein Kompetenzbegriff entwickelt werden, der dieser spezifischen Situation gerecht wird.

Die Situation der Schüler im Auslandspraktikum hat, wie gezeigt wurde, kaum noch etwas mit der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht zu tun, sondern ist stattdessen eher mit den Herausforderungen von beruflich bedingten Auslandseinsätzen zu vergleichen.

Einen unter diesen Aspekten geeigneten Definitionsvorschlag zur interkulturellen Kompetenz macht Jürgen Bolten. Boltens Ansatz verfolgt das Ziel, interkulturelle Handlungsfähigkeit in Trainingsseminaren für international tätiges Personal zu beschreiben und zu vermitteln. Die praktische Ausrichtung solcher Qualifikationsmaßnahmen macht eine Definition erforderlich, die den Handlungsaspekt viel stärker berücksichtigt, als fremdsprachendidaktische Definitionen dies leisten könnten. Denn in der Fremdsprachendidaktik ist die Vermittlung interkultureller Kompetenz gegenüber den vorrangigen sprachlichen Lerninhalten immer von untergeordneter Bedeutung. Bolten jedoch stellt den pragmatischen Aspekt in den Vordergrund und definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit eines Einzelnen, „der in der Lage ist, das [...] synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten“ (Bolten 2007: 6). Diese Definition basiert auf der Vorstellung, dass interkulturelle Kompetenz aus mehreren Komponenten besteht, die funktional gewichtet und eingesetzt werden müssen: Sie enthält erstens den Hinweis auf die subjektgebundene Dimension (individuelles Handeln), verweist zweitens auch auf die Interaktion und Kommunikation mit den fremdkulturellen Partnern (soziales Handeln), sie nimmt drittens Bezug darauf, dass im beruflichen Kontext (und hierzu zählt auch das Praktikum) bestimmte Abläufe und Tätigkeiten sachgerecht durchgesetzt und ausgeführt werden müssen (fachliches Handeln), und berücksichtigt viertens, dass eine bewusste und authentische Zielsetzung besteht, an der sich das Verhalten orientiert und deren Erreichen alle anderen Entscheidungen untergeordnet werden (strategisches Handeln). Nach Boltens Definition besteht interkulturelle Kompetenz außerdem nicht in der Summe von nebeneinander isoliert existierenden Teilkompetenzen, sondern im wechselseitigen, untrennbaren und einander verstärkenden Zusammenwirken dieser Dimensionen (Synergie).

Auch im Gegensatz zu den analytisch ausgerichteten Modellen zur interkulturellen Kompetenz, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit noch einzugehen sein wird, liegt hier ein entscheidender Vorteil, da die authentische Situation der Praktikanten eine faktische Gleichzeitigkeit der vier von Bolten benannten Aspekte beinhaltet, die in keiner Weise voneinander isoliert werden können. Ferner betont Bolten in seinem Konzept die Gestaltungsfreiheit und -verantwortung des Einzelnen, der sein Handeln „ausgewogen“, also funktional und angemessen und damit erfolgreich steuern soll. Wahrscheinlich hat Bolten hier den erwachsenen Lerner vor Augen, aber auch die Praktikanten im Schulprojekt in Málaga sind in der interkulturellen Situation auf sich selbst gestellt und handeln eigenverantwortlich. Der praxisnahe Bezug bei Bolten ist also ausschlaggebend dafür, dass seine Definition interkultureller Kompetenz viel geeigneter erscheint als Ansätze zur interkulturellen Kompetenz aus der Fremdsprachendidaktik, die unterrichtsorientiert sind und damit nicht auf die Praktikumssituation übertragen werden können, wie gezeigt wurde.

Das Handeln der Praktikanten ist jedoch darüber hinaus auch untrennbar verbunden mit der Kommunikation in der Fremdsprache bzw. mit Muttersprachlern aus der Zielkultur. Deshalb ist es im Zusammenhang mit meinem Forschungsanliegen sinnvoll, das Konzept der interkulturellen Kompetenz auch im engeren Zusammenhang mit **interkultureller Kommunikation** zu sehen und Boltens Definition entsprechend zu adaptieren. Denn interkulturelle Kommunikation entsteht bzw. besteht kontinuierlich im Rahmen der Auslandspraktika, worauf zu Beginn dieses Kapitels bereits kurz verwiesen wurde. Es ist ein Dilemma des Fremdsprachenunterrichts, dass interkulturelle Kommunikationssituationen, also das Zusammentreffen mit muttersprachlichen Vertretern aus der fremden Kultur, zwar durchaus das eigentliche Ziel und der Prüfstein allen Fremdsprachenunterrichts darstellt, diese Situation jedoch im Klassenraum im Normalfall nicht oder doch nur mit medialem Behelf geschaffen werden kann. Denn es handelt sich bei der interkulturellen Kommunikation, im Gegensatz zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Kompetenz, um kein didaktisches Konzept, sondern um eine unmittelbar reale Begegnungssituation mit einem oder mehreren fremdsprachlichen Partner(n), die in ihrer Natürlichkeit und Spontaneität didaktisch nicht herstellbar ist. Auch beispielsweise bei medial gestützten Kontakten zu spanischen Muttersprachlern (z.B. sog. *e-twinning*-Projekten) oder besonderen Unterrichtsformen (wie z. B. Sprachendorf, Tandemübungen) unterliegen die Kommunikationssituationen den jeweiligen Unterrichtsarrangements und sind immer an didaktische Vorgaben gekoppelt.

Das Setting des Schülerpraktikums in Málaga als Form des „Lernens am anderen Ort“ dagegen entsprach gerade nicht den arrangierten Rahmenbedingungen des üblichen Fremdspra-

chenunterrichts, sondern bestand im Grunde genommen in einer nicht planbaren, nicht inszenierten und nicht unterbrechbaren Aneinanderreihung interkultureller Interaktions- und Kommunikationssituationen. Dies geschah zudem bei einer großen Bandbreite an Rollen, in denen sich die Teilnehmer des Praktikums wiederfanden: als Praktikant im Betrieb, als Gast im Familienverband und als Sprachenlerner während des abendlichen Unterrichts mit dem muttersprachlichen Spanischlehrer. Nimmt man die Ausdifferenzierung der Situationen und Konstellationen im Betrieb und in der Familie noch hinzu, so ergibt sich eine große Vielfalt von unterschiedlichen Kommunikationssituationen, die vom Kollegengespräch bzw. Geschwistergespräch über das hierarchisch-asymmetrische Gespräch mit Vorgesetzten oder Gasteltern reichen, wobei allen Kommunikationssituationen der interkulturelle deutsch-spanische Kontext zugrunde lag. Gerade auch vor dem Hintergrund dieser Vielfalt ist Boltens Definition interkultureller Kompetenz geeignet, weil sie mit dem Hinweis auf die jeweils funktional ausgewogene Gestaltung deutlich macht, dass die jeweilige spezifische Situation darüber bestimmt, was als angemessen gilt.

Im Gegensatz zu den reflektierenden, kognitionsbetonten Anteilen beim interkulturellen Lernen und beim Aufbau interkultureller Kompetenz, die ja häufig und insbesondere bei Selbstreflexion in der eigenen Muttersprache ablaufen, setzt interkulturelle Kommunikation Interaktion voraus und ist deswegen untrennbar verbunden mit der laufenden Anwendung einer konkreten Fremdsprache. Von *interkultureller Kommunikation* kann bei den Auslandspraktika in Spanien gesprochen werden, weil die beteiligten Gesprächspartner aus unterschiedlichen Kulturen stammen. Ein Zustandekommen der Kommunikation ist damit an die Kenntnis der spanischen Sprache beider Teilnehmer gebunden, die erst ein gemeinsames diskursives Sprechen ermöglicht, auch wenn dadurch allein das Gelingen der interkulturellen Kommunikation noch nicht gesichert ist. Deshalb muss Boltens Definition mindestens um diesen Aspekt erweitert werden. Interkulturelle Kompetenz im Auslandspraktikum ist demnach die *Fähigkeit eines Einzelnen, individuell, sozial, fachlich und strategisch ausgewogen mit spanischen Partnern auf Spanisch zu kommunizieren und zu interagieren*. Jedoch ist auch diese Definition noch nicht ausreichend, um die Komplexität der Lernsituation abzudecken. Noch weitere Faktoren müssen beachtet werden.

Eine bedeutende Rolle spielt bei der interkulturellen Kommunikation außerdem auch das jeweilige reziproke Wissen (Heringer 2004: 136), das heißt, ein Bewusstsein um das gemeinsame Wissen der Kommunikationspartner. Die Reziprozität dieses Wissens bedingt die Fähigkeit, den Äußerungen des anderen den intendierten Sinn zu unterlegen. Im Falle der Praktikanten bestand dies zweifellos in dem beidseitigen Wissen um die unterschiedliche kulturel-

le Herkunft und Zugehörigkeit, um die temporäre Begrenztheit der Situation und um das Vorhandensein einer gewissen Erwartungshaltung auch derjenigen, die dieses Praktikum organisiert hatten (Lehrer, Sprachschulmitarbeiter). Insbesondere der erste Faktor hatte zur Folge, dass auf beiden Seiten einberechnet wurde, dass es zu unerwarteten und überraschenden Verhaltensweisen des Gegenübers kommen konnte. Wenn auch dieses Wissen reziprok war, so war doch allerdings der Umgang damit individuell unterschiedlich. Außerdem sind Antizipationen des Verhaltens des Gegenübers bei interkultureller Kommunikation nur eingeschränkt möglich (Heringer 2004: 140). Auch in diesen Aspekten unterscheidet sich also die Lernsituation der Praktikanten vor Ort sehr stark von der Situation der Schüler im Unterricht, der nach einer vorgegeben Dramaturgie zu verlaufen hat und an dem im Regelfall nur Akteure teilnehmen, die einander bekannt sind und über denselben Kenntnisstand hinsichtlich der sozialen und sprachlichen Spielregeln verfügen.

Die exemplarische Behandlung von kulturellen Missverständnissen, den sogenannten *critical incidents*, hält Heringer deshalb für didaktisch besonders geeignet, um Mechanismen interkultureller Kommunikation besser zu verstehen und anschaulich darzubieten (Heringer 2012: 75ff.). Dies scheint plausibel und geschieht durchaus im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, um interkulturelle Themen zu vermitteln, wenn dabei auch eine Systematik und eine konsequente Implementierung in die Fremdsprachendidaktik und Lehrerausbildung bislang fehlen. Anstatt sozusagen „neutrales“ Wissen um die andere Kultur, ihre Werte, Verhaltensweisen, Rituale etc. zu benennen und zu erklären, sind solche *critical incidents* ein willkommener Sprechanlass, um interkulturelle Unterschiede und die Bedeutung dieses Wissens bewusstmachen und mit Schülern zu bearbeiten. Allerdings liegt die Gefahr nahe, dass auch hier wieder Stereotype eher bestätigt statt hinterfragt werden. In den Studien zur interkulturellen Austauschforschung ist der Versuch, interkulturelle Kommunikation auch im spanischsprachigen Raum anhand von Befragungen speziell zu *critical incidents* zu erforschen, schon unternommen worden. Eine genauere Auseinandersetzung hiermit erfolgt in Kapitel 2.5.3.3.

Wenn auch interkulturelle Missverständnisse von den Praktikanten möglicherweise rückblickend benannt werden könnten, so geht es jedoch im Moment der interkulturellen Kommunikation vielmehr um die Frage, wie und auch ob sie vermieden werden könnten, also darum, wie das eigene interkulturell kompetente Verhalten optimiert werden kann. Es sei noch einmal betont, dass hier durchaus nicht in Frage gestellt wird, dass sich *critical incidents* in der authentischen interkulturellen Kommunikationssituation ereignen (können). Diese bleiben aber möglicherweise oft unbemerkt und sind Lernenden gerade nicht bewusst. Eine Offenlegung durch die beteiligten interkulturellen Partner ist auch deshalb nicht zu erwarten, weil oft gera-

de Tabubereiche von *critical incidents* betroffen sind. Diese Hinweise zeigen, dass die Relevanz des Konzepts nicht in Frage gestellt wird, hier aber festgestellt werden muss, dass *critical incidents* sich als empirische Analysekategorie für den Erwerb interkultureller Kompetenz als obsolet erwiesen würden³¹.

Deshalb ist es wichtig, den Aspekt der Reziprozität wegen seiner Bedeutung für interkulturelle Kommunikation in die Definition interkultureller Kompetenz zu integrieren und bei einer abschließenden Formulierung, etwa durch den Zusatz „im Bewusstsein um die interkulturelle Situation“ zu berücksichtigen.

Wenn auch interkulturelle Kommunikation im Gegensatz zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Kompetenz kein didaktisches Konzept ist, spielt es doch aus fachdidaktischer Sicht insofern eine wichtige Rolle, als sie zu den realen und wahrscheinlichen Situationen zählt, auf die der moderne kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht die Lernenden vorbereiten soll. Personale interkulturelle Begegnungen anzubahnen und zu ermöglichen gehört deshalb auch in seinen Aufgabenbereich, und gerade auch das Betriebspraktikum im Ausland zählt zu diesen Möglichkeiten (vgl. Rössler 2010: 16). Auch hier liegt also eine Schnittstelle zwischen der vorliegenden Arbeit und einem berechtigten Interesse der spanischen Fremdsprachendidaktik.

Aus den in diesem Kapitel dargelegten Überlegungen zum interkulturellen Lernen, zur interkulturellen Kompetenz und zur interkulturellen Kommunikation folgt nun, dass für die vorliegende empirische Untersuchung dazu, wie Spanischschüler als Praktikanten interkulturelle Kompetenz erwerben, eine Definition dieser Kompetenz gefunden werden muss, die folgenden Elementen Rechnung trägt: Handlungsorientierung und damit verbunden individuelle Gestaltungsfreiheit, reziprokes Wissen um die besondere interkulturelle Situation, Fremdsprache Spanisch und authentische Begegnung in der spanischen Arbeitswelt mit der Zielsetzung, dort die Praktikantenrolle erfolgreich wahrzunehmen. Wie gesehen wurde, ist die Definition Bol-

31 Sehr eindrücklich ist mir der Fall eines ehemaligen Praktikanten, der leider nicht als Proband für meine Umfragen zur Verfügung stand, in Erinnerung geblieben, der die Höflichkeitsfloskel „*Esta es tu casa*“ (dt.: Dies ist dein Zuhause.) seiner spanischen Gastfamilie bei der Verabschiedung als Wiedereinladung interpretierte: Wenige Wochen später erzählte er mir stolz, dass er ein Flugticket nach Málaga für die nächsten Osterferien gebucht hatte. Ich riet dem Schüler, sich doch besser vorher bei der Familie anzukündigen. Enttäuscht berichtete er mir am nächsten Tag, dass er die Familie angerufen habe, sein Vorschlag aber schroff zurückgewiesen worden sei mit dem Hinweis, das Praktikum sei doch nun wohl beendet und er möge sich doch nach einer anderen Unterkunft umsehen. Hier zeigt sich die große zeitliche Distanz zwischen Entstehen und Auflösen eines *critical incident*. Andererseits ist auch denkbar und wahrscheinlich sehr viel häufiger, dass solche Enttäuschungen von den Probanden mir nicht so offen berichtet wurden wie in diesem Fall bzw. dass Probanden mit derartigen Erlebnissen sich gar nicht für ein Interview gemeldet haben. In den allermeisten Fällen sind und werden kulturelle Missverständnisse den Praktikanten nicht bewusst und bieten sich deshalb nicht für eine Befragung an, die nur bewusste Erfahrung dokumentieren kann.

tens wegen ihres Praxisbezugs grundsätzlich für diese Anforderungen geeigneter als fremdsprachendidaktische Ansätze. Weil die Praktikanten aber nicht wie in den Trainingsseminaren, für die Boltens Definition entwickelt wurde, in einem didaktisierten, sondern einem authentischen Lernszenario stehen und dort eigenverantwortlich handeln müssen, ist eine Beibehaltung der analytischen Aufspaltung in die vier didaktischen Dimensionen der Selbstkompetenz, der Sozialkompetenz, der Sachkompetenz und der Methodenkompetenz, die auch Boltens Definition noch inhärent sind, nicht sinnvoll. Stattdessen ist ein Verhalten immer dann als ausgewogen oder angemessen anzusehen, wenn der Handelnde aus seiner subjektiven Sicht erfolgreich ist. Denn in der authentischen Situation am Praktikumsplatz fehlt die Lehrkraft als Instanz, die diesen Erfolg feststellen könnte, und der Praktikant erhält stattdessen durch die Reaktion der spanischen Interaktions- und Kommunikationspartner eine unmittelbare Rückmeldung darüber, wie erfolgreich sein (sprachliches) Handeln ist. Eine didaktisch reflektierende Differenzierung im Sinne der vier Teilkompetenzen ist hierbei nicht möglich.

Somit definiere ich für mein Forschungsvorhaben interkulturelle Kompetenz als die *Fähigkeit des einzelnen Praktikanten, am Arbeitsplatz und in der Gastfamilie mit Angehörigen der spanischen Kultur auf Spanisch und im Bewusstsein um die interkulturelle Situation selbständig und erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren.*

Diese Definition enthält nun somit alle Aspekte, die nötig sind, um die Situation, in der die Praktikanten interkulturelle Kompetenz erwerben, möglichst konkret zu beschreiben. Sie wird zwar erst im empirischen Forschungsteil virulent, aber ihre Herleitung und Begründung musste frühzeitig erfolgen, um im Rahmen dieser Arbeit für begriffliche Klarheit zu sorgen. Dies ist insbesondere auch deshalb sinnvoll, weil für die Konzepte des interkulturellen Lernens, der interkulturellen Kompetenz und der interkulturellen Kommunikation je nach Lernkontext und Forschungsansatz viele verschiedene Definitionen oder Ausrichtungen koexistieren, wie gesehen wurde. Es war deshalb ein Anliegen dieses Kapitels, sich auf relevante Aspekte zu beschränken und durch Abgrenzungen bzw. durch das Aufzeigen von Anknüpfungspunkten zu einer handhabbaren und funktionalen Definition interkultureller Kompetenz zu gelangen. Die formulierte Definition legt spezifisch fest, was unter interkultureller Kompetenz beim vorliegenden empirischen Untersuchungsgegenstand, dem Erwerb interkultureller Kompetenz durch Schüler im Auslandspraktikum in Spanien, im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird.

In den folgenden Kapiteln werden nun weitere Einblicke in Forschungsbeiträge zur interkulturellen Kompetenz aus verschiedenen benachbarten Wissenschaftsgebieten genommen, die

aufgrund der angegebenen Definition interkultureller Kompetenz als relevant zu betrachten sind.

2.3.2 Zur Erforschung interkultureller Kommunikation in empirischen Studien

In der folgenden Darstellung geht es selbstverständlich nicht um jedwede Formen natürlich-spontaner interkultureller Kommunikation, sondern nur um solche, die speziell zu Bildungs- und Studienzwecken arrangiert wurden. Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt wurde, sind authentische Begegnungsprojekte der Ort, an dem interkulturelle Kommunikation konkret erlebt und erlernt werden kann. In den letzten beiden Jahrzehnten sind dementsprechend zahlreiche empirisch basierte Forschungsarbeiten zu interkulturellen Erfahrungs- und Austauschprojekten mit Lernsituationen sowohl im Inland und als auch in den Ländern der jeweiligen Zielkultur entstanden (vgl. Altmayer/Koreik 2010).

In den empirischen Forschungsbeiträgen zu binationalen Kontakten geht es dabei zumeist um die Frage, wie Missverständnisse, Ängste und Konflikte der beteiligten Austauschpartner entstanden sind bzw. darum, wie diese beschrieben oder gelöst werden können.³²

Vor diesem Hintergrund schlägt die hier vorliegende Forschungsarbeit bewusst eine andere Richtung ein. Anstatt kritische Momente oder gar Missverständnisse zu thematisieren, zu dokumentieren und auszuwerten, geht es um die Frage, wie und wo interkulturelle Kontakte und Interaktionen gelingen und darum, dieses aus Sicht der Beteiligten zu dokumentieren und zu analysieren. Es geht damit um eine Analyse des Zustandekommens, nicht des Misslingens interkultureller Verständigung. Der Fokus bei der Erhebung des Datenmaterials darf deshalb nicht auf Missverständnissen oder auf Konflikten liegen, wenngleich diese bei der Datenerhebung auch nicht grundsätzlich ausgeblendet werden müssen. Der Blick könnte aber beispielsweise statt auf Konflikte auf so etwas wie „Aha-Erlebnisse“ gerichtet werden bzw. es müsste entsprechend danach gefragt werden, wann, wo und wie Fremdverstehen zustande kommt.³³

Im Gegensatz zu Eberhardt (2013) verzichte ich deswegen ganz bewusst auf Stereotypen (z.B. etwa Fotoimpulse mit vermeintlich landestypischen Inhalten³⁴) im Rahmen der Datenerhe-

32 Ein besonders typisches Beispiel hierfür ist der Artikel von Evelyn Röttger zum DaF-Unterricht in Griechenland (Röttger 2006), der bezeichnenderweise schon im Titel den Ausdruck „Hürdenlauf“ verwendet. Ebenfalls auf interkulturell bedingten Verständnisproblemen liegt beispielsweise auch der Schwerpunkt in Eertel-Vieths empirischer Studie zum deutsch-russischen Schüleraustausch (Eertel-Vieth 2005).

33 Vgl. Fragenkatalog Frage Nr. 7 sowie Genaueres hierzu in Kapitel 3.6.

34 Eberhardt verwendet in seiner empirischen Studie zur interkulturellen Kompetenz in Bezug auf Frankreich beispielsweise Abbildungen, die „nationale Symbole Frankreich“ (Eberhardt 2009: 267) wie Baguettes oder

bung. Stereotypen mögen zwar geeignet sein, pointierte Schüleräußerungen zu evozieren (Eberhardt 2013a: 467). Dadurch wird aber verhindert, dass Schüler un gelenkt reflektieren und möglicherweise so individuelle und differenziertere Aussagen dazu formulieren, wie sie interkulturelle Kompetenz erwerben. Gerade dies ist jedoch wünschenswert und nötig, um erforschen zu können, wie sich der interkulturelle Kompetenzerwerb tatsächlich konstituiert.

Die methodische und thematische Vielfalt in den empirischen Studien mit fremdsprachendidaktischer Thematik haben auch zu einer Diskussion um deren Glaubwürdigkeit und ethische Vertretbarkeit veranlasst (Doff 2012a: 13). Dabei wird ein sensibler Umgang mit den Befragten und eine selbstkritische Reflexion des eigenen Forscherverhaltens gefordert (Bach/Viebrock 2012). Hieraus folgt m.E. gerade für interkulturelle Forschungsthemen auch der bewusste Verzicht auf Vorurteile und Stereotype bei der Datenerhebung in empirischen Forschungssettings.

Diesen Forderungen versuche ich im Empirieverständnis der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, indem ich Individualität und Vielfalt bewusst in das Zentrum des Forschungsinteresses gestellt werden, auch wenn damit das Risiko verbunden ist, dass die Heterogenität und Komplexität eine wissenschaftliche Abstraktion und Theoriebildung nicht gerade erleichtern. Wichtiger erscheint mir aber, gerade bei der Beschäftigung mit der interkulturellen Thematik im Rahmen einer qualitativen Forschung, und vor allem bei Schülerbefragungen, auf Stereotype und Vorurteile, und sei es auch nur als Sprechanlässe, zu verzichten und so unbeeinflusste oder doch zumindest möglichst wenig beeinflusste Daten zu erhalten.

Diese pluralistische Vorstellung vom Lernen beruht, wie leicht erkennbar ist, auch auf konstruktivistischen Vorannahmen. In der fremdsprachenbezogenen Lernforschung, und damit auch in der spanischen Fachdidaktik, sind in den letzten beiden Jahrzehnten vielfach Anregungen des gemäßigten Konstruktivismus rezipiert worden. Demnach sind

„wir nicht in der Lage, die externe Realität objektiv zu erfassen, vielmehr sind alle Erkenntnisse über sie lediglich individuelle bzw. sozial ausgehandelte Konstrukte. [...] Sie können nicht empirisch verifiziert oder falsifiziert, wohl aber im Austausch mit anderen Menschen bzw. mit der umgebenden Realität ‚viabilisiert‘ werden, nämlich auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden. [...] [Es] wird davon ausgegangen, dass Lernen nicht quasi passiv über die Aufnahme von Belehrungen erfolgen kann [...], sondern einen höchst individuellen und kreativen Prozess darstellt [...]“ (Grünwald/Küster 2009: 63; vgl. hierzu auch Wendt 2000; Wolff 2002).

Baskenmützen enthalten, wenn auch die damit im Zusammenhang stehende Stereotypie vom Autor durchaus bewusst und kritisch gesehen wird.

Auch der Erwerb interkultureller Kompetenz ist demnach als ein individuelles Konstrukt anzusehen, das nicht einheitlich abgetestet werden kann. Individualität und Kreativität sind vielmehr typische Kennzeichen dieses Prozesses. Bei der vorliegenden Arbeit geht es folglich nicht um eine Verifizierung oder Falsifizierung der Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, sondern darum, explorativ zu erforschen, wie jede einzelne Person dabei vorgeht, ihre eigene, für sie gültige interkulturelle Kompetenz zu erwerben oder zu konstruieren. Unter dieser Prämisse wird verständlich, warum eine inhaltlich wertende Auseinandersetzung mit den Aussagen und Bildern der Probanden über Spanien oder die Spanier hier nicht intendiert ist. Dass gleichwohl bestimmte Aussagen auch auf ihre sachliche Richtigkeit hin beurteilt werden können, liegt auf der Hand. Stereotype und vorurteilsbehaftete Einschätzungen können aber meines Erachtens nicht geeignet sein, um den Erwerb interkultureller Kompetenz zu erforschen. Denn sie lassen nicht nur vermuten, dass interkulturelle Kompetenz gerade nicht erworben wurde, sondern sie konfrontieren die Probanden mit stark polarisierendem Material, das keinen explorativen Zugang zu der Bandbreite ihrer Konstruktionen ermöglicht.

2.4 Interkulturelle Kompetenz aus bildungspolitischer Sicht

Der Ansatz des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht berücksichtigte von Anfang an gesellschaftliche Entwicklungen, und die Beeinflussung durch soziale und politische Faktoren ist deutlich größer als bei den meisten anderen didaktischen Konzeptionen. Der Prozess der europäischen Einigung, der nach dem Zweiten Weltkrieg angestoßen wurde, sowie die jüngsten Globalisierungstendenzen haben dazu geführt, dass sich der Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen grundsätzlich verändert hat. Das folgende Zitat zeigt, für wie wichtig Sprachkenntnisse in Europa auch auf politischer Ebene, aus Sicht der Europäischen Union, erachtet werden:

„Die Völker Europas schaffen eine einheitliche Union aus vielen verschiedenen Nationen, Gemeinschaften, Kulturen und *Sprachgruppen*; eine Union, die entsteht um den gleichberechtigten Austausch von Ideen und Traditionen [zu fördern] und sich gründet auf die gegenseitige Akzeptanz von Völkern mit einer unterschiedlichen Geschichte, aber einer gemeinsamen Zukunft. Innerhalb kürzester Zeit wird die Europäische Union ihre bisher umfassendste Erweiterung erfahren. Die neue Union wird 450 Millionen Europäer mit unterschiedlichem ethischem, kulturellem und *sprachlichem* Hintergrund vereinen. Es wird wichtiger denn je sein, dass die Bürger *über die nötigen Kompetenzen* verfügen, um sich mit ihren Nachbarn *verstehen und verständigen* zu können. Ein gemeinsames Haus zu errichten, um darin zusammen zu leben, zu arbeiten und Handel zu treiben, bedeutet, sich die Fähig-

keit anzueignen, sich effektiv miteinander zu verständigen und einander besser zu verstehen. *Andere Sprachen zu erlernen und zu sprechen* ermutigt uns, uns anderen, ihren Kulturen und Ansichten stärker zu öffnen. Die Europäische Union basiert auf der Freizügigkeit der Bürger, auf dem freien Kapital- und Dienstleistungsverkehr. Bürgerinnen und Bürger *mit guten Sprachkenntnissen* sind besser in der Lage, das Recht zu nutzen, in einem anderen Mitgliedstaat zu arbeiten oder zu studieren“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2003: 3; Hervorhebungen M. G.).

Die Staats- und Regierungschefs der EU haben zudem bereits 2002 in Barcelona das gemeinsame Bildungsziel „Muttersprache plus zwei Fremdsprachen“ formuliert und dadurch eine griffige Formel entworfen, die bis heute maßgeblich ist (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2003: 8ff.). Es zeigt sich also ein gewandeltes Verständnis von Fremdsprachenkenntnissen: Eine philologische Orientierung und eine Anbindung an den klassischen Bildungskanon (der z. B. bei den alten Sprachen eine besondere Rolle spielt) treten hier in den Hintergrund zugunsten einer praktischeren Schwerpunktsetzung im Sinne einer Befähigung zum Kommunizieren und Interagieren in der Fremdsprache.

Die Umsetzung dieses Postulats stößt allerdings in der Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen, die diese Vorgaben auf nationaler oder regionaler Ebene verwirklichen sollen, auf ihre Grenzen. So zeigen Umfragen aus dem Jahr 2012, dass eine Zunahme der Sprachkompetenzen sich nur sehr zögerlich abzeichnet und teilweise sogar rückläufig ist.

„Geringfügig mehr als die Hälfte der europäischen Bürger (54 %) ist in der Lage, sich in mindestens einer weiteren Sprache zu unterhalten, ein Viertel (25 %) spricht mindestens zwei zusätzliche Sprachen und einer von zehn Bürgern (10 %) kann sich in mindestens drei Sprachen ausdrücken. [...] Nur in wenigen Ländern stellen wir einen deutlichen Zuwachs bei den Anteilen Befragter fest, die mindestens zwei Fremdsprachen sprechen“ (Europäische Kommission 2012: 6).

Die Gründe hierfür liegen sicherlich zum großen Teil an mangelnder finanzieller Unterfütterung dieses Zieles und können hier nicht genauer diskutiert werden.³⁵ Eine weitere Hürde in der Umsetzung, die bisher meines Erachtens noch unterschätzt wird, liegt darin, nationale oder lokale Routine im Fremdsprachenunterricht durch übernationale innovative Instrumente zu ersetzen oder doch zumindest zu ergänzen: So sind beispielsweise in den letzten Jahren an

35 Zur Problematik der mangelnden Umsetzung dieser EU-Rahmenrichtlinie auf Landesebene vgl. z. B. auch das unveröffentlichte Positionspapier der Landesverbände des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (fmf) und des Deutschen Spanischlehrerverbands (DSV), vorgelegt im Bildungsministerium in Kiel 2006 unter dem Titel „Argumente für den Erhalt von Mehrsprachigkeit in der neuen Profiloberstufe“ (vgl. Gut-tack 2006).

deutschen Schulen zwar zunehmend Informationen und Hinweise zu den Sprachzertifikaten der ausländischen Kulturinstitute (für Spanisch das sogenannte DELE-Zertifikat (*Diploma de Español como lengua extranjera*); die sogenannten *Cambridge*-Zertifikate für Englisch oder für Französisch DELF-Zertifikate (*Diplôme d'Etudes en Langue Française*) gegeben worden, und diese haben ihrerseits den Kultusministerien Kooperationsverträge angeboten, in deren Rahmen sich Lehrkräfte der Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen sogar zu Prüflern fortbilden lassen konnten³⁶. An vielen Schulen nutzen interessierte Fremdsprachenschüler diese attraktiven Angebote, jedoch nur im Rahmen eigens hierfür eingerichteter, freiwilliger Arbeitsgruppen. Dagegen lässt eine reguläre institutionelle, verbindliche Implementierung der ausländischen Sprachzertifikate in deutsche Lehrpläne, und damit in den Unterricht, noch immer auf sich warten.

Auch der EUROPASS, der gezielt Fremdsprachkenntnisse und innereuropäische Mobilität fördern soll, hat sich bis heute enttäuschend wenig unter der Schülerschaft und in der Öffentlichkeit durchgesetzt. Dabei ist gerade der EUROPASS, ganz so wie auch die Sprachzertifikate, ein typisches Sprachförderinstrument, das auf supranationaler Ebene ansetzt³⁷. Diese Dimension jenseits bilateraler Achsen, die sich beim Fremdsprachenlernen meist nur zwischen einzelnen Kulturen aufspannt, müsste gezielter aufgewertet und ins Bewusstsein (der Schulen, der Lehrkräfte, der Schülerschaft) gerückt werden, wenn es um die Implementierung von Instrumenten geht, die gerade die nationale oder eigenkulturelle Perspektivierung zu überwinden helfen sollen. Denn dies scheint sich nicht von selbst zu ergeben – auch nicht im Bereich des interkulturellen Lernens und im Kontext von Fremdsprachendidaktik.

Allerdings besteht bei der Bildungspolitik und in den Schulen Konsens über den praktischen Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen. Anerkanntermaßen sind Fremdsprachenkenntnisse der Schlüssel zu einem europäischen und globalisierten Arbeitsmarkt und zu erfolgreichen internationalen Wirtschaftsbeziehungen. Interkulturelle Kompetenz wird unter der Kategorie der sogenannten *soft skills* für praktisch jede Stellenausschreibung gefordert, die sich auf einen Arbeitsplatz mit binationalem oder internationalem Interaktionsradius bezieht. Wenn es aber zu den Aufgaben von Politik und insbesondere Bildungspolitik zählt, den Menschen Chancen auf dem europäischen und internationalen Arbeitsmarkt zu ermöglichen, so müsste

36 Etwa im Fall des spanischen Cervantes-Instituts für das Bundesland Schleswig-Holstein.

37 Der EUROPASS wurde 2004 in der Europäischen Union implementiert, um supranationale Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen insbesondere hinsichtlich Fremdsprachenkenntnisse und beruflicher Mobilität zu gewährleisten. Nach dem Portfolioprinzip können EU-Bürger sich anhand *online* verfügbarer Eingabemasken hier Bewerbungsunterlagen individuell zusammenstellen, die aus Lebenslauf, Sprachepass und weiteren individuellen fakultativen Elementen bestehen. Vgl. Homepage des nationalen EUROPASS-Centers Deutschland <http://www.europass-info.de/>, Zugriff am 10.1.2015.

konsequenterweise auch die Vermittlung interkultureller Kompetenz von den öffentlichen Bildungsinstitutionen zu erwarten sein. Eine angemessenere finanzielle Ausstattung des Bildungssektors im Bereich des Fremdsprachenunterrichts (dazu zählt u. a. auch die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die Schaffung von Anreizen und finanzielle Hilfen für Austauschprogramme) wäre hierfür nötig und begrüßenswert. Gegenwärtig besteht im Bildungssektor jedoch die Herausforderung vielmehr darin, auch ohne ausreichende Mittel diesen berechtigten Forderungen nach Vermittlung interkultureller Kompetenz Genüge zu leisten.

Die folgenden Teilkapitel sollen vor diesem Hintergrund ausgewählte Ansätze der Fremdsprachendidaktik darstellen, die versuchen, diesem Auftrag der Vermittlung von interkultureller Kompetenz nachzukommen.

2.4.1.1 Der interkulturelle Kompetenzbegriff im GER

Seit seiner Implementierung im Jahr 2001 gilt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER, vgl. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001)) als institutioneller, verbindlicher Maßstab für fremdsprachliche Kompetenz im Bildungswesen der europäischen Mitgliedsländer. Insbesondere seine Skalierung in sechs ausformulierte Kompetenzstufen ist auf breite Akzeptanz gestoßen und hat dazu beigetragen, Sprachkenntnisse anhand einheitlicher Kriterien transparent einzustufen. Auf der Anwendungsebene spiegelt sich dies konkret wider in der Übernahme der sechs Kompetenzstufen (A1 bis C2) beispielsweise im Europäischen Sprachenportfolio, als Bezugsnorm für Eingangsvoraussetzungen universitärer Studiengänge und zur Einstufung von Lehrwerken oder fremdsprachlichen didaktisierten Lektüren (sog. „Easy Reader“-Niveaus). Nicht zuletzt staffeln sich auch die Fremdsprachenzertifikate der ausländischen Kulturinstitute nach den sechs Kompetenzstufen des GER. Somit zeichnet sich der GER durch eine hohe Praktikabilität aus; er eignet sich ebenso zur Selbstevaluation wie auch zur Verständigung über die Kompetenzniveaus anderer. Er kann sich sogar gleichermaßen auf Menschen bzw. ihre individuellen Kompetenzen wie auch auf didaktische Materialien bzw. die jeweils angestrebten oder vorausgesetzten Sprachbeherrschungsniveaus beziehen.

Auch auf die interkulturelle Kompetenz nimmt der GER Bezug. Allerdings ist zunächst einmal festzuhalten, dass sie nicht als eigenständige Kompetenz definiert wird, sondern in ein allgemeines Kompetenzen-Modell eingeordnet wird, das die Kompetenzen des Individuums nach Wissen („*savoir*“), Fertigkeiten („*savoir faire*“), Einstellungen („*savoir-être*“) und Lernfähigkeit („*savoir apprendre*“) unterteilt (vgl. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 84ff.):

Unter dem ersten Bereich wird das interkulturelle „deklarative Wissen“ subsummiert, das sich zum großen Teil mit dem traditionellen Landeskundewissen vergleichen lässt, aber außerdem auch das sogenannte „interkulturelle Bewusstsein“ umfasst, das „aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der ‚Welt des Herkunftslandes‘ und der ‚Welt der Zielsprachengemeinschaft‘ (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst“ (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 85).

Des Weiteren gibt es unter den Ausführungen zum zweiten Bereich, zu den Fertigkeiten als „prozeduralem Wissen“, genauere Definitionen dafür, was unter „interkulturellen Fertigkeiten“ zu verstehen ist:

- „die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden“ (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 86).

Im dritten ausgewiesenen Kompetenzbereich, dem der persönlichkeitsbezogenen Merkmale, werden folgende Bezüge zur interkulturellen Kompetenz genannt:

„[...] individuelle, ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen. Dazu gehören:

1. **Einstellungen**, wie der den Sprachverwendern/Lernenden eigene Grad an
 - Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen, anderen Menschen, Ideen, Völkern, Gesellschaften und Kulturen;
 - Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren;
 - Bereitschaft und Fähigkeit, sich von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden zu distanzieren“;
2. **Motivationen** [...];
3. **Wertvorstellungen** [...];
4. **Überzeugungen** [...];
5. **kognitiver Stil** [...];
6. **Persönlichkeitsfaktoren** [...]“; (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 86f.; Hervorhebung im Original).

Diese Aufzählung nennt zwar viele Persönlichkeitsmerkmale, sie sagt jedoch nichts darüber aus, wie sich diese auf den interkulturellen Lernprozess auswirken. Im vierten Kompetenzbereich, in dem es um Lerntechniken und -methoden geht, werden keine spezifischen interkulturellen Lerninhalte aufgeführt.

Die hier dargestellte Zuordnung der interkulturellen Kompetenz zu unterschiedlichen Kompetenzbereichen beruht auf der Annahme, dass interkulturelle Kompetenz mehrdimensional bzw. vielschichtig ist und sich ihrerseits aus verschiedenen Einzelkompetenzen zusammensetzt. Auch fast ein Jahrzehnt später scheint hierüber weiterhin Übereinstimmung zu bestehen:

„There is [...] a consensus about the fact that intercultural competence consists of various components. The rough distinctions of attitudinal, knowledge and behavioural components are common“ (Hu/Byram 2009: XIX–XX).

Die zahlreichen Modelle, die etwa im letzten Jahrzehnt zur interkulturellen Kompetenz entworfen worden sind, basieren in der Tat durchgehend auf solchen mehrdimensionalen Konzepten bzw. auf der Vorstellung, dass interkulturelle Kompetenz aus mehreren Einzelkomponenten besteht, wie das Kapitel 2.5.3.4 deutlicher zeigen wird.

Als problematisch wurde und wird dagegen das Fehlen von Operationalisierungsvorschlägen und Skalierungsmöglichkeiten für interkulturelle Kompetenz im GER gesehen (vgl. hierzu z.B. Fäcke 2012a; Eberhardt 2013a). Um diesen Aspekt soll es im folgenden Kapitel gehen.

2.4.1.2 Probleme der Messung interkultureller Kompetenz

Wie im vorigen Kapitel dargelegt wurde, besteht also Konsens über die im GER niedergelegte theoretische Konzeption interkultureller Kompetenz als einer Kompetenz, die sich aus mehreren Teilkomponenten zusammensetzt. Dagegen enthält der GER keine Antwort auf die berechnete Frage, wie sich eine solch komplexe und, wie oben gesehen wurde, zum Teil explizit auf Persönlichkeitsmerkmalen und Charaktereigenschaften beruhende Kompetenz objektiv abprüfen und skalieren lässt.

Grundsätzlich zeichnete sich in den Jahren nach der Jahrtausendwende, also zeitgleich mit der Einführung des GER, im Bildungswesen eine paradigmatische Umorientierung von Lernzielen und Unterrichts zu Kompetenzen und Lernoutput ab. Dies implizierte die Vorstellung der Messbarkeit von Lernleistung durch Standardisierung. Praktisch begleitet wurde diese Entwicklung dadurch, dass an deutschen Schulen erstmals staatliche Lernstandskontrollen

(wie PISA 2000/01 und DESI 2003/4³⁸) durchgeführt wurden, die von einer grundsätzlichen Messbarkeit aller erlernter Kompetenzen ausgingen. Für die Messung interkultureller Kompetenz wurde in der DESI-Studie ein normierendes, in sechs Stufen ausdifferenziertes Entwicklungsstufenmodell zugrunde gelegt (vgl. Hu 2008b: 22). Die Fremdsprachendidaktik kritisierte dieses jedoch zum Teil heftig (Hu 2008b: 23ff.).³⁹

Aus den Fragen zur Skalierung und Evaluation interkultureller Kompetenz entstand so eine Debatte, in der die grundsätzliche Möglichkeit und der Sinn der Abprüfbarkeit interkultureller Kompetenz mitunter scharf diskutiert wurde. Es wurde nicht nur befürchtet, dass die Beschränkung auf den leichter abprüfbareren Bereich des deklarativen Wissens eine – unerwünschte – Folge sein könnte (Fäcke 2012b: 12ff.). Auch Andrea Rössler warnt davor, dass eine Reduktion auf abprüfbare Lerninhalte überhaupt eine Vernachlässigung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht bedeuten könnte:

„Allerdings steht zu befürchten, dass in der gegenwärtigen Standardisierungs- und Evaluierungseuphorie diejenigen Lernzielbereiche des Fremdsprachenunterrichts, die seinen Bildungswert ausmachen und zu denen Aspekte interkultureller Kompetenz gehören, ins Hintertreffen geraten“ (Rössler 2010a: 12).

Als eine Alternative zur Messung oder Überprüfung von außen wurde 2006 das sogenannte Europäische Sprachenportfolio (ESP) implementiert, in dem Fremdsprachenlerner ihre sprachlichen Kompetenzen selbst evaluieren sollen⁴⁰. Als Ziel stand hier neben der Dokumentation und Skalierung individueller Kompetenzprofile auch die Förderung der kulturell als wertvoll erachteten Sprachenvielfalt und Europas bzw. der Mehrsprachigkeit europäischer Bürger im Vordergrund. Um insbesondere die interkulturelle Kompetenz zu evaluieren, wurde das ESP 2008 um die sogenannte *Autobiography of Intercultural Encounters* als fakultativen Bestandteil erweitert. Im Vorwort wird dort als Intention angegeben, Lernende zur Selbstreflexion „on personal development through the experience and, secondly, on the values, beliefs and behaviours of all involved“ (Europarat o. J.: 5) anzuregen. Auf den einführenden Seiten wird die Bearbeitung eines nachfolgenden Fragebogens zur Selbstreflexion des ei-

38 Die DESI-Studie (= Deutsch Englisch Schülerleistungen International) wurde im Auftrag der KMK zur Erfassung der sprachlichen Leistungen in den Schulfächern Deutsch und Englisch durchgeführt.

39 Auch die der Einführung der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (2003) und der EPAs für die modernen Fremdsprachen (2002ff.) durch die KMK lösten solche kritische Reaktionen (vgl. z. B. Fäcke 2012b: 11; Caspari/Schinschke 2009: 274) aus. Diese Debatte soll hier - ebenso wenig wie die um die Bildungsstandards für die Sekundarstufe II (KMK 2012) - nicht im Einzelnen verfolgt werden, weil sie mit Fragen hinsichtlich der Aufgabenformate sowie curricularen Fragen Schwerpunkte verfolgt, die nicht Gegenstand der vorliegenden Abhandlung sein sollen.

40 Vgl. Homepage des Europäischen Sprachenportfolios <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>, Zugriff am 6.1.2015.

genen Verhaltens in interkulturellen Kontaktsituationen erläutert. Interessant ist, dass der Lernende sich hierbei stets nur auf ein einziges, konkretes Erlebnis beziehen soll, so dass Regelmäßigkeiten, Verallgemeinerung und Abstraktionen ausgeschlossen bleiben. Die Beispiele, die illustrieren sollen, welche Erlebnisse überhaupt unter interkulturelle Kontaktsituationen fallen können, benennen überraschenderweise zum größten Teil Zusammentreffen mit Vertretern aus Kulturen bzw. Staaten, die nicht zur EU gehören (z. B. Armenien, Japan, Ägypten). Ein umfangreicher achtundzwanzig Seiten starker Theorieteil (zusätzlich zu den vierzehneitigen Handreichungen für Lehrende) erläutert mit seinen detailreichen Kapiteln „*Policy context*“, „*Concepts and theory underlying the Autobiography of Intercultural Encounters*“ und „*Cultural boundary which may be crossed in an intercultural encounter*“ (Europarat o. J.: 3) eine Vielzahl interessanter theoretischer Aspekte, wendet sich damit jedoch kaum an einen laienhaften Benutzer dieses Instruments der Selbstevaluation. Es ist nur schwer vorstellbar, dass eine Bearbeitung dieses Materials durch den individuellen, womöglich sogar jugendlichen Benutzer ohne die Initiative und Betreuung einer Bildungsinstanz zustande kommt.

Mit seiner strukturellen Trennung in einen operativen Teil, bei dem der Lernende selbst Aufgaben oder Fragen subjektiv und zu einem großen Teil sogar nur fakultativ beantworten soll, und dem sehr viel anspruchsvolleren, auf Systematik und Vollständigkeit angelegten Theorieteil mit einer umfassenden Definition interkultureller Kompetenz ist also auch diese „*Autobiography*“ kein Instrument, das eine akzeptable oder abschließende Lösung für die weiterhin offene Frage bietet, wie interkulturelle Kompetenz gemessen, skaliert oder evaluiert werden kann, geschweige denn, wie der dahinterstehende Fördergedanke umgesetzt werden könnte.

2.4.2 Die Folgen der nationalen Bildungsstandards und der Outputorientierung

Infolge des mittelmäßigen Abschneidens Deutschlands in der PISA-Studie von 2001 wurden viele Bemühungen unternommen, die Leistungen deutscher Schüler zu verbessern. Die im Schuljahr 2003/2004 in den Fächern Deutsch und Englisch durchgeführte DESI-Studie sowie die Bildungsstandards, die 2003 und 2012 für die erste und zweite Sekundarstufe veröffentlicht wurden, haben die Experten, Lehrkräfte und Fachdidaktiker gezwungen, sich mit der Implementierung von fächerspezifischen Bildungsstandards auseinanderzusetzen. Abgesehen von fachlichen und curricularen Fragen wurde in diesem Zusammenhang auch immer wieder über die Berechtigung und den Nutzen von quantitativen Lernstandserhebungen nachgedacht.

Diese wurden – zum Teil auch recht kontrovers – diskutiert.⁴¹

In Bezug auf die interkulturelle Kompetenz lässt sich festhalten, dass die für den europäischen Referenzrahmen beschriebene problematische Situation sich auch in der Diskussion um nationale Bildungsstandards wiederholt. So wird auch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife von 2012 für den Fremdsprachenunterricht zwar kommunikative interkulturelle Kompetenz terminologisch definiert und in Teilkompetenzen aufgefächert, allerdings liegen hierzu für das Spanische weiterhin keine verbindlichen inhaltlichen Füllungen vor. Es bleibt also eine gewisse Kluft bestehen zwischen dem Anspruch, interkulturelle Kompetenz zu definieren, und der Schwierigkeit, diese zu operationalisieren und zu evaluieren. Jedoch hält die Fremdsprachendidaktik trotzdem an der Bedeutung interkultureller Inhalte fest: „Interkulturelles Lernen muss zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts bleiben, selbst wenn sich interkulturelle Kompetenzen schwer oder kaum messen lassen“ (Fäcke 2012a: 17; vgl. hierzu ähnlich auch schon Rössler 2010a).

Andererseits haben die Outputorientierung und die Diskussion um die Evaluierbarkeit von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht auch wichtige, konstruktive Reaktionen zugunsten einer wieder stärker inhaltsorientierten Auffassung von Unterricht hervorgerufen. Besonders Rössler macht gerade für den Spanischunterricht explizite Vorschläge zur Umsetzung der Outputorientierung im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz und stellt im Zusammenhang damit die Frage, welche Inhalte eigentlich bei der Vermittlung von interkultureller Kompetenz eine Rolle spielen können (Rössler 2010b: 145). Es geht ihr dabei um die Frage, „welchen spezifischen Beitrag Fremdsprachenunterricht zur Schulung interkultureller Kompetenzen leisten kann“ (Rössler 2010b: 137), und damit also wieder um eine fachbezogene und inhaltlichere Ausrichtung des Konzepts der interkulturellen Kompetenz. Rössler berücksichtigt dabei interessanterweise auch besonders die breite Palette der außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten und nennt hier als eine Möglichkeit ausdrücklich das „Betriebspraktikum im Ausland“ (Rössler 2010a: 16). Auch Schumann hält „die Möglichkeit der individuellen Erfahrung in der Begegnung mit Spaniern und Lateinamerikanern für die Lerner für entscheidend“ (Schumann 2009: 223) und richtet damit den Blick ebenfalls auf Gelegenheiten zur Öffnung des Unterrichts. Diese beide Hinweise aus der spanischen Fachdidaktik basieren auf den besonderen, spezifischen Möglichkeiten, die der Fremdsprachenunterricht im Gegensatz zu anderen Fächern hat, und bezeichnen Lernsituationen, für die vorausgesetzt und ange-

41 Im Rahmen der vorliegenden Arbeit müssen hier nicht alle Einzelheiten dieser Debatte erschöpfend dargestellt werden. Ausführlicher hierzu Köller (2012), Rössler (2010a; 2010b; 2010c), Sommerfeldt (2008), Tesch/Leupold/Köller (2008) und Fäcke (2012a; 2012b).

nommen wird, dass sie der Entwicklung interkultureller Kompetenz dienen, ohne sie zugleich zu Fragen der Evaluation in Beziehung zu setzen. Dies zeigt deutlich, dass die grundsätzliche Orientierung an und Diskussion um Kompetenzen, Standardisierung und Lernoutput auch zu neuen inhaltlichen Impulsen führen kann. Rössler formuliert diese Dialektik zwischen Output- und Inputorientierung folgendermaßen:

„Angesichts offenbar überzogener *Output*-Standards, die zudem schwer skalierbar und operationalisierbar sind, gilt es in Zukunft auch wieder den Blick zu richten auf den Input und dessen Didaktisierung. Gerade weil das Erreichen von Standards im Bereich der interkulturellen Kompetenz so schwierig zu überprüfen ist, gerade weil ein Rückfall in den traditionellen Landeskundeunterricht angesichts schwer erfassbarer und zum Teil wohl auch schwer erfüllbarer, überzogener Standards so verlockend erscheint, gilt es, neben *Output*-Standards auch *Input*-Standards und *Opportunity-to-learn*-Standards für den Spanischunterricht zu etablieren“ (Rössler 2010b: 147).

Die Debatte um Standards und Output hat also letztlich und insbesondere im Falle der Anwendung auf die interkulturelle Kompetenz auch zu einer Reorientierung auf die Inhalte von Unterricht und Lernen geführt. Die Erkenntnis, dass gewisse Kompetenzen schwer oder kaum evaluierbar und operationalisierbar sind, hat dabei nicht dazu geführt, die zugehörigen Inhalte fallen zu lassen. Vielmehr setzt sich die Einsicht durch, dass der Sinn interkultureller Lerninhalte sich nicht durch messbare *Outputs* legitimieren lässt, sondern inhaltlich begründet werden muss.

Ganz in diesem Sinne argumentiert auch die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in ihrem Positionspapier von 2008 (Hu 2008a). Dort wird nicht nur dem auf Vergleichbarkeit ausgerichteten Kompetenzbegriff ein aufgewerteter Bildungsbegriff gegenübergestellt, sondern auch ausdrücklich die Individualität sprachlicher und interkultureller Lern- und Bildungsprozesse betont (Hu 2008:8). Explizit werden deswegen „theoretisch solide und empirisch begründete Kompetenzstrukturmodelle und erst recht Kompetenzentwicklungsmodelle sprachlich-kulturellen Lernens“ (Hu 2008a: 15) gefordert. Gerade hierzu soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, indem sie individuelle Prozesse des Erwerbs interkultureller Kompetenz untersucht.

Hierin zeigt sich also eine zweite, wichtige Konsequenz der Diskussion um Lernstandserhebungen, nämlich die der verstärkten Hinwendung fremdsprachendidaktischer Forschung zum empirischen Ansatz. Als Beispiele dafür werden im weiteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung die Forschungsarbeiten von Bechtel, Altmayer und Eberhardt in Kapitel 2.5.1 vorge-

stellt. Die Möglichkeit, sich unter empirischen Gesichtspunkten mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz zu beschäftigen, will auch die vorliegende Studie nutzen und dabei Fragestellungen nachgehen, die, wie oben ausgeführt, jenseits der Standarddebatte angesiedelt sind und den Fokus darauf richten, wie sich der Erwerb interkultureller Kompetenz beim einzelnen Lerner vollzieht und welche Rolle dabei die Individualität des Lernenden spielt. Die dabei zugrunde liegende Intention, Transparenz in den Lernprozess zu bringen, ist somit letztlich auch dadurch motiviert, dass die fachliche Debatte um das Problem der Operationalisierbarkeit und Evaluation deutlich gezeigt hat, dass noch viel Klärungsbedarf hinsichtlich der Evaluation und Skalierung, aber eben auch hinsichtlich der vorgelagerten, inhaltlichen Lernprozesse besteht.

2.5 Interkulturelle Kompetenz im aktuellen Forschungsdiskurs: Positionen und Modelle der Fremdsprachenforschung und ausgewählter Nachbardisziplinen

2.5.1 Fachdidaktische Beispiele für qualitative empirische Forschung zum Erwerb interkultureller Kompetenz

Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf ausgewählte Forschungsbeiträge, die aus inhaltlich unterschiedlichen Gründen für meine Untersuchung relevant sind. Dabei ist hinnehmbar, dass diese Forschungsbeiträge aus der benachbarten Didaktik für Französisch bzw. Deutsch als Fremdsprache stammen und nicht aus der spanischen Fachdidaktik. Sofern Anknüpfungspunkte für die spätere Bildung von geeigneten Analysekatoren für die vorliegende empirische Untersuchung bestehen, werden entsprechende Hinweise dazu bereits in den nun folgenden Kapiteln an den jeweils betreffenden Stellen gegeben. Diese Punkte werden dann systematisch im später folgenden empirischen Teil bei der Herleitung der deduktiven Analysekatoren (Kapitel 3.9.1) wieder aufgegriffen.

2.5.1.1 Perspektivenwechsel nach Bechtel

Mark Bechtels empirische Untersuchung zum interkulturellen Lernen stammt aus dem Gebiet der französischen Fachdidaktik und zeichnet nach, wie im Rahmen von deutsch-französischen Sprachlerntandems eigenkulturelle und fremdkulturelle Perspektiven dargestellt bzw. übernommen werden (Bechtel 2003, 2009). Hierbei werden Ausschnitte aus aufgezeichneten Tandemdialogen als empirischem Datenmaterial diskursanalytisch untersucht. Bechtel entwickelt im Ergebnis ein Perspektivenmodell, das zwischen Innen- und Außenperspektive der jeweili-

gen Kultur unterscheidet und den kulturellen Standpunktes des jeweiligen Sprechers berücksichtigt. Es ist dazu geeignet, Varianten oder Formen des interkulturellen Perspektivenwechsels in deutsch-französischen Lerntandems zu beschreiben und zu analysieren.

Grundform des Perspektivenmodells

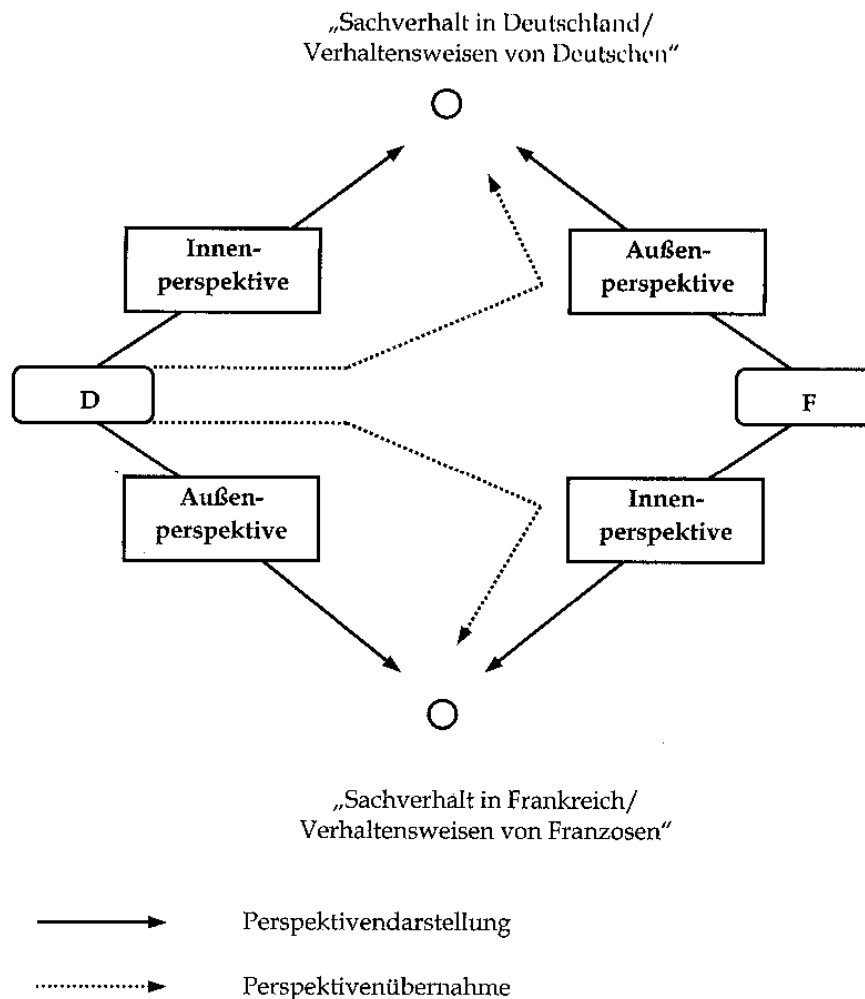


Abbildung 2: Perspektivenmodell nach Bechtel

Quelle: Bechtel 2003: 114

Unter Verweis auf einen komplexen, heterogenen Kulturbegriff betont der Autor ferner, dass es bei der Perspektivenverschränkung im Tandem nicht um Interaktion zwischen (National-) Kulturen geht, sondern „um Individuen, mit ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund“ (Bechtel 2009: 144). Bechtel geht es um die Rolle und Auswirkung der Individualität auf den Lernprozess:

„Im Mittelpunkt des interkulturellen Lernens steht der Lerner und die Frage, was dieser ausgehend von seinem Erfahrungshintergrund im Kontakt mit Menschen einer anderen Kultur erfährt, wie er das Fremde wahrnimmt, verarbeitet und analysiert und in Beziehung zum Eigenen setzt“ (Bechtel 2009: 141–142).

Bechtel differenziert deshalb bei der Darstellung einer Kultur nicht nur zwischen der Innen- und Außenperspektive, sondern innerhalb der Perspektive auf eine Kultur nochmals zwischen der „Ich“- und der „Man“-Perspektive sowie durch eine weitere Bezugnahme auf einen möglichen dritten Standpunkt, die „referierte“ Perspektive. Dabei bezieht sich die Deixis der Adverbien und Pronomina auf den jeweiligen Gesprächsmoment und auf die Interaktion in der Tandemsituation. Die Beobachtungen Bechtels zur Verwendung dieser Pronomina gelten deshalb zunächst einmal nur für die konkreten Tandemsituationen, wie sie sich in jenem spezifischen didaktischen Setting abgespielt haben und wie sie sich aus dem diskursanalytischen Ansatz ergeben. In den Interviews mit den Schülern über ihre Erfahrung im Auslandspraktikum dagegen, die in der vorliegenden Studie als empirisches Datenmaterial verwendet werden sollen, ergibt sich aufgrund der andersartigen Gesprächssituation und Thematik auch ein anderer deiktischer Bezugsrahmen: Während sich die beiden Perspektiven der deutsch-französischen Tandempartner in der interkulturellen Lernsituation als (zumindest graduell) fremd gegenüberstehen, nehmen die interviewten Schüler und ich in meiner Rolle als Interviewerin stets dieselbe fremdkulturelle Außenperspektive auf die spanische Zielkultur ein.

Bechtel selbst regt zur Weiterverwendung seiner Ergebnisse an: „Das Perspektivenmodell liefert damit ein Inventar an Kategorien, das für weitere Untersuchungen bei der Beschreibung und Analyse von Prozessen interkulturellen Lernens herangezogen werden kann“, (Bechtel 2003: 365). Er räumt aber auch ein, dass ihre Gültigkeit außerhalb der von ihm untersuchten Lernarrangements noch zur Überprüfung aussteht: „Wie belastbar die Kategorien auch in anderen Kontexten sind, müssten weitere Untersuchungen zeigen“ (Bechtel 2009: 151f.).

Die Bedeutung individueller Differenzen innerhalb einer Kultur wird grundsätzlich auch von Stephanie Rathje (2006) gesehen und in ihrem Kulturkohäsionskonzept modelliert (vgl. Kapitel 2.5.3.1). Zur Differenzierung individueller Positionen oder Ausprägungen innerhalb der spanischen Zielkultur wird sich aus Rathjes Modell, das sich nicht auf Sprecherstandorte inklusive ihrer Deixis in einer Tandemsituation bezieht, wahrscheinlich leichter und direkter eine praktikable Analysekategorie ableiten lassen. Jedoch gibt Bechtel nicht nur schon früher als Rathje einen wichtigen Hinweis auf die Bedeutung individueller Unterschiede innerhalb einer Kultur, sondern er weist auch auf die Auswirkung der Individualität auf interkulturelle Lernprozesse hin. Denn im Tandem steht der Sprecher nicht nur als Individuum in seiner

Herkunftskultur, sondern er ist zugleich Lernender und auch als solcher individuell zu sehen (vgl. Bechtel 2009: 153). Dieser Hinweis Bechtels auf die Individualität interkultureller Lernwege legitimiert auch den Ansatz der hier vorliegenden Studie.

Für die Analyse der Schülerinterviews bzw. die Lernsituation der Praktikanten in Málaga soll also nicht die Differenzierung Bechtels in „Ich-“, „Man-“ und referierte Perspektive übernommen werden. Wohl aber kann die Modellierung des Verlassens der Außenperspektive auf die fremde Kultur und die Annäherung des Lerners an die Innenperspektive der fremden Kultur, die im Modell durch die gestrichelte Linie dargestellt wird, einen sinnvollen Anknüpfungspunkt für die Bildung einer Analysekatgorie bieten. Dies erscheint hilfreich, um den Lernprozess der deutschen Praktikanten in Málaga zu beschreiben, vor allem dann, wenn sie versuchen, sich beim Erwerb interkultureller Kompetenz näher mit der Innenperspektive der Spanier auf ihre eigene Kultur zu beschäftigen. Bei den rückblickenden Schilderungen der Praktikanten ist es beispielsweise möglich, dass – ganz ähnlich wie bei den Tandemdialogen – konkrete interkulturelle, in diesem Fall deutsch-spanische Kontaktsituationen in Málaga erinnert werden. Diese Passagen wären dann rückblickend-narrativ formuliert und so ist denkbar, dass das Erlebte nicht ausschließlich aus der eigenkulturellen Sicht geschildert wird, sondern auch die Sichtweise der spanischer Gesprächspartner berücksichtigt und beschrieben wird und somit ein Perspektivenwechsel vollzogen wurde bzw. in der Rückschau vollzogen wird. Eine auf Perspektivenwechsel abzielende Analysekatgorie erscheint somit naheliegend und sinnvoll. Die Analysekatgorie müsste allerdings je nach der jeweiligen narrativen Situation und thematischen Bezugnahme genauer ausdifferenziert werden, um zu spezifischen und aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, ist doch die thematische Offenheit in den Erfahrungsberichten der Málaga-Praktikanten naturgemäß sehr viel größer als in Bechtels Setting der Tandemsituation, bei der die thematisch-didaktischen Vorgaben den inhaltlichen Bezugsrahmen näher eingrenzen. Wie diese Katgorie jedoch genau zu formulieren sein wird, inwieweit sie im Hinblick auf die Schülerinterviews modifiziert werden müsste und wie ertragreich sie letztlich ist, wird sich erst im empirischen Teil zeigen lassen.

Bechtel selbst präzisiert im Anschluss an seine Ergebnisse einige Fragen, die als nächste zur Erforschung und Beantwortung anstehen. Dazu zählen die Fragen, „an welchen Stellen [...] interkulturell etwas gelernt“ wird und mit welchen „Motiven“ und „Absichten“ dies geschieht (Bechtel 2009: 152). Ferner weist der Autor darauf hin, dass für solche Untersuchungen auch Daten aus der Retrospektive erhoben werden sollten, etwa durch eine Kombination von Tandem- und das Geschehene kommentierenden Phasen. Es müsse dabei darum gehen, zu erforschen „wie die Prozesse interkulturellen Lernens aus der Sicht der beteiligten Akteure kogni-

tiv und emotional verarbeitet werden.“ (Bechtel 2009: 152). Bechtel schlägt deshalb Reflexion und Retrospektion etwa in einer an das Tandem anschließenden Plenumsphase vor. Dies bedeutet die Verlagerung des Forschungsfokus weg von der Dokumentation und Analyse des direkten interkulturellen Kontaktes während des Tandemgesprächs hin zu einer nachgelagerten, introspektiven Phase. Genau hier setzt nun die vorliegende Untersuchung an, denn eine solche Phase könnten beispielsweise die von mir durchgeführten Schülerinterviews darstellen. Denn diese enthalten retrospektive Reflexionen über das zurückliegende Praktikum, im Rahmen dessen konkrete interkulturelle Kommunikations- und Interaktionssituationen erlebt wurden.

2.5.1.2 Kulturelle Deutungsmuster nach Altmayer

Claus Altmayer hat für die empirische Untersuchung interkultureller Lernprozesse auf dem Gebiet des Deutschen als Fremdsprache einige Überlegungen formuliert (Altmayer 2009), die sich auch für die Analyse des interkulturellen Kompetenzerwerbs im Rahmen der Schülerpraktika in Spanien nutzen lassen. Ähnlich wie beim Perspektivenmodell Bechtels geht es in Altmayers Forschungsbeitrag darum, *Lernprozesse* beim Erwerb interkultureller Kompetenz empirisch und inhaltlich zu erfassen und darzustellen, um diese in erster Linie transparent zu machen, also nicht darum, den erreichten Leistungsstand bzw. einen Lernoutput zu dokumentieren und zu bemessen. Bechtels und Altmayers Vorschläge sind beide nicht als Evaluationsinstrumente zur Klassifikation oder Skalierung von Lernoutput konzipiert und verfolgen nicht die Absicht, verbindliche Standards festzulegen. Ebenso wenig können sie repräsentativen Charakter im statistischen Sinne beanspruchen, basieren sie doch auf der Untersuchung nur weniger individueller Fallbeispiele. Es ist jedoch gerade diese Einschränkung, die es in beiden Fällen ermöglicht, detailliert und vor allem inhaltlich zu analysieren, wie sich Fremdsprachener tatsächlich beim dem Versuch verhalten, interkulturelle Kompetenz zu erwerben.

Grundsätzlich konstatiert Altmayer eine große Diskrepanz zwischen dem Forschungsstand der empirischen Sprachlehrforschung zu Prozessen des Sprachenlernens im engeren Sinne und dem landeskundlich-kulturbezogenen Lernen:

„Wir wissen aufgrund der mittlerweile doch schon beachtlichen Tradition der empirischen Zweitsprach- bzw. Sprachlehrforschung einiges darüber, wie *Sprachlernprozesse* funktionieren, welche Verläufe dabei anzunehmen sind und welche inneren und äußeren Faktoren dabei eine Rolle spielen; *aber wir wissen so gut wie nichts Vergleichbares über die landeskundlich-kulturbezogenen Lernprozesse* [...]“ (Altmayer 2010: 2; Hervorhebungen M. G.).

Altmayer sieht also ganz ähnlich wie die DGFF (vgl. Hu 2008) einen Bedarf an empirischer Forschung zu Lernprozessen, in denen es um kulturelle Inhalte geht. Er legt für seine empirische Studie einen differenzierten Kulturbegriff zugrunde und definiert „Kultur“ als System von Wirklichkeitsdeutungen, Traditionen und Diskursen (Altmayer 2009: 126f.). „Überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität“ bezeichnet Altmayer als „kulturelle Deutungsmuster“ (Altmayer 2009: 127). Die „Kultur“ einer Gruppe definiert Altmayer entsprechend als „den Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘“ und den „gemeinsamen Wissensvorrat [, der] für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht.“ (Altmayer 2009: 127).

Im Rahmen seiner empirischen Pilotstudie weist Altmayer nach, dass Probanden aus unterschiedlichen Kulturen jeweils spezifische Deutungsmuster aus ihrer Herkunftskultur anwenden und dabei Phänomene aus der deutschen Kultur mitunter missverstehen oder fehlinterpretieren, wenn ihnen die entsprechenden kulturellen Deutungsmuster (aus der deutschen Zielkultur) fehlen. Das Problem besteht dabei in der Übertragung der durch die eigene Sozialisation in der Herkunftskultur übernommenen bzw. erlernten Deutungsmuster. Dabei stellt sich die von Altmayer benutzte Kategorie „kulturelles Deutungsmuster“ als hilfreich heraus, wenn es darum geht, zu analysieren und zu verstehen, wie sich Bedeutungszuweisungen und Verstehensprozesse in interkulturellen Lernsituationen bei den einzelnen untersuchten Probanden individuell konstituieren, und dies unabhängig davon, inwieweit kommunikative Fremdsprachenkompetenz, hier des Deutschen als Fremdsprache, besteht (Altmayer 2010: 132). Weiter legt Altmayer dar, dass Prozesse des interkulturellen Lernens als Akte des Infragestellens und Umformens vorhandener, bei den Probanden verfügbarer Deutungsmuster gesehen werden können. Um diese Prozesse empirisch nachweisbar machen zu können, ist es unumgänglich, die fokussierten Leitfadenterviews, die für dieses Forschungssetting mit unterschiedlichen DaF-Lernern geführt werden, in deren Muttersprache bzw. Erstsprache durchzuführen (Altmayer 2009: 137/138). Dieses Argument unterstützt auch meine Entscheidung, die Schülerinterviews auf Deutsch durchzuführen und somit ein muttersprachliches Textkorpus als empirische Datengrundlage zu erstellen, damit gerade die interkulturellen Lernprozesse eindeutiger dokumentiert und analysiert werden können und nicht etwa wegen fremdsprachlicher Ausdrucksschwierigkeiten hier wertvolle Nuancen verloren gehen.

Altmayer stellt fest, dass der Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben und Manifestationen der fremden Zielkultur angemessen zu verstehen und zu deuten sich darin zeigt, dass die befragten Probanden von Deutungsmustern ihrer eigenen Herkunftskultur abweichen bzw. dass ein angemessenes Verständnis nicht zustande kommen kann, wenn das Interpretieren des

zielkulturellen Phänomens nur auf Grundlage bekannter kultureller Deutungsmuster der eigenen Kultur erfolgt (Altmayer 2009: 137). In jedem Fall geht es also bei interkulturellen Lern- und Verstehensprozessen darum, welche Deutungsmuster individuell vorhanden und verfügbar sind. Das Vergleichen des kulturell Neuen mit Mustern der eigenen Herkunftskultur kann durchaus ein Mittel sein, um Unterschiede festzustellen und somit ein besseres, genaueres Verständnis der fremden Kultur anzubahnen. Vielleicht ermöglicht es überhaupt erst dieses Dissoziieren, den eigenen Standpunkt bewusst zu relativieren oder gar zu verlassen und neue, fremdkulturelle Sinnzuweisungen nachzuvollziehen.

Diese Überlegungen lassen sich nun auch das hier vorliegende Forschungsziel, das Lernverhalten der deutschen Praktikanten in Málaga zu untersuchen, nutzen. Für die Herleitung entsprechender Analysekatoren scheint es sinnvoll, zu differenzieren, wie sich der Umgang mit den eigenen und fremden kulturellen Deutungsmustern jeweils gestaltet: Eine Analysekatoren könnte Altmayers Ansatz im engeren Sinne umsetzen und müsste untersuchen, ob die neuen fremdkulturellen Phänomene, mit denen die Praktikanten konfrontiert werden, direkt durch Deutungsmuster aus der spanischen Zielkultur selbst interpretiert werden, also eine kulturimmanente Deutung vorgenommen wird; eine zweite Analysekatoren wäre dann die Deutung des fremdkulturellen spanischen Phänomens über das Instrument der Rückkopplung zur bzw. den Vergleich mit der eigenen deutschen Kultur. Beide Katoren (a: kulturimmanente Anwendung fremdkultureller Deutungsmuster, b: Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern) können für die von mir angestrebte empirische Untersuchung relevant sein.

In einer gewissen Nähe zu Altmayers Konzept argumentiert übrigens auch Stephan Mühr, ebenfalls für den Bereich der DaF-Didaktik, wenn er interkulturelles Lernen als eine Form des „Umlernens“ definiert (Mühr 2010). Hierbei ist es nicht das Ziel, bekannte (eigenkulturelle) Strukturen quantitativ weiter aufzufüllen und (landeskundliche oder kulturspezifische) Wissensmengen zu vergrößern, sondern Mühr versteht interkulturelles Lernen als „die Fähigkeit, bestehende Wirklichkeitsvorstellungen und die daran gekoppelten Handlungsmuster in spezifischen Kontexten gezielt abzuwandeln. Interkulturelles Lernen bedeutet, dass Erfahrungswerte umgebaut oder relativiert werden.“ (Mühr 2010: 19). Dieses Umstrukturieren bzw. die Deutung fremdsprachlicher Äußerungen und Verhaltensweisen in bewusster Distanz zu den oder gar unter absichtlichem Verzicht auf die eigenen kulturellen Deutungsmuster würde demnach den eigentlichen Lernschritt darstellen.

Hieraus ergibt sich bezüglich der Analysekatoren für meine empirische Untersuchung eine weitere, dritte Unterkatoren (c), die über die oben genannten Katoren a und b hinausgeht

und wie folgt definiert wird: „Anwendung kultureller Deutungsmuster der fremden Kultur nach bewusster Rückkopplung/nach Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern, und mit anschließendem Umbau der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster.“ Alternativ zur zu dieser Umbau-Metaphorik könnte auch, in Anlehnung an Vences (2008; vgl. Kapitel 2.5.3.3) von „Präferenz“ gesprochen werden, wenn der Proband sich erkennbar für eine der beiden kulturellen Varianten ausspricht und ihr den Vorzug gibt.

In allen drei Fällen muss aber grundsätzlich immer der Versuch vorliegen, kulturelle Deutungsmuster aus der spanischen Zielkultur anzuwenden, um ein kulturelles Verhalten, Phänomen oder Element in der spanischen Umgebung, das der Praktikantin oder dem Praktikanten zunächst unverständlich ist oder als fremdartig einstuft, adäquat zu verstehen. Der Vergleich mit geläufigen Deutungsmustern der eigenen, deutschen Herkunftskultur kann dabei, wie gesagt, eine mögliche Variante, sozusagen ein kognitiver Zwischenschritt oder eine Art von Umweg sein, und die sich möglicherweise anschließende Abänderung eigener Deutungsmuster eine weitere Variante. Dagegen ist lediglich der Vergleich zwischen der deutschen und der spanischen Kultur noch kein Kennzeichen dafür, dass interkulturelle Kompetenz erworben wird, wenn dieser Vergleich nicht zur Anwendung der fremdkulturellen Deutungsmuster führt und damit keine neuen Sinnzuweisungen erfolgen und erlernt werden, sondern lediglich äußerlich erkennbare kulturelle Unterschiede benannt werden.

Anzumerken bleibt, dass keine dieser drei Varianten den anderen überlegen ist bzw. als Indiz dafür gesehen werden soll, wie weit der interkulturelle Lernprozess vorangeschritten ist. Die hier skizzierten Unterkategorien, die im empirischen Teil der Arbeit noch genauer erläutert und mit Beispielen illustriert werden müssen (vgl. hierzu Kap. 2.6 und Kap. 3.9.1), sind nicht hierarchisch oder gemäß ihrer Relevanz angeordnet, sondern ihre Reihenfolge ergibt sich unter rein qualitativen Gesichtspunkten und aus ihrer Herleitung aus den genannten Forschungsarbeiten.

Altmayer verweist zudem zu Recht darauf, dass die Rückkopplung mit Deutungsmustern, die aus der eigenen Kultur und Vorerfahrung stammen, keineswegs allein mit einer kollektiven nationalkulturellen Position zu begründen oder gleichzusetzen ist, sondern er bezeichnet sie als „individuelle Deutungsmuster“, die die Probanden an interkulturelle Lernsituationen „herantragen“ (Altmayer 2009: 137). Diese Feststellung unterstreicht nochmals, dass die Analysekategorie der Anwendung kultureller Deutungsmuster geeignet ist, um gerade auch individuelle Lernwege oder Strategien beim Erwerb interkultureller Kompetenz aufzuzeigen.

Somit stellt auch Altmayers empirischer Forschungsbeitrag zu kulturellen Lernprozessen

(Altmayer 2009) eine wertvolle Basis für die – im empirischen Teil noch zu explizierende - Herleitung sinnvoller Analysekatoren dar.

2.5.1.3 *Interessenkonzept nach Eberhardt*

Jan-Oliver Eberhardt hat einen umfangreichen Forschungsbeitrag mit dem Titel *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht* vorgelegt, der auf der Grundlage von empirischen Daten das Kompetenzmodell aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) zur interkulturellen Kompetenz ausdifferenziert (Eberhardt 2013a). Mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht Eberhardt Schüleraussagen, die auf einer Fragebogenerhebung mit 106 Zehntklässlern im Fach Französisch beruhen und die durch Triangulation mit Datenmaterial aus 16 Einzelinterviews kontrastiert werden. Das so erhaltene Ergebnis bestätigt viele Teilaspekte der interkulturellen Kompetenzbeschreibungen aus dem GER und verfeinert es um zahlreiche Einzelaspekte, wobei es in Eberhardts Ansatz um die Ausdifferenzierung einer evaluationsorientierten Skalierung geht.

Eberhardt benennt einige Teilaspekte interkultureller Kompetenz, die jedoch auch nach der Sichtung seiner Ergebnisse weiter offenbleiben:

- „Interesse für Gegenstände, Institutionen, Ereignisse, Denkweisen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Lebensbedingungen, Interaktions- und Kommunikationsprozesse in anderen Kommunikationsgemeinschaften
- Bereitschaft, sich aktiv mit kulturellen Phänomenen anderer Kommunikationsgemeinschaften auseinanderzusetzen⁴²
- Fähigkeit, kulturelle Phänomene und kulturell aufgeladene Situationen auf der Basis expliziter Kriterien wertend zu analysieren“ (Eberhardt 2013a: 478).

Hieraus leitet Eberhardt die folgenden Forschungsdesiderata mit künftigem Klärungsbedarf durch empirische Untersuchungen aus der Fremdsprachendidaktik ab:

„Hierfür sind sehr wahrscheinlich qualitative Studien zielführend, die in der Gestaltung ihrer Erhebungsinstrumente ein besonderes Augenmerk auf die Evozierung von interesse- und offenheitsbekundenden, wie auch wertender verbaler Äußerungen richten.“(Eberhardt 2013a: 478).

Interesse, Offenheit und Wertung müssten demnach in einer qualitativen Studie zunächst operationalisiert werden, um eine empirische Überprüfung ihrer Bedeutung beim Erwerb inter-

42 Der Begriff „Kommunikationsgemeinschaften“ wird von Eberhardt anstelle von „Kultur“ verwendet (zur genaueren Definition vgl. Eberhardt 201a: 86ff., hier besonders 96).

kultureller Kompetenz zu ermöglichen. Dies ist für die Teilaspekte Interesse und Wertung in meinem Forschungssetting des Auslandspraktikums durchaus vorstellbar. Die Untersuchung der Offenheit dagegen wird durch den Umstand obsolet, dass sich die Probanden durch die Entscheidung für das Praktikum in Málaga gegenüber dem fremdkulturellen Kontext geöffnet bzw. dadurch ihre „Bereitschaft“ bereits faktisch zum Ausdruck gebracht haben. Die zweiwöchige Praktikantentätigkeit in einem spanischen Betrieb stellt schon *per se* eine durchgängige, ununterbrochene „interkulturell aufgeladene“ Situation dar. Zudem ist die – wenn auch verbreitete – Diktion der „kulturell aufgeladenen Situation“ vage, und setzt eine Bedeutungszuweisung von vornherein willkürlich voraus. Solche Vorannahmen wären bei den Befragungen der Probanden in meinem Forschungssetting nicht zielführend, sondern müssen aus methodischen Gründen vielmehr vermieden werden, denn es soll ja gerade durch die Befragung der Praktikanten erforscht werden, welche Situationen es nach dem Dafürhalten der Praktikanten sind, die zum Erwerb interkultureller Kompetenz führen, hierfür als relevant erachtet werden und deshalb als „kulturell aufgeladen“ angesehen werden. Dabei ist zu präzisieren, was darunter vom jeweiligen Probanden verstanden wird.

Dies hängt auch mit einem weiteren Unterschied zwischen Eberhardts und meinem Forschungsansatz zusammen, der die Tiefgründigkeit und Aussagekraft der Schüleraussagen beim jeweils zugrunde gelegten empirischen Datenmaterial betrifft. Während Eberhardt die Aussagen von Schülerinnen und Schülern eines gesamten zehnten Jahrgangs untersucht und dafür Fotos mit stereotypen Kulturzuordnungen als Sprech Anlass zugrunde legt, sind die von mir befragten Schülerpraktikanten aus dem 12. Jahrgang nicht nur älter, sondern sie stellen eine Sondergruppe dar, die gerade nicht den Durchschnitt des Jahrgangs repräsentiert. Denn sie heben sich erstens durch ihre freiwillige Teilnahme am Auslandspraktikum in Málaga ab und zweitens durch ihre freiwillige Bereitschaft, sich später zu ihren Erfahrungen ausführlich einzeln interviewen zu lassen. Überdies verfügen sie gerade durch das absolvierte Auslandspraktikum über einen eigenen Erfahrungsschatz im Umgang mit interkulturellen Situationen⁴³, so dass auf mediale Äußerungsimpulse (z. B. Fotos, Filmausschnitte, Realien) verzichtet werden kann. Mit einer gewissen Tiefgründigkeit im Datenmaterial ist aus diesen Gründen von vornherein zu rechnen gewesen, so dass auch aus diesem Grund die Konfrontation mit Stereotypen als Sprech Anlässen, wie sie bei Eberhardt unter anderem eingesetzt wurden (Eberhardt 2013a: 204ff.), nicht sinnvoll oder angebracht gewesen wäre (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2).

43 Hierzu werden genauere Angaben bei der Beschreibung des Praktikums im Kapitel 3.2 gemacht.

Anschlussfähig erscheint dagegen Eberhardts „Interessenkonzept“, kann es doch unmittelbar für meine Forschungsabsichten genutzt werden. Es basiert auf Vorüberlegungen der Motivationspsychologie, die Eberhardt aus Sicht der Fremdsprachendidaktik und in Anlehnung an Grünewald (2006)⁴⁴ folgendermaßen konkretisiert:

„Interessegeleitetes Handeln [...] dient dem Aufrechterhalten der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Entscheidend ist [...], dass die Beschäftigung einer Person mit Gegenständen stets ohne externe Veranlassung erfolgt [...].“ (Eberhardt 2013a: 297).

Dabei können übrigens sowohl positive wie auch negative Gefühle mit dem Gegenstand, der Verhaltensweise oder der Situation verbunden sein, weshalb „Interesse“ nicht mit inhaltlich positiver Einstellung oder gar Wertung gleichzusetzen ist. Außerdem weist Eberhardt darauf hin, dass Interesse individuell und abhängig von den Neigungen der Persönlichkeit besteht oder sich nicht erst von den „Anreizbedingungen der Lernsituation“ herleitet; hierfür benutzt Eberhardt die Begriffsdichotomie „individuelles“ vs. „situationales Interesse“ (Eberhardt 2013a: 299). Zu Recht legt Eberhardt dar, dass situationales Interesse nur entstehen kann, wenn der Lerner eine gewisse Neugierde für einen Lerngegenstand mitbringt. Situationales Interesse kann folglich nicht ausschließlich durch einen Umgebungsreiz allein ausgelöst oder aufrechterhalten werden, sondern hängt stets von einer persönlichkeitsbedingten, individuell vorhandenen Präferenz ab, so dass das Interesse der Lerner für interkulturelle Inhalte trotz dieser Unterscheidung nicht in zwei verschiedene, unabhängig nebeneinander bestehende Kategorien eingeteilt werden kann.

Für den Fall der Auslandspraktikanten muss ohnehin davon ausgegangen werden, dass die spezifische Situation des Auslandspraktikums grundsätzlich einen Umgebungsreiz darstellt, also das situationale Interesse über den gesamten Zeitraum des Praktikums hinweg durchgängig besteht und im Vergleich zum normalen Schulalltag der Schüler in Deutschland in großem Maße vorhanden ist. Wenn also im Sinne der von mir fokussierten Individualität interkultureller Lernwege nach dem Interesse der Praktikanten an bestimmten interkulturellen Lerninhalten gefragt wird, so ist das situationale Interesse stets inkludiert und kann durchgängig vorausgesetzt werden.

Ich sehe also mit Eberhardt (2013) und Grünewald (2006) Interesse als das „Bestreben nach der Erschließung eines Gegenstandes“, das sich in entscheidungsbasierten, initiativen Hand-

44 Grünewald spricht in diesem Zusammenhang von „Motivation“ und versteht darunter alle psychischen Prozesse, „die der Zielrichtung [...], der Intensität und der Persistenz von Verhalten zugrundeliegen“ (Grünewald 2006: 54).

lungen ausdrückt, die „ohne externe Veranlassung erfolgen“ (Eberhardt 2013a: 299) und individuell bedingt sind. Es bietet sich aufgrund des Gesagten an, „Interesse“ im Sinne dieser Definition zu einer weiteren deduktiven Analysekategorie im Rahmen dieser Studie zu machen. Wie alle deduktiven Analysekategorien soll auch diese in einem Probedurchlauf überprüft werden. Weitere Ausführungen hierzu erfolgen erst im empirischen Kapitel (vgl. Kap. 3.9.1).

2.5.2 Forschungsergebnisse zur interkulturellen Kompetenz aus Nachbardisziplinen

2.5.2.1 Kommunikationspsychologischer Ansatz: Schulz von Thun/Kumbier

Oberste Aufgabe der Kommunikationspsychologie ist es nach Friedemann Schulz von Thun und Dagmar Kumbier, bei miteinander kommunizierenden Menschen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es große Unterschiede zwischen den Individuen geben kann und dass sich bei menschlicher Kommunikation immer unterschiedliche „Welten“ gegenüberstehen; eine gelungene Kommunikation setzt die Kompetenz voraus, auf der Grundlage dieser Erkenntnis adäquat zu handeln (Kumbier/Schulz von Thun 2006: 9).

Um anschaulich darzulegen, welche Prozesse im Inneren der Persönlichkeit ablaufen, wenn das Individuum nach adäquaten und situationsgerechten Verhaltensweisen sucht, die zum Gelingen von Kommunikation beitragen, hat Schulz von Thun das Modell vom Inneren Team entwickelt (Schulz von Thun 2001, Erstveröffentlichung 1998: 21ff.). Dieses Modell beruht auf der Vorstellung, dass verschiedene Aspekte und Argumente, die bei einer individuellen Entscheidungsfindung berücksichtigt werden, aus den jeweiligen Blickwinkeln formuliert werden, die das Individuum beim Abwägen perspektivisch einnimmt. Dabei werden unterschiedliche, teilweise auch miteinander konkurrierende Eigenschaften der Persönlichkeit (wie z.B. Verantwortungsbewusstsein, Egoismus, Neugierde etc.) deutlich gemacht, die durch die Entscheidung miteinander in Einklang gebracht werden und hierzu unterschiedlich gewichtet werden müssen. Dabei wird jede einzelne Eigenschaft der betreffenden Persönlichkeit durch eine eigene Rolle bzw. Stimme argumentativ vertreten und explizit gemacht. Bei der Entscheidung, welche Aspekte und Argumente wie stark berücksichtigt werden, kommt es dabei auf die jeweilige Situation an, in die die Kommunikation eingebettet ist. Eine neue Situation bedeutet deshalb immer ein erneutes Abwägen der Eigenschaften der Persönlichkeit, die Schulz von Thun metaphorisch als „Mitglieder des Inneren Teams“ bzw. als „Innere Stimmen“ bezeichnet (Schulz von Thun 2001, Erstveröffentlichung 1998: 23ff.) werden. Daraus ergibt sich je nach Situation immer wieder eine neue Aufstellung der sogenannten Teammitglieder mit anderen Gewichtungen. Die inneren Stimmen selbst jedoch sind keine jeweils

neuen oder anderen, sondern sie sind stets alle latent im Inneren der Persönlichkeit in ihrer Pluralität vorhanden und verfügbar. Nur ihre Dominanz ändert sich funktional je nach Situation.

Vor diesem Hintergrund stellt interkulturelle Kommunikation eigentlich nichts genuin anderes dar als die Kommunikation innerhalb einer Kultur, da sich in beiden Fällen Individuen in stets neuen Situationen gegenüberstehen – in interkulturellen Situationen allerdings unter gewissermaßen besonderen oder verschärften Bedingungen. Interessant ist hier, dass Kumbier und Schulz von Thun einen Kulturbegriff zugrunde legen, der Altmayers Kulturkonzept ähnelt. Sie verwenden die Begriffe „kulturelle Muster“ und „kulturelle Eigenheiten“ (Kumbier/Schulz von Thun 2006: 10) für Phänomene, die nicht naturgegeben existieren, sondern erst Ausdruck von intentionalem menschlichen Handeln, insbesondere von Tradition und Gepflogenheiten, sind.⁴⁵ Die Bedeutung einer spezifischen kulturellen Konvention ergibt sich dabei oft erst aus den Querverbindungen zu einer anderen kulturellen Konvention, Tradition oder Besonderheit innerhalb derselben Kultur. Auch dieser Aspekt steht im Einklang mit Altmayers Feststellungen zu den „kulturellen Deutungsmustern“. Nun gehen aber die Ausführungen der beiden Kommunikationspsychologen noch einen Schritt weiter und konkretisieren den Schwerpunkt des Forschungsinteresses der interkulturellen Kommunikationspsychologie genauer:

„Für uns stehen nicht Erkenntnisse über Eigenheiten fremder Kulturen im Mittelpunkt, sondern die Fähigkeit, mit kulturell bedingten Irritationen und Störungen reflexiv und selbstreflexiv umzugehen“ (Kumbier/Schulz von Thun 2006: 12).

Somit kann das Modell vom Inneren Team bzw. von der inneren Pluralität bei der Auswertung der Praktikanteninterviews besonders dann genutzt werden, wenn etwa Situationen eintreten, auf die die Schülerinnen und Schüler nicht adäquat oder eindeutig reagieren können, oder wenn sie feststellen, dass ihnen, um es mit der Metaphorik Schulz von Thuns zu formulieren, hier verschiedene Innere Stimmen raten wollen. Auch ist denkbar, dass „Innere Stimmen“, die im eigenkulturellen Kontext bisher zurückgedrängt wurden, in interkulturellen Situationen nun stärker beachtet werden. Die Entscheidung darüber, welche „Innere Stimme“ befolgt wird, ergibt sich aus der Revision dieser miteinander konkurrierenden Stimmen, die jeweils verschiedene Facetten der eigenen Persönlichkeit vertreten. Interkulturelle Kompetenz würde dann bedeuten, dass nicht fremde Denk- und Verhaltensmuster neu erlernt werden,

45 In diesem Zusammenhang verweisen sie auf die Etymologie des Wortes Kultur: „[...] ‚Stolz‘ auf kulturelle Eigenheiten besteht dabei durchaus zu Recht – denn diese sind immer auch kulturelle Leistungen (*colere* = bebauen, pflegen)“ (Schulz von Thun/Kumbier 2006: 11).

sondern dass bereits vorher existierende innere Dispositionen (oder „Stimmen“) anders gewichtet werden. Das kommunikative Scheitern wäre dann eine Fehlentscheidung, bei der sozusagen der „falschen“ Stimme im Inneren den Vorzug gegeben wurde – sei es aus Gewohnheit, Unachtsamkeit oder aus Fehleinschätzung der Situation. Interkulturelle Kompetenz dagegen würde bedeuten, die „Inneren Stimmen“ in einer der Situation angemessenen Weise zu berücksichtigen.

Dieser kommunikationspsychologische Vorschlag kann also durchaus einen sinnvollen Beitrag dazu leisten, das interkulturelle Lernverhalten der Praktikanten zu analysieren. Er wird entsprechend im Kapitel 3.9.1 wieder aufgegriffen werden.

Allerdings ist das Modell vom Inneren Team sicherlich zu begrenzt, um interkulturellen Kompetenzerwerb erschöpfend zu analysieren, da die äußeren interkulturellen Einflüsse und Erfahrungen nicht einbezogen werden können. Zudem wird nicht abgebildet, wie neue Verhaltensweisen, beispielsweise durch Imitation, übernommen werden, die noch nicht in der eigenen Verhaltenspalette angelegt sind. Es ist nur für die Analyse und Beschreibung solcher interkulturellen Lernsituationen geeignet, bei denen innerlich bereits vorhandene Deutungs- oder Verhaltensmuster umgewichtet werden. Hierfür allerdings bietet sich die Bildung einer entsprechenden Analysekatgorie vor allem wegen ihrer Anschaulichkeit, mit der sie psychisch-mentale Prozesse erfassen kann, an und erscheint, wie gesagt, praktikabel.

2.5.2.2 Sozialwissenschaftliche Ansätze: Deardorff und Nazarkiewicz

Es ist naheliegend, sich bei der Erforschung interkulturellen Kompetenzerwerbs auch mit Beiträgen der Soziologie auseinanderzusetzen, da diese Wissenschaft sich theoretisch und empirisch mit der Erforschung des sozialen Verhaltens befasst. Im Kontext des Auslandspraktikums stellt das Kommunizieren und Handeln stets ein soziales Verhalten dar, weil es auf die spanischen Interaktionspartner ausgerichtet ist bzw. wird und erst im Kontakt und in der Interaktion mit diesen zustande kommt.

Tatsächlich hat sich die Soziologie insbesondere auch interkulturellen Interaktions- und Lernprozessen gewidmet. Ein besonders überzeugendes Beispiel hierfür ist die Lernspirale zur interkulturellen Kompetenz (Bertelsmann Stiftung 2006: 7), die im Rahmen einer Bertelsmann-Studie von der US-amerikanischen Wissenschaftlerin Darla Deardorff entwickelt worden ist. Sie wurde auf der Basis einer unter Sozialwissenschaftlern durchgeführten Delphi-Studie entwickelt (Bertelsmann Stiftung 2006: 23ff.) und stellt einen Beitrag zur empirischen Erfor-

schung der interkulturellen Kompetenz dar, der von der Fremdsprachendidaktik mit Interesse zur Kenntnis genommen wurde (vgl. hierzu Erll/Gymnich 2010: 4ff.). Allerdings muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die empirische Grundlage einer Delphi-Studie entsprechend in einer Befragung von Institutionen und Forschern bestand, denen ein Expertenstatus hinsichtlich interkulturellen Kompetenzerwerbs zugesprochen wurde (vgl. Bertelsmann Stiftung 2006: 22). Es wurden keine Probanden zu ihrem eigenen interkulturellen Lernverhalten in authentischen Situationen befragt. Im Ergebnis kann also nur darüber etwas ausgesagt werden, welche Modelle diese Experten vertreten bzw. zu welchen Modellierungen sie aufgrund ihrer Forschungsarbeit kommen. Auch Eberhardt kritisiert diese mangelnde „Entwicklungsangemessenheit“ in Deardorffs Ansatz, „weil die realen Kompetenzen der Adressaten außer Acht gelassen werden“ (Eberhardt 2013a: 175).

Die Auswertungsergebnisse der Expertenbefragung tragen deshalb einen gewissen Hypothesencharakter. Deardorff fasst sie in ihrem Modell der Lernspirale (vgl. Abbildung 3) anschaulich zusammen. Die Darstellung beruht einerseits auf einer Komponentenvorstellung, andererseits auf dynamischen Prozessen. Die Annahme von einzelnen beteiligten Komponenten korreliert dabei mit der auch in der Fremdsprachendidaktik geteilten Annahme, dass interkulturelle Kompetenz sich aus Teilkompetenzen zusammensetzt (vgl. z. B. GER von 2001; Rössler 2010a: 12; Eberhardt 2013a).

Das vorgelegte Modell Deardorffs hebt nun zusätzlich insbesondere die Dynamik des Lernprozesses hervor (vgl. Bertelsmann Stiftung 2006: 7). Sie wird als spiralförmige Aufwärtsbewegung abgebildet, die als Lernweg und im Sinne einer Progression gelesen werden kann, und an der mehrere Faktoren beteiligt sind. Sie zeigt aber zugleich auch, welche inhaltlichen Komponenten in diesem Lernprozess eine Rolle spielen und welche sich gegenseitig beeinflussen. Offen bleibt hingegen, wie oder warum die ausgewiesenen Faktoren das Lernen beeinflussen, und auch vor allem die Frage, worin der Ursprung der Lernspirale liegt, also was interkulturelles Lernen eigentlich auslöst und wodurch dieser Prozess dann im Sinne einer Progression voranschreitet und sich dabei aufwärtsbewegt. Tatsächlich bleibt das Zentrum des Modells bei Deardorff bezeichnenderweise weiß. Diese Leerstelle fordert dazu auf, genauer nach dem Entstehen solcher auf interkulturelle Kompetenz abzielende Lernprozesse zu fragen. Wenn dieser Fleck im Modell Deardorffs eine Leerstelle geblieben ist, so hängt dies vermutlich damit zusammen, dass eine inhaltliche Klärung dieser Frage nicht möglich ist, solange Experten über ihre Metawissen zum Erwerb interkultureller Kompetenz befragt werden, wie es in dieser Delphi-Studie der Fall ist. Denn für eine inhaltliche Füllung dieser Leerstelle

müssten individuelle, authentische Lernanlässe inhaltlich untersucht werden, die wegen ihrer Heterogenität eben nicht modellhaft darstellbar sind.



Abbildung 3: Modell der Lernspirale zur interkulturellen Kompetenz nach Deardorff

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2006: 7

An dieser Stelle schließt sich auch die Einsicht an, dass die Untersuchung individueller Lernwege, wie sie in der hier vorliegenden Untersuchung intendiert ist, nicht in einer abstrakten, immer auf Allgemeingültigkeit ausgerichteten Modellierung münden kann. Anders gesagt führt der Versuch, inhaltliche Leerstellen des Modells empirisch und individuell zu füllen, nicht zu einer bloß additiven Ergänzung des Modells durch weitere Faktoren. Die Leerstelle muss offen bleiben, um gerade die Allgemeingültigkeit des Modells zu wahren. Sie trägt jedoch auch dazu bei, bestehenden Klärungsbedarf evident zu machen: Die weitere empirische Forschung hat die Aufgabe zu klären, wie sich die Lernprozesse, die in der Lernspirale durch Pfeile und Spiralbewegung non-verbal angedeutet sind, inhaltlich konkret gestalten und muss deshalb spezifisches individuelles Lernverhalten untersuchen, also auch viel mehr qualitativ als quantitativ arbeiten. Die Fixierung auf eine allgemeingültiges Modell ist hierfür nicht

funktional, können doch mit dem Modell eben gar keine individuellen Unterschiede erfasst, dargestellt oder analysiert werden.

Selbstverständlich gibt es aber auch solche empirische Forschungsarbeiten, die aus sozialwissenschaftlicher Sicht den individuellen Erwerb interkultureller Kompetenz erforschen. Als Beispiel hierfür sei kurz die Studie von Kirsten Nazarkiewicz erwähnt, weil sie der hier vorliegenden Arbeit am nächsten kommt und ebenfalls auch Gespräche mit Probanden als empirisches Datenmaterial nutzt (Nazarkiewicz 2010). Nazarkiewicz verfolgt aber einen eher sozialpädagogisch motivierten Ansatz mit dem Ziel, interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund von Rassismusprävention zu untersuchen. Die von ihr geführten und dokumentierten Gespräche haben das Ziel, die Probanden (bei Nazarkiewicz sind dies Stewards und Stewardessen international operierender Fluggesellschaften) in diesem Sinne zu sensibilisieren und fortzubilden (vgl. hierzu genauer Nazarkiewicz 2010: 86, 93). Damit liegt zwar ein ähnliches Lernziel wie bei den Schülerpraktika in Spanien vor, jedoch dienen die von mir mit den Schülern geführten Interviews keinem pädagogischen Ziel, sondern lediglich der feststellenden Dokumentation. Die Sichtweise und der Erfahrungsstand der Probanden sollen hierbei nicht verändert werden, sondern es soll transparent gemacht werden, wie und welche individuelle(n) Erfahrungen in der interkulturellen Lernsituation während des Auslandspraktikums in Spanien gemacht wurden. Hierzu werden die Probanden in meinem Forschungssetting befragt, aber nicht belehrt. Ferner bieten die Gespräche, die Nazarkiewicz transkribiert und analysiert hat, auch viele Hinweise dafür, wie sorgfältig Fragen und Impulse zum Thema interkulturelle Kompetenz oder Verhalten im interkulturellen Kontext formuliert werden müssen, um Stereotypen und Klischees zu vermeiden und innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens reflektiert zu differenzierten Aussagen zu kommen (Nazarkiewicz 2010: 135f.).

Eine Auseinandersetzung mit den Gesprächs- und Analysetechniken bei Nazarkiewicz hat also auch zur Klärung und Vorbereitung meines verbalen und methodischen Verhaltens bei der Durchführung der Schülerinterviews beigetragen (genauer hierzu vgl. Kapitel 3). Die Ergebnisse jedoch, zu denen Nazarkiewicz inhaltlich kommt, bieten wegen der Fokussierung auf die pädagogischen Rassismusprävention und wegen ihres spezifischen Bezuges auf die untersuchte Probandengruppe keine inhaltlichen Anknüpfungspunkte für mögliche Analysekriterien bei meinem Textkorpus.

2.5.2.3 *Empirische Studien zur interkulturellen Austauschforschung: Thomas/Perl und da Silva*

Die Situation der Schülerinnen und Schüler im Auslandspraktikum ist in mancherlei Hinsicht mit denen von Schülern und Studenten vergleichbar, die ein Auslandsschuljahr oder ein Auslandssemester absolvieren. Denn solche Auslandsaufenthalte sind zwar institutionell organisiert (durch die Schule, die Universität oder auch private Austauschorganisationen), versetzen aber den Einzelnen in eine fremdsprachliche und kulturelle Immersionssituation, die individuell bewältigt werden muss. Hiervon verspricht man sich im Allgemeinen einen besonders hohen Lernzuwachs. Aufgrund dieser gewissen Vergleichbarkeit scheint es geboten, Ergebnisse aus der Erforschung dieser Art von Auslandsaufenthalten zu sichten und dabei die Frage zu stellen, ob hier möglicherweise Theorien zum Erwerb interkultureller Kompetenz oder auch zur Bedeutung der Individualität in diesem Kontext erarbeitet worden sind.

Die vorliegende Austauschforschung teilt sich grundsätzlich in zwei Gruppen auf: Zum einen haben viele der (größtenteils auch kommerziellen Austauschorganisationen) Studien durchgeführt, die belegen sollen, wie positiv sich Auslandserfahrungen auswirken. Diese Studien verfolgen dabei trotz aller Seriosität nicht primär wissenschaftliche Ziele, sondern dienen vorrangig Zwecken der Werbung und des Marketings. Zum anderen gibt es die wissenschaftlich motivierten Untersuchungen, die sich entweder mit den Publikationen der Austauschanbieter selbst kritisch auseinandersetzen oder die Auslandserfahrung von Studierenden und Schülern empirisch untersuchen.

Kathrin Hörl hat sich systematisch und kritisch mit den Publikationen zahlreicher Austauschorganisationen befasst und bemängelt „Theorielosigkeit in der Austauschforschung“ (Hörl 2012: 91). Susanne Ehrenreich weist zudem darauf hin, dass auch die weitverbreitete Annahme, dass ein Auslandsaufenthalt *per se* schon Garant für positive Erfahrungen und interkulturelle Qualifikation sei, im Grunde noch nicht wissenschaftlich belegt ist. Zwar nimmt die Mobilität zumal in akademisch gebildeten Kreisen generell zu, jedoch gibt es keine abgesicherten Forschungsergebnisse dazu, welche Rolle beispielsweise eher „idealistische“ oder „utilitaristisch-ökonomische“ Faktoren dabei spielen (Ehrenreich 2008: 33). Ferner bleibt bis jetzt in der Mobilitätsforschung unklar, ob und wie die angestrebten Ziele und Erwartungen erreicht werden und zu welchen inhaltlichen Ergebnissen sie führen (Ehrenreich 2008: 32). Folglich wäre es nötig, genauer zu untersuchen „was tatsächlich während eines Auslandsaufenthaltes passiert“, und gerade in diesem Punkt besteht noch „erheblicher Forschungsbedarf“ (Ehrenreich 2008: 34).

In der wissenschaftlichen Austauschforschung wird gemeinhin davon ausgegangen, dass der Lernprozess durch Immersion umso erfolgreicher ausfällt, je länger die Immersionsphase andauert, je vielfältiger sie ist und je mehr man auf sich alleine gestellt ist (Perrefort 2008: 58). Marion Perrefort stellt bei ihrer Auswertung von Schülerinterviews zum *Voltaire*-Programm⁴⁶ (Perrefort 2008) fest, dass die Individualität offenbar eine bedeutende Rolle spielt, wenn Probanden Immersionssituationen ausgesetzt sind:

„Der Austausch bedeutet zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst. Eine Art Prüfsituation, über die und durch die es zu zahlreichen Erfahrungen, positiven Erlebnissen, aber auch zu Enttäuschungen und Fehlschlägen kommt. All dies wirkt auf den Austauschschüler zunächst punktuell, verschmilzt mit der Zeit aber immer stärker zu einer Ganzheitserfahrung, deren Potential sich erst nach und nach voll entfaltet“ (Perrefort 2008: 71).

Dieses Zitat spiegelt meines Erachtens das Dilemma der Austauschforschung hier sehr gut wider. Denn einerseits wird zu Recht auf die Vielschichtigkeit und die Langzeiteffekte der Auslandserfahrung hingewiesen und auch auf die Abhängigkeit von der eigenen Persönlichkeit. Wie sich jedoch die „Auseinandersetzung mit sich selbst“ im Einzelnen vollzieht, bleibt offen, und ein besonderes Kennzeichen hierfür ist an dieser Stelle die vage metaphorische Ausdrucksweise „verschmelzen“ und „entfalten“.

Der Psychologe Alexander Thomas hat u. a. die Langzeitwirkungen von Auslandsaufenthalten bei Jugendlichen untersucht (Thomas et al. 2007; Thomas/Perl 2012) und setzt damit andere Schwerpunkte als die hier vorliegende Arbeit. Es geht dabei um die Untersuchung der Auswirkungen internationaler Begegnungen auf die interkulturelle Handlungskompetenz oder auf die Biographie der Teilnehmer (vgl. auch Thomas/Perl 2012), aber nicht um die Frage, wie diese interkulturelle Handlungskompetenz entsteht. Thomas und Perl legen anhand einer systematischen Langzeitstudie, die mehr als zehn Jahre nach der Austausch Erfahrung abdeckt, und mit Hilfe von teilstrukturierten Interviews und standardisierten Fragebögen überzeugend dar, dass Schüleraustauschprogramme einen großen und nachhaltigen Einfluss auf Persönlichkeit und Biographie der Teilnehmer haben, sogar z. T. als „Initialzündungen“ für spätere interkulturelle Ausrichtungen in deren Lebenswegen zu sehen sind (Thomas/Perl 2012: 295, 298). Mit dieser Fokussierung auf die langfristigen Wirkungen liegt also keine Überschneidung mit meinem Forschungsziel vor, und auch in den Rahmenbedingungen unterscheidet sich diese empirische Studie von meinem Ansatz in entscheidenden Punkten (z. B.

45 Beim *Voltaire*-Programm handelt es sich um ein Schüleraustausch-Programm des deutsch-französischen Jugendwerkes.

der Dauer des sechsmonatigen Austausches, des Alters der jüngeren Teilnehmer und der Rückbesuche der französischen Partner).

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass Thomas und Perl auf einen interkulturellen Lernzirkel von Stefan Kamhuber eingehend Bezug nehmen. Dieses Modell beinhaltet zwar individuelles Verhalten, stellt dabei aber nicht in besonderer Weise auf die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur ab, obwohl es für „kulturell bedingt kritische Interaktionssituationen“ gelten soll (vgl. Thomas/Perl 2012: 292). Es enthält grobe Phasen des Handelns und der Reflexion, die jedoch als Ziel eher eine Art eigener Identitätsfindung haben und nicht speziell auf interkulturelle Inhalte rekurren; deshalb ist Kamhubers Modell für die Belange der hier vorgelegten Studie nicht hilfreich.

Die Stärke der Untersuchung von Thomas und Perl liegt in der Ergebnisorientierung und im Praxisbezug. Die Autoren belegen eindeutig und nachdrücklich, dass Jugendaustauschprojekte grundsätzlich wirkungsvoll sind. Sie folgern deshalb, dass interkultureller Austausch – und insbesondere die in diesem Rahmen erbrachte und oft unterschätzte Arbeitsleistung der Lehrer – auch bildungspolitisch besser gewürdigt werden müsste, und fordern entsprechende organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen bzw. deren Erhalt und Ausbau (Thomas/Perl 2010: 298–299).

Für die weitere Austauschforschung fordern die Autoren, dass bestehende theoretische wissenschaftliche Konzepte und Ergebnisse stärker genutzt werden sollten:

„Unter Berücksichtigung dessen, was bereits an Praxiserfahrungen gesammelt und an wissenschaftlicher Reflexionsarbeit im internationalen Jugendaustausch geleistet wurde, ergibt sich für eine zukunftsorientierte Jugendaustauschforschung die Aufgabe, vorhandene wissenschaftliche Theorien, Konzepte und Methoden aus relevanten wissenschaftlichen Disziplinen zur Analyse, Beschreibung und Erklärung von erlebnis- und handlungsrelevanten Bedingungen, Verlaufsprozessen und Ergebnissen im internationalen Jugendaustausch fruchtbar zu machen [...]“ (Thomas/Perl 2010: 299).

Auch Hörl wünscht sich systematischere Ansätze zur Austauschforschung und mahnt ferner eine genauere Untersuchung der Lernprozesse, nicht nur der Lernergebnisse, an. Sie fordert,

„dass die erkannten Schwächen [i.e. mangelnde Theoriebasierung] empirischer Untersuchungen über internationale Jugendbegegnungen reduziert werden und ähnliche Arbeiten wie die von Thomas et al. entstehen. In Bezug auf interkulturelles Lernen wären mehr Forschungsarbeiten erstrebenswert, die nicht nur dessen Ergebnisse betrachten, sondern prozessorientierter konzipiert sind, sodass die

Entwicklung, die Jugendliche im Rahmen von internationalen Austauschprogrammen durchlaufen, deutlicher wird.“ (Hörl 2012: 95)

Wegen ihres empirischen Bezugs zu Spanien sei letztlich noch auf eine interessante Studie von Vasco da Silva hingewiesen. Da Silva (2010) untersucht *critical incidents* in Spanien und Frankreich anhand eines Textkorpus, das auf einer Sammlung von studentischen Hausarbeiten zu interkulturellen Missverständnissen beruht. Die Aufgabenstellung bestand darin, dass ehemalige Erasmus-Studenten selbst erlebte *critical incidents* darstellen und reflektieren sollten. Auf die m.E. eingeschränkten Möglichkeiten, von an *critical incidents* Beteiligten valide Informationen über diese Missverständnisse selbst zu erhalten, habe wurde bereits in Kapitel 2.3.1 hingewiesen. Denn das Charakteristikum interkulturell bedingter Missverständnisse ist gerade, dass der Beteiligte eine Situation unwissentlich falsch interpretiert. Ihm fehlt damit auch das Bewusstsein für das Missverständnis, und gerade dieses fehlende Bewusstsein löst das Missverständnis aus. So kann da Silvas Studie, die auf den Berichten der Studierenden und damit der Betroffenen selbst beruht, nur solche *critical incidents* berücksichtigen, die den Beteiligten bewusst geworden oder bewusst gemacht worden sind. Dies dürften allerdings die wenigsten sein. Damit ist also die empirische Untersuchung von *critical incidents* auf der Basis von Erfahrungsberichten von Vertretern nur der einen Kultur, wie in da Silvas Studie der Fall, nicht überzeugend.

Auf der Basis dieser Berichte und in Anlehnung an ein Entwicklungsstufenmodell von Kremer (zitiert nach da Silva 2010: 74) entwirft da Silva ein Reflexionsstufenmodell (vgl. Abbildung 4), das die Herausbildung interkultureller Handlungskompetenz beschreiben soll (da Silva 2010: 74). Dieses grobe Modell sagt wenig über die Rolle der Individualität aus, die aber andererseits von da Silva durchaus betont wird: „Die Analyse der studentischen Lösungsvorschläge hat deutlich ergeben, dass diese Handlungsoptionen stark individualisiert sind“ (da Silva 2010: 73). Als ein weiteres Kennzeichen des interkulturellen Lernprozesses nennt da Silva die Kreativität: „Die [...] Vielfalt der Lösungsvorschläge ist ein Beleg für einen gut diversifizierten Fundus an kreativen Möglichkeiten, über den die Studierenden nach ihrem [...] Auslandsaufenthalt verfügen, um kritische Interaktionssituationen entweder zu lösen oder zumindest entschärfen zu können“ (da Silva 2010: 71). Auch hier stellt sich nochmal die Frage, welche Bedeutung Lösungsvorschläge haben können, wenn sie sich nur auf bewusst gewordene *critical incidents* beziehen können, die unbewussten dagegen ungelöst bestehen bleiben.

Stufe	Reflexionsstufenmodell (da Silva)	Entwicklungsstufenmodell (Krewer)
1	Beobachten und Erkennen	ethnozentrische Personalisierung und kulturelle Überinterpretation
2	eigen- und fremdkulturelle Interpretation	Kulturbewusste Re-personalisierung
3	Ableiten der Handlung ggf. Re-Validation der modifizierten Handlung	(Inter)Kulturelle Kreativität (Synergie)

Abbildung 4: Reflexionsstufenmodell nach da Silva

Quelle: da Silva 2010: 74

Beide Elemente, Individualität und Kreativität, entziehen sich einer systematischen, allgemeingültigen Modellierung, wenn auch das Modell als ein Entwicklungs- oder Reflexionsstufenmodell konzipiert wird. Denn gerade wegen des Modellcharakters gibt es auch hier, ähnlich wie schon bei Deardorffs Spiralmodell gesehen (vgl. Kap. 2.5.2.2), keine geeignete Möglichkeit, um Divergenzen, kreative Lösungen oder eben individuelle Lernwege im Modell integriert abzubilden. Mit seinem Schwerpunkt auf der Reflexion des Lernenden leistet da Silva jedoch einen wichtigen Beitrag dazu, die Persönlichkeit und Perspektive des Lernenden stärker in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses zu rücken.

Problematisch ist in der Studie da Silvas außerdem auch die methodische Vorgehensweise, studentische Seminararbeiten, die für einen Evaluationszweck (als Leistungsnachweis an der Universität) konzipiert und verfasst wurden, als empirisches Textkorpus für eine Forschungsfrage zu verwenden, die gewiss eine andere Fragestellung erfordert hätte, um etwa auch individuelle Unterschiede deutlicher dokumentieren und herausarbeiten zu können. Somit bestätigen da Silvas Ergebnisse lediglich die Annahme, dass Individualität für interkulturelles Lernen eine besonders wichtige Rolle spielt, kann jedoch über die Einzelfälle hinaus keine systematischen Aussagen dazu treffen, wie sich diese Individualität ausdrückt oder gestaltet. Den Hinweis da Silvas auf den Einsatz individueller Kreativität zum Lösen oder Entschärfen kritischer interkultureller Interaktionssituationen nehme ich allerdings auf, um daraus eine mögliche Analysekatgorie für die Untersuchung des hier vorliegenden Textkorpus abzuleiten (vgl. Kapitel 3.9.1).

Zusammenfassend lässt sich aus den einschlägigen, hier erwähnten Publikationen zur empirischen Austauschforschung das Desiderat ablesen, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz stärker prozessorientiert und stärker individuell untersucht werden müsste. Beides wird mit der vorliegenden Arbeit, genauer gesagt mit der ersten und zweiten Forschungsfrage, intendiert.

2.5.3 Fremdsprachendidaktische Modellbildungen und Konzepte zum Erwerb interkultureller Kompetenz

In den folgenden Kapiteln soll das Augenmerk darauf gerichtet werden, welche Modellierungsvorschläge zum Erwerb interkultureller Kompetenz seitens der Fremdsprachendidaktik vorgelegt worden sind. Diese Darstellung kann und soll auch hier wegen ihrer großen Vielzahl nicht alle aufgestellten Modelle berücksichtigen. Die folgenden Kapitel sollen vielmehr ausgewählte Vorschläge zeigen, die für meinen Forschungszusammenhang besonders relevant sind.

Die beiden zunächst folgenden Teilkapitel enthalten wichtige konzeptionelle Beiträge, die aber nicht in einem umfassenden Modell zum Erwerb interkultureller Kompetenz münden; dagegen werden in den drei weiteren Kapiteln dann zwar vollständige Modelle vorgestellt, die jedoch ihrerseits nicht (Rössler, Vences) oder nur sehr bedingt (Erll/Gymnich) für mein Forschungssetting handhabbar sind. Es handelt sich, mit diesen Einschränkungen, allerdings um diejenigen Forschungsbeiträge, die meinem Forschungsanliegen am nächsten kommen, was einmal mehr zeigt, wie wenig konkret der Erwerb interkultureller Kompetenz bislang erforscht ist. Wie schon im Vorigen sollen auch in diesen Theoriekapiteln wieder, soweit vorhanden, die Anknüpfungspunkte für die Bildung von Analysekatégorien jeweils aufgezeigt werden, wenn auch eine explizite Herleitung der Analysekatégorien erst in Kapitel 3.9.1 erfolgen wird.

2.5.3.1 Kohäsionsansatz nach Rathje

Wie bereits in Kapitel 2.2 dargelegt, plädiert Stephanie Rathje für einen Kulturbegriff auf der Basis des Kohäsionsansatzes, in dem Kultur sehr komplex gedacht wird, was dieses Konzept in praktischer Hinsicht schwer handhabbar macht. Bei ihrem Versuch, diesen Kohäsionsansatz nun auf das Erlernen interkultureller Kompetenz zu beziehen, überträgt Rathje den in ih-

rem Modell (vgl. Abbildung 1, Kapitel 2.2) enthaltenen Herstellungsmechanismus von Normalität innerhalb einer Kultur auf den Bereich der Interkulturalität:

„Interkulturelle Kompetenz kann dementsprechend als die Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen. Nach dieser Vorstellung führt interkulturelle Kompetenz dazu, dass aus unbekanntem Differenzen bekannte werden. Im Sinne des vorgestellten Kulturbegriffs entspricht dies dem Entstehen von Kultur! Interkulturelle Kompetenz kann also als Fähigkeit betrachtet werden, die durch Fremdheit gekennzeichnete ‚flüchtige‘ Interkultur in Kultur umzuwandeln, indem über Normalität Kohäsion erzeugt wird“ (Rathje 2006: 17).

Bemerkenswert ist, dass Rathje hier keinen Unterschied macht, ob diese Normalität einem ganzen Kollektiv (bei Kohäsionsherstellung innerhalb einer Kultur) oder nur einem Individuum bekannt ist, das sich singular in einer interkulturellen Situation befindet. Um das Herstellen von Kohäsion zu beschreiben, entwickelt Rathje ein Modell, das sie dem „kohärenzorientierten Verständnis von Interkulturalität“ als „kohäsionsorientiert“ gegenüberstellt. Während im ersten Interkulturalität durch Überschneidung von zwei verschiedenen Kulturen entsteht, plädiert Rathje im zweiten Modell für ein Konzept von Interkulturalität, bei dem neue Kulturen (auch in großer Zahl) produziert werden (vgl. Abb. 5).

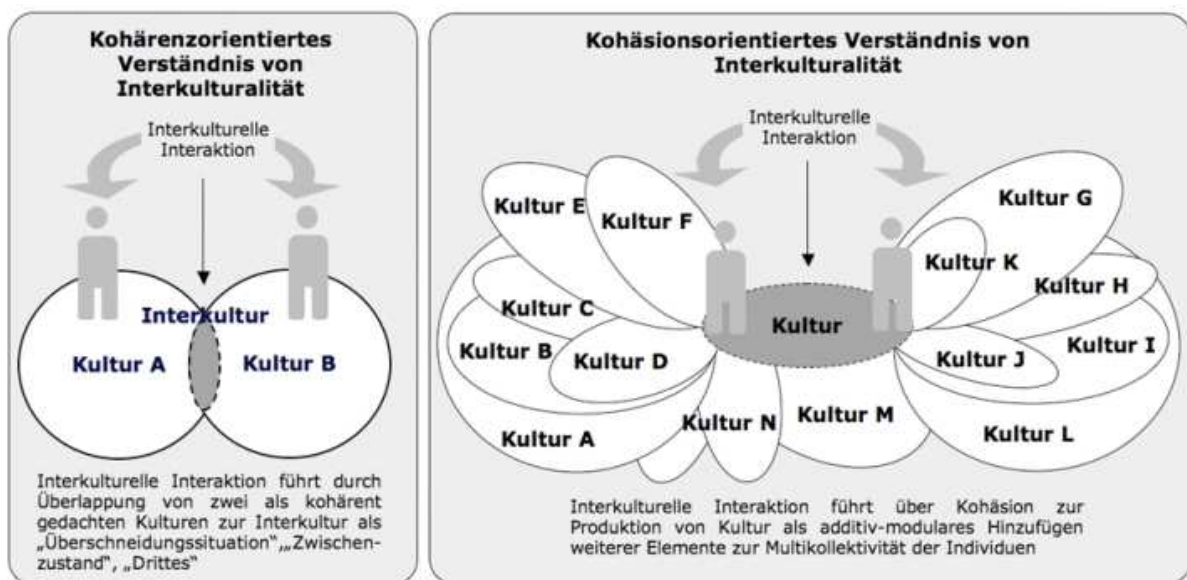


Abbildung 5: Kohärenz- und kohäsionsorientiertes Verständnis von Interkulturalität

Quelle: Rathje 2006: 13

Die Pfeile in beiden Abbildungen dienen nicht dazu, einen Lernprozess abzubilden, sondern sollen nur verdeutlichen, dass das Theorem der „interkulturellen Interaktion“ hier jeweils auf

Individuen bezogen wird. Die Formulierung „additiv-modulares Hinzufügen“ im erläuternden Zusatz zum Kohäsionsmodell bleibt der einzige Hinweis auf eine prozessuale Veränderung. Dies greift als Konzept für den dynamischen Erwerb interkultureller Kompetenz sicherlich zu kurz, denn es stellt vor allem keine konkrete, inhaltlich gefüllte Antwort auf die Frage dar, wie interkulturelle Kompetenz erworben wird.

Wie schon beim Modell zum Kulturbegriff geht es Rathje auch in dieser Gegenüberstellung wieder vorrangig um eine Abgrenzung von Thomas' Kohärenzorientierung (Rathje 2006: 11f.). Sie räumt ein:

„[I]n dem hier vorgeschlagenen Ansatz bleibt allerdings noch weitgehend offen, wie interkulturelle Kompetenz in einer Vorstellung als Kulturproduzentin genau beschaffen ist und wirksam wird“ (Rathje 2006: 18).

Die Bezeichnung von interkultureller Kompetenz als einer selbst kulturherstellenden Instanz birgt dabei meines Erachtens mehr Probleme, als dass sie zur Klärung beiträgt. Denn Kultur und Interkulturalität können nicht selbsttätig zu Produzenten werden, sondern sind Resultate – intendierte oder zufällige – menschlichen Handelns und Verhaltens. Sehr viel hilfreicher und eindeutiger sind dagegen die offenen Fragen, die Rathje sehr explizit formuliert. Diese Fragestellungen, in deren Beantwortung Rathje „für weitere Forschung in diesem Bereich noch große Chancen“ (Rathje 2006:19) sieht, unterstreichen einmal mehr deutlich die noch bestehenden Forschungsdesiderate:

„Wie kann der Prozess der Kulturproduktion, der Entstehung von Kohäsion, beschrieben werden? Was tragen die Interaktionspartner prozessual dazu bei? Stellt interkulturelle Kompetenz nur eine Verknüpfung bekannter Sozialkompetenzen dar, wie es zahlreiche Modelle propagieren? Welche Fähigkeiten werden bei der Kulturproduktion wirklich relevant? [...]“ (Rathje 2006: 19).

Bei näherer Betrachtung zeigt sich auch in diesen Fragestellungen, dass die Antworten sich letztlich inhaltlich und individuell mit der Genese interkultureller Kompetenz beschäftigen werden müssen, also mit dem Ausgangspunkt und der Beschaffenheit des Lernprozesses, der zur interkulturellen Kompetenz führt. Die Frage, was die individuellen „Interaktionspartner“ dazu veranlasst, solche Prozesse aufzunehmen und aufrechtzuerhalten, steht damit in sehr engem Zusammenhang.

Rathjes Modell bringt also noch wenig Klärung hinsichtlich des Erwerbs interkultureller Kompetenz. Die Auseinandersetzung mit ihren Überlegungen zeigt vielmehr deutlich die Notwendigkeit, sich nicht so sehr mit dem Kulturbegriff als vielmehr mit den handelnden In-

dividuen auseinanderzusetzen, wenn der Erwerb interkultureller Kompetenz erforscht werden soll. Hinsichtlich einer möglichen Analysekatgorie für meine empirische Untersuchung wäre es deshalb durchaus möglich und sinnvoll, das Kohäsionskonzept Rathjes aufzugreifen und dabei zu untersuchen, ob oder wie es einzelne Probanden möglicherweise verwenden. Dies wäre möglich, indem sie in ihren Aussagen erkennen lassen oder auch explizit darauf hinweisen, dass die fremde spanische Zielkultur von ihnen nicht einheitlich, sondern heterogen gedacht wird, und dass dort die Koexistenz vieler Individuen wahrgenommen wird, die kulturell nicht vollkommen identisch miteinander sind. Deshalb wird der Kohäsionsansatz von Rathje im Kapitel 3.9.1 berücksichtigt werden, wenn es um das Herleiten deduktiver Analysekatgorien gehen wird.

2.5.3.2 Kulturspezifische Kommunikationsstrategien nach Camerer

Für den Anglisten Rudolf Camerer steht interkulturelle Kompetenz in einem sehr engen Bezug zum Sprachenlernen und -lehren. Er hat sich mit den unterschiedlichen kommunikativen Strategien bei deutsch-englischsprachigen Kulturkontakten beschäftigt und untersucht, welche Faktoren für ein Gelingen interkultureller Interaktion wichtig sind. Camerer kommt zu dem Schluss, dass die Kenntnis sogenannter „kulturell geprägter scripts“ (Camerer 2007: 3) für das Gelingen interkultureller Kommunikation wichtiger ist als reine Sprachkenntnisse im Bereich der grammatischen Regeln oder des Lexikons.

Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht verlangt Camerer, meines Erachtens sehr zu Recht, dass Lehrende wissen und beachten sollten, „dass in zwischenkulturellen Begegnungen Verstöße gegen Kommunikations-Konventionen allemal gravierender sind als linguistische Fehler“ (Camerer 2007: 9).

Dabei versteht Camerer unter den Kommunikations-Konventionen diejenigen kulturspezifischen Strategien, die in der jeweiligen Kultur dominant sind. Diese können prinzipiell in zwei unterschiedlichen Kulturen vorhanden sein, finden aber zumeist in unterschiedlichem Maße Anwendung, wobei sich diese Dominanz sowohl auf den Grad der Intensität und Ausprägung als auch auf die Frequenz ihrer Anwendung beziehen kann. Camerer veranschaulicht die Unterschiede zwischen kulturell bedingten und geprägten Diskursstrategien am Beispiel der kontrastiven Gegenüberstellung kommunikativer Strategien im deutschen und im US-amerikanischen Kulturraum folgendermaßen:

„Begegnungsszenarien sind unter Nähe-Gesichtspunkten z. B. in Deutschland stark differenziert: Es besteht:

- Reaktionsverbot bei unbekanntem Personen
- Reaktionserwartung bei gegenseitig bekannten Personen
- Reaktionsgebot bei gut bekannten Personen
- Gebot intensiver Interaktion bei Freunden.

Hingegen sind Begegnungs-Szenarien in den U.S.A. anders kodifiziert. Es besteht:

- Reaktionsgebot bei jeder ins Blickfeld kommenden Person. Art und Dauer der Interaktion sind abhängig vom Bekanntheitsgrad, den individuellen Kommunikationsbedürfnissen und den Kontextbedingungen. Das Reaktionsgebot impliziert keine weitergehende Interaktionsverpflichtung [...].

Derartig unvereinbare „Scripts“ sind maßgeblich verantwortlich für wechselseitig stereotype Wahrnehmungen: Aus deutscher Sicht sind ‚die Amerikaner‘ nicht zuletzt wegen der o. a. Begegnungs-Szenarien ‚oberflächlich‘. Aus amerikanischer Sicht erweisen sich vertraute Schablonen des schwer zugänglichen, verkrampften bis arroganten Deutschen als zutreffend. Hier genau liegt das Problem. ‚Normale‘ Kommunikationsstrategien existieren nicht. Registerunterschiede, Höflichkeitskonventionen und Konventionen nonverbaler Kommunikation sind kulturell oft unterschiedlich geregelt und daher typische Fallstricke zwischenkulturellen Kommunizierens“ (Camerer 2007: 4).

Hierbei fällt auf, dass Camerer die Existenz und Möglichkeit von „Normalität“ im interkulturellen Diskurs explizit negiert, was dem im vorigen Kapitel vorgestellten Konzept Rathjes zuwiderläuft. Allerdings ist zu bedenken, dass Camerer seinen Fokus auf solche interkulturelle Situationen richtet, die zu Irritationen und Missverständnissen („Fallstricke“) führen. Er beansprucht also nicht, ein Modell zu entwerfen, das die Realität interkultureller Kontaktsituationen in seiner grundsätzlichen Struktur abbildet, sondern warnt lediglich davor, beim Fremdsprachenlernen unbewusst oder unreflektiert die gewohnten eigenkulturellen Diskursstrategien auf die fremdsprachliche zu übertragen. Camerer plädiert stattdessen dafür, bewusst zur Kenntnis zu nehmen, dass andere Kommunikationsstrategien zur dortigen, fremdkulturellen Normalität gehören. Sein implizit zugrunde gelegter Kulturbegriff enthält dabei aber auch die Vorstellung von Diversität und Individualität, die wiederum den Vorstellungen im Kohäsionsansatz Rathjes ähnelt. Denn Camerer verweist zwar deutlich auf die Differenzen zwischen zwei Kulturen und zeigt dies beispielsweise im Kontext Großbritannien/Singapur mit der Bemerkung:

„Englische Diskursstrategien gehen vom Konstrukt persönlicher Autonomie aus [...]. Das angelsächsische Konstrukt persönlicher Autonomie widerspricht aller-

dings den konfuzianisch geprägten Grundannahmen zur Beziehung von Individuum und Gemeinschaft“ (Camerer 2007: 6f.).

Er weist allerdings zugleich aber auch nachdrücklich darauf hin, dass innerhalb einer Kultur keine Einheitlichkeit vorausgesetzt werden kann:

„Denn im wirklichen Leben begegnen wir stets Individuen, mit denen wir kommunizieren, nie ‚einer Kultur‘. Individuen aber können mehr oder weniger den vermuteten Normen eines Kulturkreises entsprechen“ (Camerer 2007: 7).

Camerer gelingt es so in überzeugender Weise und unter Umgehung eines monolithischen oder auf Stereotypen eingeschränkten Kulturbegriffs, die Vorstellung einer „interkulturellen Diskursgrammatik“ (Camerer 2007: 8) zu begründen. Die Beherrschung der kommunikativen Strategien in der Zielsprachlichen Kultur wird dabei von Camerer als zentraler Bestandteil interkultureller Kompetenz gesehen.⁴⁷ Die Kenntnis und Vermittlung dieser kommunikativen Strategien gehört deswegen unbedingt in den modernen Fremdsprachenunterricht (Camerer 2007: 8f.).

Ferner distanziert sich Camerer von Annahmen über vermeintlich typische Eigenschaften anderer Kulturen. Im obigen Zitat hebt der Autor die große Bedeutung des Individuellen hervor, die bei der Untersuchung interkultureller Kompetenz beachtet werden muss. Diese Überlegung steht übrigens wieder in großer konzeptioneller Nähe zum Kulturkohäsionsansatz Rathjes, ohne dass Camerer hierauf jedoch explizit Bezug nimmt.

Bezogen auf das fremdkulturelle Szenario der Wirtschaftspraktika in Málaga wäre nach dem hier Gesagten also erstens zu untersuchen, ob den Praktikanten beim Erwerb ihrer interkulturellen Kompetenz solche kulturspezifischen Diskursstrategien bewusst waren oder wurden. Solch ein Bewusstsein steht immer im Zusammenhang mit einem Perspektivenwechsel, also mit der Bereitschaft und Fähigkeit zu erkennen, dass neben den Konventionen der eigenen Kultur andere existieren können und dass intendierte Bedeutungen sich immer erst vom spezifischen Sprecherstandpunkt her ergeben. Eine fremdkulturelle Perspektive impliziert möglicherweise andere *scripts*, also Verhaltensweisen, und solche fremdkulturelle *scripts* sind nur durch einen Perspektivenwechsel erschließbar. Wegen dieser Zusammenhänge sollten Came-

47 Aus diesem Grunde kritisiert Camerer folgerichtig, dass Jürgen Bolten in seinem 20-teiligen Komponentenmodell zur interkulturellen Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit nur eine periphere Stellung zuweist (Camerer 2007: 3). Hierin schließe ich mich Camerer an, sehe aber des Weiteren in Boltens Vorschlag auch noch das Problem einer viel zu großen Anzahl von Einzelkomponenten und der daraus resultierende Schwierigkeit, diese Komponenten – zumal in einem zweidimensionalen Modell – sinnvoll und logisch zueinander in Relation zu setzen.

ners Überlegungen bei der Konstituierung der Analysekatgorie zum Perspektivenwechsel beachtet werden. Die zweite wichtige Aussage Camerers zur Individualität ist in Rathjes Kohäsionsansatz, aus dem wie gesagt eine eigenständige Analysekatgorie abgeleitet werden soll, genauer gefasst bzw. bereits enthalten.

Ein geschlossenes Modell lässt sich aus Camerers konzeptuellen Überlegungen nicht ableiten, denn dies liefe seiner Grundannahme zuwider, dass interkulturelle Unterschiede (und der Umgang damit) stets vom kommunikativen, konkreten Kontext abhängen und sich somit nicht schematisch abbilden lassen. Die inhaltlichen Hinweise Camerers auf die Bedeutung, die der Individualität im Erwerb interkultureller Kompetenz zukommt, legitimieren den von mir gewählten Untersuchungsansatz, der auf die empirische Erforschung individueller Lernprozesse abzielt. Ferner ist hervorzuheben, dass Camerer mit Blick auf die üblichen Praktiken im schulischen Fremdsprachenunterricht fordert, die grundsätzliche Bedeutung interkulturell angemessenen Verhaltens höher als die Bedeutung grammatischer und lexikalischer Fähigkeiten einzustufen, was ein Umdenken bedeuten würde. Auch hierzu versteht sich die vorliegende Studie als ein Beitrag. Bei der Beantwortung der dritten Forschungsfrage wird dieser Aspekt genauer aufzunehmen sein.

2.5.3.3 Unterrichtskonzeptionen nach Vences und Witte

Ursula Vences (2008) und Arnd Witte (2009) legen unterrichtsbezogene Modelle vor, die Möglichkeiten des Lehrens und Lernens interkultureller Kompetenz beschreiben. Sie beziehen sich daher auf Lerngruppen und berücksichtigen nicht in erster Linie den individuellen, selbstgesteuerten Lernprozess. Trotzdem sind es aber gerade diese beiden Modelle, die den Faktor der Individualität explizit aufnehmen und plausibel in ihre Überlegungen zu integrieren versuchen. Hervorzuheben ist dabei, dass beide Vorschläge sich sehr eng am schulpraktischen Kontext orientieren. Trotz der Unterschiede im Setting (progressionsorientierte Unterrichtsvorschläge bei Vences und Witte, dagegen Lernen im nicht didaktisierten, authentischen Kontext bei den Probanden meiner explorativen Studie) könnten Aussagen zur Bedeutung der Individualität, die von den beiden Autoren gemacht werden, möglicherweise auch für meine Zielsetzung, die Rolle der Individualität beim Erwerb interkultureller Kompetenz zu erforschen, dienlich sein.

Vences wie auch Witte entwickeln, wie gesagt, Modelle, in denen auch Individualität als Komponente explizit berücksichtigt wird. Der Unterschied liegt jedoch in der Rolle, die der Individualität des Lerners im interkulturellen Lernprozess zugewiesen ist. Dieser ist im Unter-

richt vorgezeichnet und der individuelle Spielraum resultiert lediglich aus den methodischen Entscheidungen: Frei wählbar ist die Reihenfolge bzw. die Auswahl aus den vorgesehenen Lernschritten in den beiden Unterrichtsvorschlägen. So steht bei Vences nach dem anfänglichen Bewusstmachen des eigenkulturellen Phänomens, der Konfrontation und schließlich der fundierten Auseinandersetzung mit dem fremdkulturellen Pendant, am Ende des interkulturellen Lernprozesses ein fakultativer Schritt, bei dem der Lernende selbst abschließend entscheiden kann, ob er mit dem Phänomen der Zielkultur sympathisiert oder ob er seiner eigenkulturellen Variante (weiterhin) zuneigt⁴⁸. Vences spricht hier von der „Möglichkeit, eigene Standpunkte [nicht nur] zu revidieren, sondern [...] die Lernenden dürfen auch Fremdes als Fremdes stehen lassen und für sich ablehnen, wiewohl sie es aus der Sicht der anderen akzeptieren können“ (Vences 2008: 15). Die Individualität des Lernenden kommt somit hier erst am Ende des Lernprozesses zum Tragen. Bei den vorangehenden Schritten scheint Individualität keine Rolle zu spielen. Ihre Relevanz wird aber nicht grundsätzlich negiert oder in Frage gestellt, sondern „interkulturelles Lernen“ wird vielmehr ausdrücklich verstanden als ein

„individueller Prozess [...], der in verschiedenen Schritten abläuft, deren Abfolge je nach Lerngegenstand und Lernendem unterschiedlich sein kann. [...] Aber [...] der eigentliche Vorgang des Perspektivenwechsels und der möglichen Verhaltensänderung [ist] ein individueller, der selten im Unterricht „überprüft“ werden kann“ (Vences 2008: 14).

Vences' Modell, das in keiner graphischen Aufbereitung vorliegt, stellt somit eine Phasenabfolge von Unterrichtsschritten dar, die das Lehren und Lernen interkultureller Kompetenz als Sequenz strukturieren. Diese Linearität hängt mit der Tatsache zusammen, dass es sich um ein Unterrichtsmodell handelt und bildet nicht ab, wie diejenigen Prozesse verlaufen, die sich individuell ereignen. Vences' Unterrichtsvorschlag räumt der Individualität der Schüler also durchaus Spielraum ein, kann jedoch nicht dazu dienen, die Rolle der Individualität beim Erwerb interkultureller Kompetenz transparenter zu machen oder zu analysieren. Dass Vences den individuellen Charakter gleichwohl betont, hängt auch damit zusammen, dass sie von der konstruktivistischen Grundannahme ausgeht, dass persönliche Prädispositionen jeden und eben auch den interkulturellen Lernprozess prägen (Vences 2008: 14).

Eine noch deutlichere Ausrichtung auf den individuellen Lernprozess zeigt sich in dem Vorschlag von Witte (2009). Auch dessen Modell bezieht sich auf das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht. Witte legt hierfür ein neunstufiges Progressionsmodell zur Ent-

48 Für genauere Ausführungen zu diesen Unterrichtsschritten s. Kapitel 2.3, wo Vences' Konzept des interkulturellen Lernens als spezifischer Beitrag der spanischen Fachdidaktik bereits eingehender behandelt wurde.

wicklung interkultureller Kompetenz vor und verweist auf dessen engen Bezug zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung (Witte 2009: 49f.). Ziel dieser Entwicklung ist es, die jugendlichen Fremdsprachenlerner dazu zu befähigen, „begründete Aussagen nicht nur über die fremde Sprache zu treffen, [...] sondern gerade auch über fremdkulturelle Handlungs- und Deutungsmuster, die zu den eigenkulturellen explizit in Beziehung gesetzt werden und zu den entsprechenden Einsichten führen“ (Witte 2009: 51). Damit stellt der Autor einen gewissen Zusammenhang zum Perspektivenwechsel her, der im folgenden Zitat noch deutlicher wird:

„Man muss sich in die fremde Person hinein zu versetzen versuchen, um in einem reflexiven (und vergleichenden) Prozess die Lebensformen, Regeln, Normen und Konventionen zu erschließen, die ihr Handeln motivieren und leiten, so dass aus deren Perspektive situationsbezogenen Sinn rekonstruiert werden kann“ (Witte 2009: 53).

Damit weist Witte dem interkulturellen Perspektivenwechsel aus gut nachvollziehbaren Gründen eine zentrale Bedeutung zu. Die Formulierung „man muss sich [...] hinein zu versetzen versuchen“ stellt das Lernen hierbei deutlich als willentlich intendierten Akt dar und hebt die Lernabsicht und auch Wittes Verständnis von interkulturellem Lernen als einem „Konstruktionsprozess“ (Witte 2009: 63) hervor. Hierzu steht allerdings die Vorstellung vom Erwerb interkultureller Kompetenz als einer selbsttätigen „Entwicklung“ (Witte 2009: 54, 63) im Widerspruch. Und auch in Wittes zielorientiertem Progressionsmodell zeigt sich nicht, ganz ähnlich wie schon bei Deardorffs Spiralmodell, wodurch die Dynamik des Lernprozesses eigentlich ausgelöst wird. Während in der Abbildung zu Deardorffs Ansatz diese Leerstelle auch optisch sichtbar ist, bleibt bei Witte unklar, ob der Prozess intentional auf das Erreichen eines Lernzieles gerichtet ist und willentlich vom Lerner initiiert wird oder ob interkulturelle Kompetenz als Nebenprodukt in einem allgemeinen Entwicklungsprozess der Persönlichkeit erworben wird, ohne dass dieser Lernprozess von den Schülern selbst bewusst gestartet werden müsste.

Die Stufenhaftigkeit des Modells Wittes dient vorrangig dem Ziel, verschiedene Kenntnis- und Reflexionsstadien besser beschreiben und gegeneinander abgrenzen zu können. Die neun von Witte beschriebenen Stufen müssen dabei jedoch nicht zwingend linear durchlaufen werden⁴⁹. Die fließenden Übergänge zwischen den Stufen und der Spielraum zur Modifikation im gesamten Modell (Witte 2009: 55) werden mit der Rolle der Individualität begründet, die der Autor im Zusammenhang mit interkulturellen Lernprozessen betont. Insbesondere bei den

49 In einer älteren Konzeption Wittes besteht dieses Progressionsmodell aus sieben Stufen (vgl. Hu 2008b: 25), was jedoch für den hier behandelten Zusammenhang keine Auswirkungen hat.

letzten drei Stufen hebt Witte die hohe „Individualität der Konstruktionsprozesse“ (Witte 2009: 63) hervor. Hierbei fällt zwar einerseits die Übereinstimmung mit Vences auf, die ebenfalls besonders in der letzten Phase des interkulturellen Lernprozesses den Platz für Individualität sieht. Während Vences aber unter Individualität eine Art Entscheidungsspielraum am Ende eines – bis dahin – konsequent arrangierten Lernprozesses versteht, der durch eine einheitliche Thematik und einheitliches, für alle Schüler verbindliches Unterrichtsmaterial ausgelöst wird, fordert Witte auch eine individuelle Material- und Methodenwahl, weil er Lernen als subjektiven Konstruktionsvorgang versteht (Witte 2009: 62f.). Der Bezug auf konstruktivistische Lerntheorien führt also durchaus zu unterschiedlichen Umsetzungen.

Aus empirischer Sicht wäre zu bezweifeln, ob bei individuell unterschiedlichen Materialien überhaupt noch individuelle Unterschiede im Lernverhalten (verstanden als Verarbeitung dieser Materialien) erkennbar und herausstellbar werden, ohne dass die Ergebnisse tautologisch wären. Trotzdem kommt Wittes an sich konsequenter Vorschlag, die Lerner ihr Material gerade beim Erwerb interkultureller Kompetenz selbst wählen zu lassen, dem empirischen Forschungsgegenstand der hier vorliegenden Untersuchung konzeptuell sehr nahe. Denn wenn die Schülerinnen und Schüler darüber berichten sollen, wie sie sich bei dem Erwerb interkultureller Kompetenz verhalten haben, so gehören dazu selbstverständlich auch Angaben darüber, welche Situationen oder Informationen sie als Lernanlässe genutzt haben – und das ist letztlich nichts anderes als eine Art individueller Materialauswahl, wie Witte sie fordert.

So bleibt also festzuhalten, dass die sehr praxisorientierten, wenn auch unterschiedlich konkreten Unterrichtskonzeptionen von Vences und Witte zwar grundsätzlich die Individualität der Lerner für einen relevanten Faktor im Zusammenhang mit interkulturellen Lernprozessen halten. Die genauere Rolle der Individualität beim Erwerb interkultureller Kompetenz bleibt jedoch weiterhin ungeklärt, sei es, dass eine andere Zielsetzung des Modells vorliegt, sei es, dass der individuelle Lernprozess und hier vor allem der Auslöser seiner Dynamik nicht genau genug definiert wurden. In Bezug auf mein Forschungsdesign kann jedoch mit Vences, die in diesem Punkt konkreter ist als Witte, vermutet werden, dass die rückblickende reflektierende Sicht der Probanden auf den eigenen Lernprozess entweder mit dem Revidieren oder alternativ dem Festhalten des eigenen, eigenkulturell bedingten Standpunktes abgeschlossen wird. Eine entsprechende deduktive Analysekategorie müsste so gefasst werden, dass sie diese individuelle Entscheidung transparent macht und als individuelle Varianz erfasst. Diese Analysekategorie wäre allerdings nicht eigenständig anwendbar, sondern setzt notwendigerweise immer eine unmittelbar vorangehende Auseinandersetzung mit etwas kulturell Neuem – und im Vergleich zum Eigenkulturellen Andersartigem – voraus, so dass überhaupt erst eine

Entscheidungssituation für den Lerner entstehen kann. Eine sinnvolle Analysekategorie könnte sich also erst durch das Andocken an eine andere konstituieren. Im Kapitel 3.9.1 wird dies genauer dargelegt werden.

2.5.3.4 *Spiralmodell bei Erll/Gymnich*

Astrid Erll und Marion Gymnich haben in ihrem Handbuch *Interkulturelle Kompetenzen* (Erll/Gymnich 2010) ein Lernspiralmodell zum Erwerb interkultureller Kompetenz vorgelegt (s. Abbildung 7). Dieses Modell beruht auf dem Spiralmodell Deardorffs und verbindet dieses mit der Vorstellung von mehreren interkulturellen Teilkompetenzen. Über diese Aufteilung der interkulturellen Kompetenz, die auf Michael Byram zurückgeht und auch 2001 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zugrunde gelegt wurde (vgl. z. B. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 85ff.; Eberhardt 2013b: 166), herrscht in der Fremdsprachendidaktik ein allgemeiner Konsens (vgl. z. B. Rössler 2010a: 12; Eberhardt 2013a: 114ff.), wenn auch die Ausdifferenzierungen unterschiedlich genau oder detailliert ausfallen (vgl. auch Kapitel 4.2.1.1).

Gemäß dem Modell von Erll/Gymnich lassen sich die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz zunächst in kognitive, affektive und kommunikativ-pragmatische Kompetenzen einteilen. Wie die folgende Abbildung zeigt, können durch Überschneidungen dieser Einzelbereiche weitere Differenzierungsmöglichkeiten entstehen.

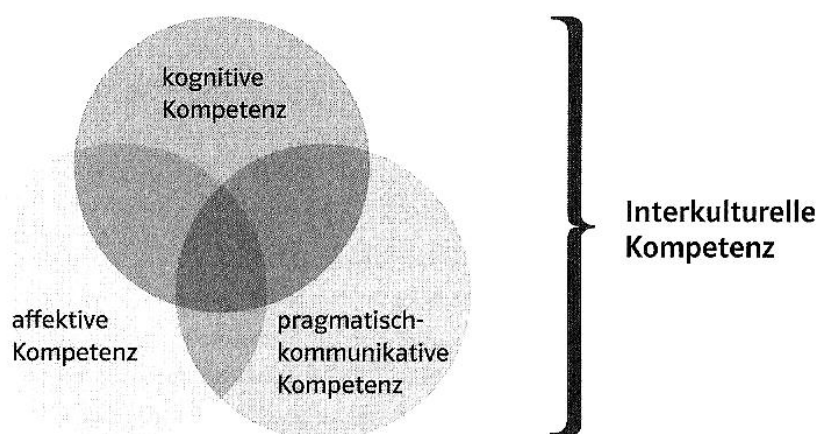


Abbildung 6: Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz

Quelle: Erll/Gymnich 2010: 11

Allerdings bleibt es bei dieser Modellierung noch bei einer statischen Konzeption, die Lernprozessen nicht gerecht werden kann und soll. Die Differenzierung (in diesem groben wie auch in jedem weiter ausdifferenzierten Modell; vgl. hierzu auch Eberhardt 2013a: 244ff.) in Teilkomponenten dient nämlich grundsätzlich immer dem Ziel, die Komplexität interkultureller Kompetenz zu dimensionieren und so einzelne Aspekte genauer untersuchen bzw. skalieren und evaluieren zu können. Die Teilkompetenzen werden hier gesehen als

„ein ganzes Spektrum einzelner Fähigkeiten und Eigenschaften, die einen Handelnden in die Lage versetzen, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich umzugehen, oder die sich doch zumindest als förderlich für Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen erweisen“ (Erll/Gymnich 2010: 11).

Die hier implizierte Annahme, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz einerseits mit Interaktion verbunden ist und andererseits ein den Kompetenzerwerb abbildendes Modell auch eine gewisse Lernentwicklung prozesshaft darstellen müsste, machen es dann aber nötig, das Komponentenmodell (wieder) um eine dynamische Dimension zu erweitern. Denn nur so können Handlungen abgebildet und Fortschritte beim Erwerb interkultureller Kompetenz erfasst und dargestellt werden. Im folgenden Modell von Erll/Gymnich (2010) wird demgemäß nun die Aufteilung in drei Teilkompetenzen beibehalten und mit dem dynamischen Lernspiralmmodell nach Deardorff (2006) kombiniert (Erll/Gymnich 2010: 149).

Alle Begriffe und Beschriftungen in dieser Darstellung beziehen sich dabei weiterhin auf Teilaspekte der (zu erreichenden) Kompetenz, die als Lernziel gedacht wird. Die Darstellung ist dementsprechend weiterhin auf die interkulturelle Kompetenz selbst bezogen, nicht auf den Erwerb oder das Erlernen interkultureller Kompetenz. Die Spiralform sowie die nach oben zeigenden Säulen deuten eine Dynamik an, die offenbar dadurch zustande kommen soll, dass die in den weißen Kästen benannten Kompetenzbereiche abwechselnd durchlaufen werden. Erll und Gymnich geben hierzu an, dass die Entwicklungen interkultureller Kompetenz „zu dem Bereich des lebenslangen Lernens zählen“ (Erll/Gymnich 2010: 148; vgl. auch Witte 2009: 63; GER (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 84)), und verstehen dabei ihre Spirale durchaus als Darstellung individueller Lernwege: „Vermutlich werden die meisten Lernspiralen interkultureller Kompetenz durch eine konkrete Erfahrung initiiert: ein Auslandsaufenthalt in der Kindheit oder Freundschaft mit Migrantenkindern“ (Erll/Gymnich 2010: 148). Die schon bei Deardorff offene Stelle des Ursprungs der Spirale hat sich hier nicht nur wiederholt, sondern wird gleich dreifach, nämlich für die drei Teilkompetenzen virulent. Denn es bleibt auch in den beiden genannten Beispielen („Auslandsaufenthalt in der

Kindheit oder Freundschaft mit Migrantenkindern“) offen, warum und wie solche biographischen Ereignisse zur Initialzündung einer Lernspirale werden können. Denn diese ergibt sich ja eben nicht selbsttätig bei jedem, der diese Erlebnisse hat, wird also nicht zwangsläufig immer ausgelöst (vgl. Ehrenreich 2008: 33 und die entsprechenden Ausführungen hierzu in Kapitel 2.5.2.3).

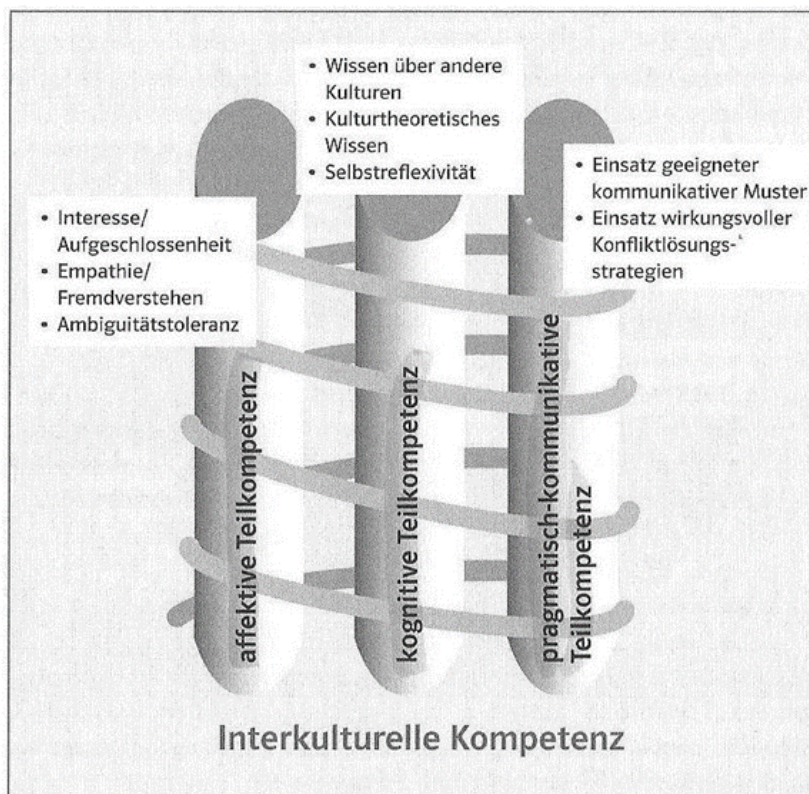


Abbildung 7: Interkulturelle Kompetenz als Lernspirale mit Teilkompetenzen

Quelle: Erll/Gymnich 2010: 149

Undeutlich bleibt auch, was die spiralförmige Linie abbilden soll, die die drei Teilkompetenzen zusammenzuhalten scheint und die eine Aufwärtsbewegung darstellen soll oder diese aufrechterhält. „Interesse“, „Aufgeschlossenheit“ und „Empathie“ (Erll/Gymnich 2010: 149) sind die einzigen Elemente in diesem Modell, die sinngemäß als Auslöser für den Lernprozess in Frage kommen können. Sie sind zwar in diesem Modell inkludiert, werden jedoch im oberen Bereich in diesem Modell angeordnet, weshalb sie wahrscheinlich als Lernziele und nicht als auslösende Elemente verstanden werden sollen.

Wie bereits erwähnt, ist dieses Modell aus der Rezeption und Kombination vieler Forschungsergebnisse zur interkulturellen Kompetenz entstanden, wurde in dieser Form für ein Handbuch konzipiert und versteht sich als eine vereinfachte Zusammenfassung des derzeit-

gen Wissensstandes hierzu. Es perpetuiert daher logischerweise die Lücken seiner Vorgängermodelle, auf die auch in den vorigen Kapiteln schon genauer hingewiesen wurde. Noch offensichtlicher als im Originalmodell Deardorffs werden hier insbesondere die Leerstelle des Auslösers und damit die Frage, wodurch der Lernprozess interkultureller Kompetenz ausgelöst wird und was seine Dynamik aufrechterhält. Dieses Modell, ebenso wie die zugrunde liegende Lernspirale Deardorffs, können keine Informationen hierzu enthalten, weil individuelle Lernwege und überhaupt die performative Ebene hier nicht berücksichtigt werden. Es liegen mit den Spiralmodellen von Erll/Gymnich sowie von Deardorff also progressionsorientierte Modelle vor, die jedoch die individuelle Dimension nicht erfassen – und dies als allgemeingültiges Modell auch nicht leisten können und sollen.

Die von mir gestellten Forschungsfragen (1) „Wie erwerben Schülerinnen und Schüler bei einem Auslandspraktikum in Spanien interkulturelle Kompetenz?“ und (2) „Welche Rolle spielt dabei ihre Individualität?“ zielen aber genau auf die Leerstellen in den Modellen ab. Gemäß der dritten Forschungsfrage „In welchem Zusammenhang stehen die empirisch gewonnenen Ergebnisse mit bereits bestehenden Modellen zur interkulturellen Kompetenz?“ wird auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse und der Antworten, die auf die erste und zweite Forschungsfrage gegeben werden können, zu prüfen sein, ob eine grundsätzlich andere Modellierung sinnvoll oder möglich ist.

2.6 Operationalisierung theoretischer Konzepte für das empirische Feld im Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring

In den vorangegangenen Kapiteln sind Einblicke in den Forschungsstand zur interkulturellen Kompetenz geboten worden. Die referierten Positionen und Beiträge waren dabei nicht auf Vollständigkeit angelegt, sondern sind funktional unter dem Gesichtspunkt ausgewählt worden, ob sie sich dazu eignen, die Lernprozesse im zu untersuchenden Feld zu beschreiben und zu analysieren. Dafür mussten sie auch mit der in Kapitel 2.3.1 festgelegten Definition interkultureller Kompetenz kompatibel sind. Nach dieser Definition wird, wie dort angegeben, interkulturelle Kompetenz in der spezifischen Lernsituation im Praktikum in Spanien verstanden als die *Fähigkeit des einzelnen Praktikanten, am Arbeitsplatz und in der Gastfamilie mit Angehörigen der spanischen Kultur auf Spanisch und im Bewusstsein um die interkulturelle Situation selbständig und erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren.*

Die dargestellten empirischen Forschungsbeiträge von Nazarkiewicz (2010), Thomas und Perl (2010) sowie da Silva (2010) können nicht auf das im Rahmen der vorliegenden Studie zu un-

tersuchende empirische Feld übertragen werden, da hier, wie in den einzelnen Teilkapiteln ausgeführt wurde, anderer Prämissen, Zielsetzungen oder Rahmenbedingungen für den Erwerb interkultureller Kompetenz zugrunde lagen. Ihre Betrachtung hat allerdings dazu beigetragen, das eigene Forschungskonzept gegenüber ähnlichen, vor allem auch empirisch arbeitenden Ansätzen abzugrenzen. Dagegen wurden aber eine Reihe von theoretischen Positionen und Konzepten vorgestellt, die mit der obigen Definition interkultureller Kompetenz durchaus kompatibel sind und als empirische Beschreibungs- und Analyseinstrumente fungieren können.

Für eine empirische Anwendung müssen diese theoretisch orientierten Positionen im nächsten Schritt nun in geeigneter Weise operationalisiert werden, um sie im Rahmen einer empirischen Untersuchung auf ein Textkorpus anwenden zu können. Es geht also nicht darum, diese (bereits wissenschaftlich begründeten) Positionen etwa als Hypothesen aufzufassen und nun etwa ihre Gültigkeit zu überprüfen, sondern sie vielmehr zu nutzen, um mit ihrer Hilfe individuelle Unterschiede beim Erwerb interkultureller Kompetenz transparent und nachvollziehbar herauszuarbeiten.

Um jedoch als Beschreibungs- und Analyse Kriterien auf ein Textkorpus angewendet werden zu können, ist als Erstes, wie gesagt, ihre Operationalisierung erforderlich. Dazu müssen nun die inhaltlichen Merkmale und Besonderheiten des spezifischen zu erforschenden Feldes (Schülerpraktikum in Málaga), der Probanden selbst sowie des empirischen Datenmaterials detailliert berücksichtigt werden. Deshalb werden im nächsten Schritt nun das praktische Schulprojekt, die beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie das Textkorpus konkret vorgestellt, womit sich die Darstellung von theoretischen Betrachtungen abwenden und dem empirisch-praktischen Teil zuwenden muss. Erst in der Auseinandersetzung mit der Empirie können die nötigen Analyse Kategorien differenziert entwickelt und begründet werden.

Dieses Vorgehen stützt sich methodisch, wie bereits in der Einleitung dieser Studie dargelegt wurde, auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010). Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich in empiriebasierten Studien auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik, zu dem auch die Erforschung interkultureller Kompetenz gehört, vielfach als sinnvoll erwiesen (vgl. z. B. Eberhardt 2013; Rogge 2013; Trautmann 2012). Ein grundlegendes Kennzeichen für die Wissenschaftlichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse ist dabei die „Theoriegeleitetheit der Interpretation“ (Mayring 2010: 57) des empirischen Datenmaterials, weshalb Mayring fordert, auf den „gewonnenen Erfahrungen anderer [Wissenschaftler] über diesen [zu untersuchenden] Gegenstand“ aufzubauen (Mayring 2010: 57f.). „Theoriegeleitetheit heißt nun, an

diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (Mayring 2010: 58f.). Bei der qualitative Inhaltsanalyse werden daher relevante Forschungsergebnisse und -positionen durch Operationalisierung zu Analysekatgeorien transformiert und auf das empirische Datenmaterial angewendet: „Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt“ (Mayring 2010: 83). Diese Form der Kategorienbildung erfolgt also durch Deduktion aus wissenschaftlich erarbeiteten Ergebnissen, die übrigens ihrerseits wiederum auch empirisch fundiert sein können (wie hier der Fall bei Bechtel 2003, Altmayer 2009 und Eberhardt 2013). Die inhaltliche Analyse des Datenmaterials erfolgt dann, indem bestimmte Teile oder Passagen aus dem Textkorpus diesen deduktiv gebildeten Analysekatgeorien zugeordnet werden. Daneben werden in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Textteilen, die keiner deduktiven Kategorie zugerechnet werden können, weitere, induktive Analysekatgeorien neu entwickelt. Dies bedeutet, dass erst während der Bearbeitung des empirischen Materials ein vollständiges Kategoriensystem für die Analyse erstellt werden kann. Von daher erklärt sich, dass die Details zu den Kategoriebildungen erst im empirischen Teil dargelegt werden können (vgl. Kapitel 3.8 und 3.9). Denn erst dort kann eine Anpassung der operatorenhaften Formulierung an das dort genauer beschriebene empirische Feld vorgenommen werden.

Aus den referierten Forschungspositionen und -ansätzen zur interkulturellen Kompetenz bieten die folgenden, wie dargelegt wurde, Anknüpfungspunkte für eine deduktive Kategoriebildung: das Modell des Perspektivenwechsels (Bechtel 2003), die Anwendung kultureller Deutungsmuster (Altmayer 2009), der Ausdruck von Interesse (Eberhard 2013), das Persönlichkeitsmodell der Inneren Stimmen (Kumbier/Schulz von Thun 2006), die Rückkopplung vom fremdkulturellen Phänomen zum eigenkulturellen mit gegebenenfalls anschließender Präferenzbekundung (Vences 2008), der Kulturkohäsionsansatz (Rathje 2006) sowie die individuelle Kreativität bei kritischen interkulturellen Interaktionssituationen (da Silva 2010).

Die empiriebasierten Konzeptionen Bechtels, Altmayers und Eberhardts sind ohne Schwierigkeiten operationalisierbar und als deduktive Analysekatgeorien im empirischen Teil anwendbar. Vences' Lernschritte des Vergleichs mit der eigenen Kultur und der fakultative Schritt der Präferenzbekundung wurden als Unterrichtsphasen konzipiert, beziehen sich auf individuelle Verhaltensweisen der Schüler und können ebenfalls entsprechend unproblematisch auf das Lernverhalten der Praktikanten angewendet werden, um dieses, soweit diese Schritte dort realisiert wurden, zu beschreiben. Das psychologische Modell nach Kumbier und Schulz von Thun sowie das Kulturmodell nach Rathje beruhen dagegen zwar nicht auf einem

empirischen oder lernprozessorientierten Ansatz, jedoch sind auch sie geeignet, aus ihnen deduktive Analysekategorien herzuleiten. Denn sie beziehen sich auf zwei wichtige Elemente der Definition, die für die interkulturelle Kompetenz im Rahmen der zu untersuchenden Auslandspraktika gelten soll: Das Konzept der Inneren Stimmen erfasst die psychologische Dimension des Praktikanten, der in einem Selbststeuerungsprozess aus den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten die angemessene Verhaltensvariante auswählen muss, um erfolgreich kommunizieren und interagieren zu können. Der komplexe, kohäsionsorientierte Kulturbegriff ist als empirische Analysekategorie geeignet, insofern die Praktikanten Aussagen über die spanische Kultur oder deren Angehörige machen, die die Fähigkeit zu deutlichen Differenzierungen innerhalb der fremden Zielkultur erkennen lassen. Auch die individuelle Kreativität nach da Silva beschreibt ein klar umrissenes Element im Verhalten der Praktikanten und scheint anwendbar.

Im Rahmen dieses Übergangskapitels zwischen Theorie und Praxis wird lediglich auf diese Anknüpfungsmöglichkeiten hingewiesen, die sich aus dem Theorieteil für die folgende empirische Arbeit ergeben. Welche weiteren Ausdifferenzierung und Adaptionen der theoretischen Konzepte nötig sind, kann erst in Anbetracht der konkreten Inhalte im empirischen Teil entschieden werden. Dort werden die Analysekategorien außerdem auch systematisch durch Ankerbeispiele veranschaulicht und definiert. Ihre Anwendung auf die Fallbeispiele erfolgt dann in einem Analyseverfahren, das der natürlichen Linearität der Interviews folgt.

Für alle anderen genannten Forschungspositionen, die geschlossene Modelle beinhalten, gilt, dass sie nicht geeignet sind, um das individuelle Lernverhalten einzelner Praktikanten darzustellen oder zu analysieren, und nicht dazu beitragen können, Antworten auf die erste und zweite Forschungsfrage zu finden. Allerdings sind sie in die theoretischen Betrachtungen aufgenommen worden, um im Zusammenhang mit der Beantwortung der dritten Forschungsfrage zur Verfügung zu stehen. Der Bogen zu diesen Modellen kann jedoch erst wieder geschlagen werden, wenn die empirischen Ergebnisse der Fallbeispiele vorliegen und es erlauben, das Funktionieren und Zusammenspiel aller untersuchten und verwendeten Analysekategorien systematisch darzustellen. Ein auf diese Weise empirisch erarbeitetes Kategoriensystem ist nach Mayring das zentrale Anliegen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 59). Erst ein solches Kategoriensystem kann dann auch mit geschlossenen Modellen zum Erwerb interkultureller Kompetenz verglichen werden, was für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage sinnvoll sein kann. Dies wird jedoch nicht im empirischen Teil (Kapitel 3) geschehen, sondern kann erst danach im Ergebniskapitel (Kapitel 4) erfolgen.

3 Empirischer Teil

3.1 Das Schulprojekt „Auslandspraktikum in Spanien“

Die folgende ausführliche Projektbeschreibung führt in das Feld der Schulpraxis mit seinen organisatorischen und praktischen Spezifika. Eine genauere Schilderung der Rahmenbedingungen des Projekts ist sinnvoll, weil diese Informationen dazu beitragen, das Profil und die Motivation des teilnehmenden Personenkreises zu beschreiben, aus dem später die Probanden für die Durchführung der Interviews hervorgingen. Die Transkriptionen dieser Interviews konstituieren das Textkorpus, das dieser empirischen Studie zugrunde liegt.

Das Projekt war zwar ein freiwilliges Wahlangebot, das prinzipiell jedem Schüler offen stand, aber die Teilnahme war nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich, die bei Weitem nicht von allen Angehörigen eines Jahrgangs erfüllt werden konnten. Der Teilnehmerkreis der Auslandspraktikanten ist somit keineswegs, wie bereits in Kapitel 2.5.1.3 angesprochen, repräsentativ für die gesamte Jahrgangsstufe oder gar die gesamte Schülerschaft. Der Personenkreis war von vornherein auf diejenigen Schülerinnen und Schüler beschränkt, die bereits in der Mittelstufe Spanisch als freiwillige dritte Fremdsprache gewählt hatten, sich zum Zeitpunkt des Praktikums im vierten Lernjahr befanden und somit über ausreichende Spanischkenntnisse verfügten (B1 laut GER). Aber auch in mancherlei anderer Hinsicht hoben sich die Teilnehmer von ihren Jahrgangskameraden in besonderer Weise ab, wie noch ausführlich erläutert werden wird. Bevor aber auf das Teilnehmerprofil genauer eingegangen werden kann, soll zunächst ein kurzer Überblick über die Entstehungsgeschichte und die schulische Anbindung des Projekts gegeben werden.

Die vorliegende Forschungsarbeit basiert auf einem Schulprojekt, das von mir an einem schleswig-holsteinischen Gymnasium von 2007 bis 2012 durchgeführt wurde. An dieser Schule sieht es das Schulprogramm vor, dass alle Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit zwei Betriebspraktika außerhalb der Schule absolvieren: ein erstes, sogenanntes „berufsorientierendes Praktikum“ in Jahrgangsstufe neun (bei neunjähriger Gymnasialzeit) bzw. in Jahrgangsstufe acht (bei achtjähriger Gymnasialzeit) sowie ein zweites, sogenanntes „Wirtschaftspraktikum“ im zwölften bzw. elften Jahrgang. Beide Praktika dauern jeweils zwei Wochen und werden von allen Schülerinnen und Schülern eines Jahrgangs zeitgleich absolviert. Ebenfalls ist beiden Praktika gemein, dass die Praktikanten sich ihre Plätze selbst suchen müssen und dass sie in ihrem Praktikumsbetrieb von einer Lehrkraft der Schule besucht werden. Während das berufsorientierende Praktikum in der Mittelstufe den Schülern einen

ersten Einblick in die Berufswelt geben soll und dementsprechend von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern unter eher ganzheitlichen Gesichtspunkten vorbereitet und begleitet wird, dient das Praktikum in der Oberstufe dazu, spezifische Kenntnisse über wirtschaftliche Zusammenhänge in der Praxis zu vertiefen. Dementsprechend ist das Praktikum eng an das Fach Wirtschaft/Politik angebunden: Alle Praktikanten werden von ihren Fachlehrkräften besucht und müssen einen Bericht gemäß einer vorgegebenen Gliederung anfertigen, der zur Benotung in diesem Fach abgegeben wird.

Da sich das Gymnasium und damit der Wohnort der meisten Schüler in einer kleinen Kreisstadt befinden, kommt es häufiger vor, dass die Teilnehmer sich für dieses Wirtschaftspraktikum größere und überregionale Betriebe im nahe gelegenen Großraum Hamburg suchen. Im Jahr 2005 schlug eine Schülerin erstmals vor, ein Praktikum in einem Betrieb im Ausland durchzuführen. Dies war jedoch nicht realisierbar, da im Ausland kein Besuch durch die betreuende Lehrkraft durchgeführt werden konnte und dieser Besuch ein wichtiges Element im Praktikumskonzept der Schule darstellte. Er bietet nicht nur die Möglichkeit einer gewissen Kontrolle über die Angemessenheit der Praktikumsstelle, sondern fördert auch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Praktikumsplatz, indem der Praktikant diesen Besuch vorbereitet, die Lehrkraft seinen Vorgesetzten und Kollegen vorstellt sowie diese gegebenenfalls auch durch den Betrieb führt. Hierbei soll auch ein gewisser professioneller Habitus entwickelt und eingeübt werden. Durch ihre Präsenz im Betrieb kann die Lehrkraft ferner auch das Engagement der Praktikanten besser beurteilen und die Schülerinnen und Schüler in ihrer ungewohnten Rolle beraten und fördern. Nicht zuletzt spielt der Besuch vor Ort natürlich auch eine Rolle im Hinblick auf die Beurteilung des Praktikumsberichts, etwa hinsichtlich der Kohärenz von Darstellung und Realität.

Der innovative Gedanke, die Schüler ein Praktikum im Ausland absolvieren zu lassen, war jedoch grundsätzlich durchaus reizvoll. Denn dadurch erhalten die Praktikanten die Möglichkeiten, wertvolle Erfahrungen auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu sammeln und zugleich ihre Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden und zu verbessern. Hinzu kam die Überlegung, dass nur ein bestimmter Teil der Schülerschaft von ihren Elternhäusern her über die entsprechend notwendigen privaten oder geschäftlichen Auslandskontakte verfügen und sich hier eine soziale Schere auf tun könnte, wenn Auslandspraktika grundsätzlich erlaubt wären. Andererseits erschien es mir jedoch gerade als Fremdsprachenlehrerin bedauerlich, dass wir seitens unserer Schule engagierte Schülerinnen und Schüler, die Bereitschaft und Interesse zeigten, sich den Herausforderungen eines Praktikums im fremdsprachigen Ausland zu stellen, in ihrem Anliegen nicht unterstützen konnten. So entstand schließlich die Idee, ein Projekt zu initiieren, das

es grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern ermöglichte, ein durch die Schule organisiertes Auslandspraktikum zu absolvieren.

Bei einem privaten Aufenthalt in Málaga kontaktierte ich in Absprache mit der damaligen Schulleitung zunächst verschiedene Sprachschulen vor Ort und fand im *Malaca Instituto*, einer sehr großen spanischen Sprachschule, einen geeigneten Partner, der über die notwendigen Verbindungen zu großen spanischen Firmen im Raum Málaga verfügte. Neben diesen Kontakten war dabei auch ausschlaggebend, dass die genannte Sprachschule einen auf die Bedürfnisse unserer Praktikanten zugeschnittenen abendlichen Begleitkurs anbieten konnte, in dem den Schülerinnen und Schülern spanische Wirtschaftsterminologie sowie Kenntnisse über die lokale Wirtschaft im Raum *Andalucía /Costa del Sol* vermittelt werden sollten. Dies war deshalb notwendig, weil alle Vorgaben zum Praktikumsbericht (v. a. bezüglich der Fachbegriffe und der Strukturierung des Berichts) auch voll und ganz für die Praktikanten in Málaga gelten sollten, was bedeutete, dass die Schülerinnen und Schüler zahlreiche Spezifika über ihre Betriebe (Rechtsform, Organigramm, Firmengeschichte, Marketingstrategien, innerbetriebliche Aus- und Fortbildungskonzepte, Branchenzugehörigkeit u. a. m.) durch Nachfragen und Recherchen in der Fremdsprache Spanisch in Erfahrung bringen mussten. Dieser allabendliche zweistündige Kurs in Wirtschaftsspanisch sollte für alle teilnehmenden Praktikanten verpflichtend sein, so dass die zumeist minderjährigen Schülerinnen und Schüler auch in den Tagen nach meiner Abreise durch einen versierten und äußerst kompetenten Sprachlehrer (ein ehemaliger Mitarbeiter der Deutschen Bank in Spanien mit langjähriger Sprachlehrerfahrung) betreut wurden. Davon abgesehen war der Sprachkurs im *Malaca Instituto* zugleich als täglicher Treffpunkt für alle Praktikanten konzipiert, um den Gruppenzusammenhalt und damit die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch wie zur gegenseitigen Beratung und Unterstützung – in der Muttersprache Deutsch – zu gewährleisten. Neben der wichtigen inhaltlichen Funktion des Sprachkurses kam dieser Katalysatorfunktion eine wichtige Rolle zu. Die tägliche Zusammenkunft und Betreuung der Gruppe auf dem Campus der Sprachschule durch einen sehr gut ausgebildeten, erfahrenen Sprachlehrer war nicht zuletzt auch für viele Eltern ein wichtiger vertrauensbildender Bestandteil des Projekts.

Die Sprachschule übernahm des Weiteren die Vermittlung von spanischen Gastfamilien, den Flughafentransfer und die vor Ort nötigen Versicherungsformalitäten. Dieses geschlossene Service-Paket war genau auf unsere Bedürfnisse abgestimmt und erleichterte die Realisierung des Projekts entscheidend. Organisatorisch und finanziell war es von Vorteil, mit einem einzigen spanischen Ansprechpartner zu kooperieren und nicht mit den einzelnen spanischen Betrieben und Gastfamilien verhandeln und Vereinbarungen treffen zu müssen.

Während zunächst diese eher praktischen Aspekte im Vordergrund standen, stellte sich mit der Zeit heraus, dass die Einbindung eines spanischen Partners auch strategisch für mich als Organisatorin von unschätzbarem Wert war. Denn so konnte gelegentlich zwischen den deutschen Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite und den spanischen Betrieben wie auch den Gastfamilien auf der anderen Seite vermittelt werden, wenn Probleme und Fragen auftraten. Im Laufe der langjährigen kontinuierlichen Kooperation kam außerdem eine persönliche Vertrauensbasis zwischen mir und den Mitarbeitern des *Malaca Instituto* zustande, die in der spanischen Arbeitswelt im Vergleich zu Deutschland eine noch viel größere Rolle spielt und sicherlich zum erfolgreichen Fortbestand des Projekts über einen Zeitraum von sechs Jahren beigetragen hat.

Um die Flugreise, die Unterkunft und Verpflegung in den Gastfamilien sowie den begleitenden Sprachkurs (zwei Stunden täglich) für alle Praktikanten finanzieren zu können, habe ich gemeinsam mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern Sponsoren am Schulort gesucht. Es fanden sich dankenswerterweise in jedem Durchgang Firmen, Einzelhandelsgeschäfte, Privatleute und Vereine, die unser Anliegen mit sehr unterschiedlichen Summen förderten. Letztlich konnte so immer allen Interessenten die Teilnahme an der Fahrt ermöglicht oder doch zumindest erleichtert werden.

Bei der Zuteilung der Betriebe und Gastfamilien wurden die individuellen Wünsche der Schülerinnen und Schüler innerhalb der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten berücksichtigt. Die spanischen Firmen waren gemäß dem Wirtschaftsstandort *Costa del Sol* zum großen Teil Hotels (der Mittel- und Luxusklasse, u. a. auch der staatlichen Hotelkette *Paradores*), aber auch der Einzelhandel, ein privates Krankenhaus, eine *Catering*-Firma am Flughafen sowie das *Malaca Instituto* selbst hielten geeignete Praktikantenstellen vor. Die Tätigkeiten der Praktikanten reichten von einfachen manuellen Hilfsarbeiten, insbesondere in den ersten Tagen, bis hin zum Durchlaufen mehrerer Abteilungen auf der Verwaltungs- und Führungsebene. Der Schwerpunkt lag stets darauf, die Vorgaben des Faches Wirtschaft/Politik zu erfüllen und deshalb die Praktikanten aktiv in die Arbeitsabläufe einzubinden und ihnen die wirtschaftlichen Zusammenhänge in den Betrieben zu erklären. Dementsprechend kamen übrigens Wohlfahrtsverbände, öffentliche Verwaltung oder Bildungsinstitutionen wie Kindergärten oder Schulen für diese Praktika nicht in Frage. Bei der Zuteilung der Gastfamilien mussten mögliche persönliche Einschränkungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (z. B. Allergien, Ernährungsgewohnheiten, chronische Krankheiten u. a. m.) berücksichtigt werden. Aber auch die Entfernungen und Wege von der Familie zum Betrieb und zur Sprachschule, die zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurückgelegt werden mussten, durf-

ten nicht zu groß sein. Um all dies wirklich garantieren zu können, wurden alle Gastfamilien und alle Betriebe von mir bei Ankunft bzw. bei Praktikumsantritt selbst in Augenschein genommen und zum Teil auch mehrfach besucht. Auch hospitierte ich immer in den ersten beiden Tagen im Sprachkurs, um erstens die Umsetzung des vereinbarten Programms selbst beurteilen und garantieren zu können und zweitens einen engen Kontakt zur Schülergruppe zu halten.

In diesem sich alljährlich wiederholenden Szenario war ich regelmäßig in allen Durchgängen in demselben Umfang beteiligt: Die Dauer meines Aufenthaltes (stets von der Anreise bis zum Nachmittag des vierten Praktikumstages), meine Unterbringung in der Sprachschule (und damit in gleicher räumlich-strategischer Distanz zu allen Betrieben und Familien) und die Intensität meiner Betreuung (ein bis zwei Besuche in den Betrieben; je ein Besuch am Ankunftstag in jeder Gastfamilie; Beratung und Begleitung der Praktikanten in allen möglichen organisatorischen, sprachlichen und kulturell bedingten Fragen) waren über die sieben Jahre hinweg konstant. Meine Präsenz und meine Rolle im jeweiligen Forschungsfeld waren damit bei jedem Durchgang gleich. In vielerlei Hinsicht waren diese Vergleichbarkeit bzw. Konstanz und die Tatsache, dass ich das Feld gut kannte, auch bei der späteren Durchführung der Studie von großem Nutzen. Allein in den Interviews ersparte dies einen erheblichen Zeitaufwand, denn alle Rahmenbedingungen (Betriebe, Unterkünfte, beteiligte Personen, Stadtopographie, Lage der Betriebe und damit Anfahrtswege, organisatorische Bedingungen von Verkehrsmitteln über klimatische Faktoren bis hin zu alltäglichen Umgangsformen in der Arbeitswelt und im Familienleben) waren mir wohlbekannt⁵⁰, und dies war auch den befragten Schülerinnen und Schülern bewusst. So konnten die Gespräche – nach einem nur kurzen Gesprächseinstieg – von Beginn an mit einer hohen Intensität und thematisch zentriert geführt werden, und ein formales Abfragen der Rahmenbedingungen entfiel.

Vom ersten Durchgang an war bei allen Projektteilnehmern die Zufriedenheit recht groß: Die meisten spanischen Betriebe forderten auch für die Folgejahre wieder Praktikanten unserer Schule an, und die Schülerinnen und Schüler empfahlen ihrerseits die Praktikumsstellen auf dem alljährlich wiederholten Informationsabend in der Schule fast ausnahmslos an die nachfolgenden Jahrgänge weiter. Für die Schüler konnte ich diese Zufriedenheit auch in einer Evaluation des Projekts dokumentieren (vgl. Anhang 1), die jedoch inhaltlich nicht auf das Forschungsthema dieser Arbeit abzielt und deshalb von mir lediglich zur illustrierenden Ergänzung beigelegt wird. Eine genauere Auswertung dieser Daten ist im Rahmen dieser Arbeit

50 Meine Erfahrung gründet ferner auf mehrjähriger eigener Berufserfahrung in Spanien.

nicht zielführend und bleibt daher ausgeklammert. Die Ergebnisse belegen jedoch auch ohne weitere Interpretation den von mir formulierten Eindruck der Zufriedenheit der Teilnehmer.

Es gab allerdings auch Schwierigkeiten in diesem Projekt. Ihre Darstellung scheint mir lohnend, weil nur so veranschaulicht werden kann, dass die Teilnehmer des Projekts einen gewissen Grad an Entschlusskraft, Engagement und Motivation aufbringen mussten, um sich für dieses Auslandspraktikum zu bewerben.

Zunächst einmal war der Kostenfaktor zu beachten und die damit verbundene Verpflichtung, auf Sponsorensuche zu gehen. Diese aktive Beteiligung am Fundraising wurde von mir mit etwa zehn Monaten Vorlauf von allen Teilnehmern eingefordert, weil nur bei frühzeitiger Buchung günstige Tarife für die Flugtickets verfügbar sind. Unabhängig von der persönlichen finanziellen Situation musste jede Schülerin und jeder Schüler jeweils im Namen der ganzen Gruppe ein Anschreiben an einen möglichen Sponsor verfassen, darin ihr bzw. sein Anliegen in eigenen Worten beschreiben oder dies bei den Sponsoren persönlich vortragen. Diese Verpflichtung wurde von den Teilnehmern oft als unliebsame Auflage empfunden, zumal der Reiseterrn noch in ferner Zukunft lag. Sie schulte aber das Bewusstsein der Teilnehmer für ein solidarisches Miteinander, bahnte ein gewisses Verantwortungsgefühl für das Gelingen des Projekts als Gemeinschaftsprojekt an und stärkte den Zusammenhalt innerhalb der Gruppe, die in Málaga während des Praktikums nach meiner Abreise am vierten Tag für den Rest des Auslandsaufenthaltes auf sich allein gestellt war. Diese Bedingung war von mir außerdem auch durchaus mit der pädagogischen Absicht aufgestellt worden, die Kooperationsbereitschaft und Belastbarkeit der in Frage kommenden Bewerber auf den Prüfstand zu stellen. Außerdem wären ohne die Sponsorengelder einige von denjenigen Jugendlichen aus finanziellen Gründen ausgeschlossen geblieben, die mitunter gerade durch ihre soziale Kompetenz durchaus Vorbildcharakter hatten und die der Gruppe auch in schwierigen Phasen mit ihren Stärken helfen konnten. Zusammenfassend gesagt konnte durch die Einbindung aller Teilnehmer in die Sponsorensuche verhindert werden, dass einzelne Gruppenmitglieder sich privilegiert oder benachteiligt fühlten.

Ferner gab es in vielen Durchgängen mehr Bewerber als Plätze, so dass eine Auswahl getroffen werden musste. Die Teilnehmerzahl war auf maximal zehn begrenzt, da in Málaga nicht mehr adäquate Praktikumsstellen zugesichert werden konnten und auch ich eine größere Anzahl von Praktikanten nicht mehr hätte angemessen betreuen können. Für ein gerechtes, objektives und transparentes Auswahlverfahren entwickelte ich ein transparentes Bepunktungssystem, das fachliche Leistungen (zu gleichen Teilen Spanischnote und Durchschnittsnote al-

ler anderen Fächer aus dem letzten Zeugnis) und soziales Engagement (ehrenamtliche Tätigkeiten, Mitarbeit in sozialen Projekten oder in der Schülermitverwaltung, Vereinsarbeit etc.) jeweils zur Hälfte einbezog und somit ein transparentes Ranking aller Kandidaten ergab. Dieses Verfahren wirkte sich selbstverständlich auch auf die Bewerberlage aus und hielt schwächere oder weniger engagierte Schülerinnen und Schüler bewusst von einer möglichen Bewerbung ab.

Es ist also festzuhalten, dass die Málaga-Praktikanten, deren spätere Interviews die Basis für die folgende empirische Untersuchung bilden, sich in mehrerer Hinsicht durchaus vom Rest des Jahrgangs abhoben. Von daher erklärt sich, dass viele Gedanken und Ausführungen der interviewten Probanden in Bezug auf ihre Differenziertheit und den Abstraktionsgrad weit über dem Durchschnitt ihrer Altersklasse liegen, was sich auch generell in den Interviews zeigt.⁵¹

Anhand der bisherigen Darstellung ist bereits deutlich geworden, dass die Teilnahme am Spanien-Praktikum für die Praktikanten mit einem gewissen Aufwand verbunden war bzw. eine Aufnahme in das Programm nicht bedingungslos erfolgte. Zusätzlich gab es von meiner Seite im Vorfeld Hinweise auf einige Unbequemlichkeiten, denn ich wollte es nicht riskieren, dass die Schülerinnen und Schüler die Reise mit illusorischen Erwartungen (urlaubsmäßige Vorstellungen) antraten, die sich dann erst vor Ort als unrealistisch erwiesen hätten. Dies betraf ganz vordergründige Tatsachen, zum Beispiel den Umstand, dass die meisten spanischen Familien in Andalusien in unbeheizten Wohnungen leben und die Witterung in Málaga Ende Januar – also zum Zeitpunkt des Aufenthalts – besonders nachts feucht und kalt sein kann, aber auch ungewohnte Essenszeiten (die Mahlzeiten in Andalusien liegen etwa zwei bis drei Stunden später als in Deutschland). Ferner musste die Bereitschaft, sich in einer fremden Großstadt⁵² mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu bewegen und Anfahrtszeiten von ca. einer Stunde in Kauf zu nehmen, vorhanden sein. Die Schilderung all dieser Anforderungen verdeutlicht, dass das Angebot tatsächlich nur von solchen Zwölftklässlern gewählt wurde, die eine hohe intrinsische und stabile Motivation mitbrachten und über ein Mindestmaß an Selbstvertrauen verfügten, um sich das Praktikum in Spanien unter den beschriebenen Umständen zuzutrauen.

Im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen auf der spanischen Seite ist es ferner unerlässlich, auf die Wirtschaftslage in Spanien hinzuweisen, die sich seit Projektbeginn im Jahr

51 Auch aus diesem Grunde kommt übrigens eine repräsentative Auswertung der erhobenen Daten und Analyseergebnisse nicht in Frage, da der befragte Personenkreis speziellen Bedingungen unterliegt, die nicht uneingeschränkt verallgemeinert werden können.

52 Málaga ist mit seinen knapp 600.000 Einwohnern etwa fünfundzwanzigmal so groß wie der Heimatort der Schule!

2007 kontinuierlich verschlechtert hat. Die steigende Jugendarbeitslosigkeit – von der Andalusien besonders stark betroffen war und ist – führte dazu, dass das Angebot an freien Praktikumsstellen besonders in den letzten Jahren stark rückläufig war. Unsere Schülerinnen und Schüler wurden zwar trotzdem weiterhin herzlich in den Betrieben und Familien aufgenommen, es mehrten sich jedoch auch solche Erlebnisse und Gespräche, die ihnen vor Augen führten, wie begehrt die von ihnen besetzten Praktikantenstellen auch für spanische arbeitssuchende Jugendliche waren. Hier standen die Praktikanten in den letzten Durchgängen unter einem deutlich höheren Druck als zu Beginn des Projekts, als die Lage auf dem spanischen Arbeitsmarkt noch vergleichsweise entspannt war. Die prekäre Situation drückte sich für unsere Praktikanten mitunter darin aus, dass sie sich in manchen Betrieben gelegentlich auch bei unangenehmen und schwierigen Arbeiten bewähren mussten und damit umzugehen hatten, dass das Konzept und der Sinn von Schülerpraktika in Spanien bei Weitem nicht so bekannt sind wie in Deutschland.

Die Aufzählung all dieser Einzelheiten soll, wie bereits erwähnt, dem Zweck dienen, das Profil der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die sich allesamt freiwillig für das Auslandspraktikum in Málaga entschieden hatten, besser einschätzen zu können. Der Anreiz, das Praktikum in einer als Feriengebiet bekannten Region zu verbringen und damit vermeintliche Vorteile genießen zu können, fiel bei der Entscheidung zur Teilnahme gegenüber den hier benannten und den Schülern im Vorwege ausdrücklich bekannt gemachten realen Gegebenheiten kaum ins Gewicht. Welche Rolle dabei im Einzelfall die Hoffnung auf eine mögliche Verbesserung der Spanischnote oder auch schlichtweg Abenteuergeist gespielt haben mögen, ist schwer zu beurteilen. Solche Überlegungen wären sicherlich für sich genommen interessant, liegen jedoch außerhalb der in dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen und standen bei den Befragungen der Teilnehmer deswegen nicht im Vordergrund.

3.2 „Lernen am anderen Ort“ im Auslandspraktikum

Ein mehrtägiger Schulausflug in ein Land der Zielsprache kann als eine Form des Lernens außerhalb des Schulgeländes definiert werden:

„Die Öffnung der Schule und des Schullebens erweitert den Unterricht in den Schulräumen durch zusätzliche Möglichkeiten, Lernorte außerhalb des Schulgeländes in die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule einzubeziehen. Durch das Lernen am anderen Ort wird in besonderer Weise ein handlungsorientiertes und lebensweltnahes Lernen ermöglicht“ (Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2006: 167 [1]).

Im Falle des Schülerpraktikums in Spanien ist ein Lernort außerhalb der Schule gewählt worden, der das Erlernen, Vertiefen und Anwenden der spanischen Sprache ermöglicht und fördert (vgl. Rössler 2010b). Diese Lernform beinhaltet naturgemäß alle sprachlichen Fertigkeiten sowie sämtliche im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht angestrebten Kompetenzen. Im Unterschied zum schulischen Sprachunterricht, der Lernprozesse durch didaktische Arrangements zu optimieren versucht, findet beim „Lernen am anderen Ort“ der Erwerb der Fremdsprache ungesteuert statt. Bei der Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb handelt es sich jedoch nur scheinbar um Gegensätze. Denn ebenso, wie der Lernende sich im Schulunterricht – unbemerkt oder auch unbewusst – eigene Wege sucht, um neuen Stoff zu erfassen oder zu behalten, so findet auch beim sogenannten ungesteuerten Spracherwerb – also ohne Instruktion und Korrektur seitens einer Lehrkraft – eine Steuerung statt, die in diesem Falle dann vom Lernenden selbst ausgeht. Es kann also angenommen werden, dass sowohl im instruktiven Unterricht als auch beim Lernen am anderen Ort gesteuerte Lernprozesse stattfinden:

„Gesteuert sind aber beide Formen des Erwerbs, und zwar durch interne kognitive Prozesse. Natürlich sind beide ohnehin. Fundamentale Unterschiede zwischen Erwerb (*acquisition*) und Lernen (*learning*) sind bisher nicht belegt. Wer diesen terminologischen Problemen ausweichen will, verwendet neutral den Begriff Spracherwerb und spezifiziert in den weiteren Ausführungen, um welche Art es sich handelt, also zum Beispiel Spracherwerb im Unterricht oder am Arbeitsplatz“ (Roche 2013: 100f.).

Dementsprechend bezieht sich im vorliegenden Forschungssetting der „Erwerb“ interkultureller Kompetenz auf eine Lernsituation, die einen Sonderfall darstellt, in gewisser Weise eine Mischform zwischen Unterricht und Arbeitsplatz. Denn der Auslandspraktikant bringt einerseits Vorkenntnisse und sprachliche Fertigkeiten aus dem Unterricht mit, und das Praktikum wurde nach schulischen Vorgaben organisiert. Andererseits vollzieht sich sein Lernprozess während der authentischen Interaktion mit den fremdsprachlichen Kommunikationspartnern im Betrieb und in der Familie, die im Normalfall nicht instruktiv in der Rolle des Fremdsprachenlehrers handeln, wie sie für den Unterricht kennzeichnend ist.⁵³

Aus der Authentizität der Kommunikationssituation ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler eine neuartige Lernsituation. Anders als im schulischen Fremdsprachenunterricht ist das Lernparcours im Auslandspraktikum die von außen gegebene, unmanipulierte Realität. Das bedeutet, dass der Lernanlass sich nicht, wie im Unterricht, erst aus einem für den Zweck

53 Vgl. zur Vermeidlichkeit der Dichotomie von Lernen und Erwerben auch Königs (2003).

der Kompetenzschulung geschaffenen, konstruierten Arrangement konstituiert, das zeitlich, räumlich und medial gewissen arbiträren Vereinbarungen und Vorbereitungen seitens der Lehrkraft unterliegt, sondern der real gegebene Interaktionsradius des Praktikanten veranlasst und zwingt ihn zur Interaktion in der Fremdsprache. Anders als im herkömmlichen Unterricht hat die Initialentscheidung für eine Teilnahme automatisch zur Folge, dass der Fremdsprachenlerner die interkulturelle Interaktionssituation während des gesamten zweiwöchigen Auslandsaufenthalts durchhalten muss. Während die Schülerrolle es im Klassenraum im Normalfall erlaubt, Hilfe einzufordern (vom Lehrer, von den Mitschülern oder durch Nachschlagewerke) oder sogar die Sprecherrolle zu verlassen, kann in der authentischen fremdsprachlichen Kommunikationssituation die eigene Rolle als Sprachhandelnder nicht abgegeben werden. Auch ein Ausweichen auf das Englische kam nicht infrage, weil die Belegschaften der entsprechenden spanischen Betriebe hierfür nicht über die nötigen Sprachkenntnisse verfügen und ihnen zumeist auch bekannt war, dass die deutschen Praktikanten ihre Spanischkenntnisse anwenden und üben sollten.

Auch die Rolle der Lehrkraft ändert sich beim Lernen am anderen Ort. Anders als im Unterricht bedeutet nicht die Anwesenheit, sondern gerade die Abwesenheit der Lehrkraft, dass der Lerner seine Anstrengungen optimieren muss, um erfolgreich zu sein. In dieser ungewohnten Lernsituation erleben die Schülerinnen und Schüler sich selbst in einer neuartigen Lernerrolle, aber auch den Lerngehalt, die Fremdsprache, in einer ganz anderen Qualität. Die gewohnten Orientierungshilfen aus dem Fremdsprachenunterricht (etwa durch einen thematischen Rahmen, zielgerichtete Aufgabenformate, eine erkennbar progressionsgemäße Anordnung von Materialien, Vereinfachungen, Übung zur Erweiterung, Wiederholung, Umwälzung sprachlicher Strukturen, spezifische Arrangements bezüglich der Sozialformen u. v. m.) entfallen. An ihre Stelle tritt der reale situative Kontext, in dem der Praktikant jeweils alleine steht. Dieser Kontext wandelt sich je nach Tageszeit bzw. Aufenthaltsort, Gesprächspartner, eigener Verhaltensabsicht und vielen weiteren, oft unvorhersehbaren Faktoren. Die Praktikanten können ihn also zum Teil durchaus selbst bestimmen oder beeinflussen, indem sie beispielsweise bestimmte Kollegen oder Familienmitglieder ansprechen oder meiden, jedoch können sie das gegebene Lernarrangement bis zur Rückreise nicht verlassen.

Hieraus folgen mehrere Besonderheiten, die die spezifische Lernsituation bei diesem „Lernen am anderen Ort“ kennzeichnen: Erstens sind die Praktikanten gegenüber dem schulischen Unterricht autonomer und handeln im Bewusstsein vollkommener Selbstverantwortung. Zweitens bedeutet die Unausweichlichkeit des Zwangs, in der Fremdsprache kommunizieren zu müssen, eine fortdauernde Anspannung und höhere Konzentration während des ganzen Tages

und nicht nur in bestimmten Unterrichtsstunden. Beides ist den Praktikanten nicht durchgehend auf einer reflektierenden Ebene bewusst, jedoch nehmen beide Aspekte faktisch auf ihr Verhalten Einfluss. Anders als im gewohnten Fremdsprachenunterricht kann die Interaktionskette der fremdsprachigen Akteure im Normalfall nicht unterbrochen oder verzögert werden. Dies gilt insbesondere bei betrieblichen Arbeitsabläufen oder bei spontanen Reaktionen und Interaktionen von Arbeitskollegen oder Familienmitgliedern, also genau den Kontexten, in denen sich die Praktikanten die allermeiste Zeit des Tages befinden. Deshalb ist die Belastung und Konzentration vergleichsweise höher zu veranschlagen als im traditionellen Schulunterricht. Diese Tatsache drückte sich auch häufig darin aus, dass viele Praktikanten am ersten Abend sehr erschöpft wirkten. Die Erfahrung zeigte, dass besonders am zweiten Tag die Anspannung bei manchen deutlich zunahm, so dass es wegen der andauernden nervlichen Belastung mitunter sogar zu Tränenausbrüchen kam. Dies alles macht deutlich, dass die Lernsituation sich in vielerlei Hinsicht stark von der Schulroutine unterschied und die Praktikanten ganz anderen Belastungen ausgesetzt waren. Als Beleg hierfür können auch die Ergebnisse der Evaluation (vgl. Anhang 1, hier Frage 2) herangezogen werden.

Allerdings gibt es auch didaktische Elemente aus dem konventionellen Fremdsprachenunterricht, die sich in der authentischen Lernsituation beim „Lernen am anderen Ort“ durchaus wiederfinden, wenn auch in etwas modifizierter Form. Beispielsweise findet eine Fehlerkorrektur, die im Unterricht gewöhnlich durch Mitschüler oder die anwesende Lehrkraft übernommen wird, auch in der authentischen Kommunikationssituation statt, wobei zwischen zwei Varianten differenziert werden kann: Die muttersprachlichen Gesprächspartner korrigieren die Schülerinnen und Schüler entweder spontan oder der Praktikant selbst bittet sein Gegenüber explizit darum, seine Fehler zu verbessern. Bei Vokabelproblemen nutzten die Praktikanten die üblichen Strategien aus dem Spanischunterricht, wie zum Beispiel Nachschlagen im Wörterbuch oder per Handy, Umschreibungen oder Ausweichen auf Handzeichen bzw. Mimik. Diese Lerntechniken stellen also keine signifikanten Spezifika der Lernsituation „am anderen Ort“ dar. Dabei ist anzumerken, dass die hier dargestellten Parallelen zum schulischen Lernen den großen klassischen Feldern des Fremdsprachenunterrichts angehören: Grammatik, Wortschatz und Aussprache.

Was jedoch die interkulturelle Kompetenz betrifft, so fehlen hier nicht nur schematisch abrufbare Techniken und Strategien aus dem Unterricht, sondern der Lerngegenstand selbst ist im herkömmlichen Schulunterricht kaum jemals vorhanden bzw. wird nicht virulent, schon allein weil hierbei spanische Muttersprachler als Interaktions- und Gesprächspartner fehlen. Dementsprechend verfügen die Praktikanten über kein vergleichbares systematisches Repertoire an

etablierten und routinemäßigen Strategien wie in den Bereichen Grammatik, Wortschatz oder Aussprache. Sie müssen für diesen Lernbereich also experimentell verfahren, wenn sie sich interkulturelle Lerninhalte erschließen oder auch zunächst nur bewusstmachen wollen. Genau hierin liegt das Potential für die Individualität der Betroffenen: Weil der Rückgriff auf Lerngewohnheiten oder Lernroutinen ausgeschlossen ist, sind die Lernenden gezwungen, sich selbstgesteuert und eigenverantwortlich zu verhalten. Auch hier spielt es wieder keine Rolle, ob diese Autonomie während des Aufenthalts im Lernparcours Praktikum bewusst erlebt wird. Faktisch müssen die Praktikanten den Tagesablauf im Dreieck Familie–Firma–Sprachkurs aktiv handelnd und in der Fremdsprache bewältigen. Hierfür ist eine Vielzahl an Einzelentscheidungen zu treffen, die die Praktikanten verantworten müssen und die sie jeweils so fällen, wie sie es im Einzelfall für erfolgversprechend oder richtig halten. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass alle Praktikanten ein begründetes Interesse haben bzw. das Ziel verfolgen, in der Interaktion und Kommunikation mit ihrem fremdsprachlichen Umfeld erfolgreich zu sein.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Lernsituation und das Lernverhalten in der authentisch fremdsprachlichen Umgebung beim „Lernen am anderen Ort“ zwar einige Parallelen zum konventionellen Unterricht aufweisen, dass jedoch insbesondere hinsichtlich des Erwerbs interkultureller Kompetenz eine in vielerlei Hinsicht andersartige Situation vorliegt. Insbesondere die Selbständigkeit der Lerner ist sehr viel größer als im üblichen, schulischen Fremdsprachenunterricht.

3.3 Zur Dialektik von Schulprojekt und Forschungsprozess: Bedeutung der Doppelrolle Lehrerin/Forscherin für die Reliabilität

Sowohl beim oben beschriebenen Schulprojekt als auch während der Forschungstätigkeit, die der vorliegenden Studie zugrunde liegt, handelt es sich um zwei voneinander unabhängige, jeweils mehrere Jahre andauernde Prozesse. Das Schulprojekt endete nach sechsjähriger Laufzeit mit dem letzten Durchgang im Februar 2012 und wurde bis dahin von mir organisiert und begleitet. Das gesamte Projektdesign war vom ersten bis zum letzten Durchgang unverändert geblieben, es wechselte lediglich die personelle Besetzung der Praktikanten und teilweise die der Gastfamilien oder der Partnerbetriebe in Spanien. Die beiden Prozesse der Durchführung und der Beforschung überlappten sich nur im letzten Jahr des Projekts.

Zu dem Zeitpunkt, als ich meine Forschungstätigkeit aufnahm und begann, über Möglichkeiten der empirischen Datenerhebung nachzudenken, konnte ich glücklicherweise auf eine Rei-

he von Schülerinnen und Schülern bzw. auf deren Aussagen oder Erinnerungen als Informationsquellen zurückgreifen, die mit mir durch die Schule noch in direktem Kontakt standen. Allerdings konnte ich nachträglich nicht mehr in das Projektdesign eingreifen und die Probanden mit bestimmten Arrangements konfrontieren, die eigens für meine Forschungsintentionen hätten konstruiert werden können. So fand ich ein fertiges Forschungsfeld vor, das im Nachhinein in seinen Rahmenbedingungen nicht mehr beeinflusst werden konnte. Aus meiner Doppelrolle als Lehrkraft und Projektleiterin einerseits und Forscherin andererseits konnten sich unter diesem Gesichtspunkt keine Interferenzen ergeben.

Ein entscheidendes Gütekriterium empirischer Forschungsergebnisse ist das Herleiten methodologischer Entscheidungen und Verfahrensweisen aus der Empirie selbst. Aus diesem Grund kann und will ich keine fertige Methode übernehmen, sondern greife auf meine eigene Erfahrung mit dem zu beforschenden empirischen Feld zurück und lege dementsprechend funktionale methodische Schritte oder Verfahrensweisen fest (hierzu genauer im folgenden Kapitel 3.4). In diesem Punkt ist sogar die reflektierte Doppelrolle als günstiger Umstand zu sehen, denn sie ermöglicht es, ein Instrumentarium zur Datenerhebung zu entwickeln, das den gegebenen Umständen inhaltlich besonders gerecht wird.

Die Doppelrolle als projektbegleitende Lehrerin und Forscherin, die es zugleich ohnehin nur im Durchgang 2012 gegeben hat, war mir also zwar bewusst, aber sie hat mich zu keinem Zeitpunkt belastet, und ebenso wenig habe ich diese beiden Aufgaben als konfliktiv erlebt.⁵⁴ Alle Entscheidungen im Projekt und in Spanien vor Ort waren immer davon bestimmt, die Praktikanten bei Bedarf an ihrem Arbeitsplatz oder in ihrer Familie zu beraten und für einen reibungslosen Ablauf des Praktikums und des Gesamtprojekts zu sorgen. Es hat zu keinem Zeitpunkt meinerseits spezielle Arrangements gegeben, die insbesondere oder gar ausschließlich auf den Erwerb von interkultureller Kompetenz abgezielt hätten. Gerade diese Freiheit gab den Beteiligten Spielraum zum selbstgesteuerten Handeln und zu einem tatsächlich autonomen, eigenverantwortlichen Lernverhalten.

Sabine Doff weist im Zusammenhang mit der empirischen Erforschung interkultureller Lernprozesse darauf hin, dass stets „die Methodik dem Gegenstandsbereich anzupassen ist“ und „ein Vorhaben zur empirischen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts von seiner Frage-

54 Ganz ähnlich äußert sich Eberhardt (2013: 374), der als Berater der teilnehmenden Schüler und Forscher auch eine Doppelrolle einnimmt, diese jedoch wie ich eher für vorteilhaft hält. Anders hierzu z. B. Schmelter (2004: 369ff.), der die Doppelrolle Berater vs. Forscher in dem bei ihm zugrunde liegenden Forschungssetting durchaus auch problematisch erlebt. Eine ähnlich problematische Doppelrolle liegt m. E. auch bei da Silva (2010) vor, da er Seminararbeiten als Textkorpus für seine Forschungsarbeit nutzt, die ihm in seiner Funktion als benotender Dozent vorgelegt wurden und für diesen ausschließlichen Zweck konzipiert und verfasst worden waren. Vgl. hierzu Kapitel 2.5.2.3.

stellung (und dem Gegenstandsbereich, dem diese entstammt) her gedacht wird und nicht umgekehrt“ (Doff 2012: 12a). Sie spricht deshalb auch von „empirisch gestützter Theorie sowie [...] theoriegeleitete[r] Empirie [...] als zwei Seiten derselben Medaille“ (Doff 2012a:11; vgl. sinngemäß auch Aguado 2013: 120, 124). Was Doff hier für den Bereich Unterricht formuliert, gilt entsprechend auch für das „Lernen am anderen Ort“ als einer besonderen Variante von Lernarrangements (vgl. Kapitel 3.2). Es geht, so Doff, immer darum, rückblickend herauszufinden, „*was wo wann beim wem und warum*“⁵⁵ funktioniert hat bei dem Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben.

Aus diesem Ansatz ergibt sich die Chance, den interkulturellen Kompetenzerwerb empirisch zu untersuchen, ohne auf eine Messung des Grades der Ausprägung dieser Kompetenz zurückgreifen zu müssen. Für einen solchen evaluationsorientierten Ansatz wäre meine Erfahrung als Begleiterin vor Ort während des Lernprozesses gar nicht notwendig gewesen. Nun ist zwar meine persönliche Erfahrung während des Projekts in Málaga nicht der eigentliche Gegenstand der Untersuchung, wohl aber für die Reliabilität der erhobenen Daten von Bedeutung. Denn die Angaben aus den Interviews sind nur deshalb reliabel, weil die Schülerinnen und Schüler von meiner (potentiellen) Kenntnis aller vorgefallenen Einzelheiten und jeder Episode ausgehen mussten. Denn alle Teilnehmer wussten, dass ich in den ersten vier Tagen den gesamten Lernparcours mehrfach ablief und zahlreiche Gespräche in den Betrieben, Gastfamilien und mit den Mitarbeitern der Sprachschule führte. Auch nach meiner Abreise stand ich von Deutschland aus weiter im E-Mail-Kontakt mit den Betreuern der Sprachschule und war somit über Praktikumsplätze, über Kollegen, örtliche Gegebenheiten und alle besonderen Vorkommnisse in Málaga laufend informiert. Dieses Hintergrundwissen ermöglichte es mir dann, in meiner Forscherrolle, davon auszugehen, dass die Probanden nur wahrheitsgemäße Angaben machten. Den Probanden war bewusst, dass ich jederzeit die Möglichkeit hatte, zumindest ihre Schilderungen zu äußeren Gegebenheiten, Interaktionen oder Gesprächen mit spanischen Partnern real zu überprüfen, zumal ich auch mit vielen spanischen Projektpartnern über die Jahre hinweg ein Vertrauensverhältnis aufgebaut hatte. Darüber hinaus hatten die Probanden allerdings auch keinen Grund, ihre Angaben zu beschönigen oder zu verfälschen, weil es nicht darum ging, das Ergebnis des interkulturellen Kompetenzerwerbs zu messen oder ihre Leistungen zu bewerten. Die meisten Schüler wurden auch nicht mehr von mir an der Schule im regulären Fachunterricht evaluiert, und weder das Thema der interkulturellen

55 Zitat von Sabine Doff (gemäß Gedächtnisprotokoll) auf dem 25. Kongress der DGFF in Augsburg am 26.9.2013 zur Frage der empiriegeleiteten Kategorienbildung bei der qualitativen Inhaltsanalyse.

Kompetenz noch die Fragen und Antworten in den Interviews hatten einen Bezug zu schulischen Noten.

Wenn die Reliabilität der Schüleraussagen also durch meine Doppelrolle als Lehrerin und Forscherin gewährleistet sein soll, so stellt sich konsequenterweise die berechtigte Frage, wie nun meine eigene Reliabilität garantiert werden kann. Hierfür kann auf eine große Anzahl an Personen verwiesen werden, die vollkommen unterschiedliche Rolle in diesem Lernarrangement spielten und die in keiner Weise von mir manipulierbar sind: Die Liste der Spanierinnen und Spanier, die in den sechs Jahren mit uns in diesem Projekt kooperiert haben, umfasst mehrere hundert Personen. Sie sind die Interakteure und Gesprächspartner der Praktikanten sowie auch von mir gewesen. Zwar sollen und dürfen sie hier nicht namentlich genannt werden, die Richtigkeit aller Angaben könnte allerdings vom *Malaca Instituto* als offiziellem Kooperationspartner innerhalb der datenrechtlichen Bestimmungen bestätigt oder überprüft werden. Alle Angaben in den Interviews, die sich auf Gesagtes oder auf Handlungen beziehen, sind also prinzipiell überprüfbar und somit als reliabel einzustufen. Für Gedachtes und Gefühltes, sofern es nicht nach außen getragen oder kommuniziert wurde, kann dagegen keine Bestätigung durch Dritte eingeholt werden; hier ist der jeweilige Proband selbst die einzige Instanz, die Auskunft darüber geben kann.⁵⁶ Genauerer zur Erforschung subjektiver mentaler Prozesse bzw. zu den Möglichkeiten introspektiver Forschungsmethoden wird im folgenden Kapitel 3.4 darzulegen sein.

Hinsichtlich meiner Doppelrolle im Projekt bleibt anzumerken, dass mein Forschungsinteresse durch die eigene Beteiligung am Praktikumsprojekt nicht nur verfeinert wurde, sondern vielleicht sogar erst zufällige Unterhaltungen mit den Praktikanten in Málaga, einzeln oder auch in größerer Runde, dazu geführt haben, dass sich meine Forschungsintentionen klarer herauskristallisieren konnten. Auch zahlreiche eigene Auslandspraktika und meine fünfjährige berufliche Tätigkeit in Spanien haben sicherlich zu einem erhöhten Maß an Empathie und Interesse meinerseits geführt, und zwar sowohl in der Rolle der begleitenden Lehrkraft als auch als Forschende. Mögliche Interferenzen sind von mir reflektiert worden und führen meines Erachtens nicht zu einer geschmälernten Erkenntnismöglichkeit oder zu einem verengten Blickwinkel. Im Gegenteil: Die eingehende Kenntnis des zu erforschenden Gegenstands sehe ich sogar als eine besonders günstige Voraussetzung an. Die Kombination der praktischen, involvierten Perspektive einerseits und der theoretischen, distanzierten andererseits kann es gerade ermöglichen, dem zu erforschenden Gegenstand besonders gerecht zu werden. Aus

56 Zu einer ausführlicheren Rechtfertigung des „Subjektstandpunkt[s] als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung“ insbesondere auch im Zusammenhang mit der Sprachlehrforschung s. Eberhardt (2013: 71).

meiner Sicht handelt es sich um einen Glücksfall, berufspraktische Erfahrung als Lehrerin mit empirischem Forschungsinteresse verbinden zu können. Allerdings ergibt sich zugleich die Notwendigkeit einer besonderen methodischen Stringenz, um die Intersubjektivität und Transparenz des Forschungsprozesses unter diesen besonderen Umständen zu gewährleisten. Auch dazu sollen die hier dargelegten Reflexionen ebenso wie das folgende Kapitel zur Methodik einen Beitrag leisten.

3.4 Methodische Überlegungen zur Datenerhebung

Die Wahl der Methode bewegt sich bei qualitativer empirischer Forschung zwischen „Offenheit und Strukturierung“ (Flick 2007: 268). In diesem Kapitel sollen die Gründe hierfür dargelegt werden, und es soll vor allem verdeutlicht werden, welche Überlegungen sich hieraus für die Datenerhebung in meinem Forschungssetting ergeben.

Alle methodischen Entscheidungen sollen der Erreichbarkeit der intendierten Forschungsziele, der Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen, dienen. Um das empirische Datenmaterial, also die Aussagen und Antworten der befragten Praktikanten, später im Hinblick auf diese Forschungsziele analysieren zu können, muss nicht nur das Auswertungsinstrumentarium, sondern auch schon das dem vorgelagerte Verfahren der Datenerhebung funktional gestaltet werden.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren soll das Material in einem zweiten, nachgelagerten Schritt systematisch anhand von Kategorien analysiert werden (Mayring 2010: 49). Damit dies zu aussagekräftigen Analyseergebnissen führen kann, stellt Mayring „Forderungen nach offenen Erhebungsmethoden, bei denen die Befragten stärker zu Wort kommen“, sowie „Forderungen nach interpretativen Methoden, die auch latente Sinnstrukturen erkennen lassen können“, auf (Mayring 2010: 9). Schon bei der Datenerhebung muss demzufolge ein Verfahren konzipiert und eingesetzt werden, das es ermöglicht, im Sinne der Offenheit ein inhaltlich möglichst vielfältiges, aspektreiches und komplexes Textmaterial zu erhalten. Die Probanden müssen ausführlich Gelegenheit dazu erhalten, sich zu öffnen und sich gründlich mit angesprochenen Themen zu beschäftigen. Um dies zu erreichen, muss das Befragungsverfahren sich inhaltlich eng am Forschungsgegenstand, also den Besonderheiten des Auslandspraktikums und am beteiligten Personenkreis, orientieren und die Probanden mit den gestellten Fragen zu einer konkreten und inhaltlich tiefgehenden Auseinandersetzung anregen. Zugleich dürfen die Fragen aber keine engen Vorgaben implizieren (wie etwa wie bei

Ankreuzfragen in qualitativen Erhebungen), sondern müssen prinzipiell offen beantwortet werden können.

Auf diesen Zusammenhang ist auch aus Sicht der fremdsprachendidaktischen Forschung hingewiesen worden (vgl. Eberhardt 2013a: 190; Trautmann 2012; Aguado 2013; Rogge 2013). Mit Aguado sehe ich das Problem, dass bei einer kategoriengeleiteten Analyse des Materials die Gefahr besteht, dass nur „das gefunden werden kann, was gesucht wird bzw. was zuvor bereits bekannt ist“ (Aguado 2013: 126). Um diese Tautologie zu vermeiden, darf die Datenerhebung keinesfalls zu eng und zu früh an den inhaltlichen Analysekatoren orientiert sein, sondern muss sich gerade um die besagte Offenheit bemühen, um den Probanden Spielräume zu gewähren, ihnen eigenständige Argumentationen zu ermöglichen und nicht für die Beantwortung der Forschungsfragen möglicherweise wertvolle Daten zu übergehen. Die Analysekatoren müssen dann methodisch klar getrennt in einem späteren Schritt, also nach der Erhebung des Datenmaterials, entwickelt werden. Insbesondere die Bildung induktiver, aber auch die Auswahl und Adaptation deduktiver Katoren wird ohnehin erst auf der Grundlage und in Kenntnis des gesamten Datenmaterials möglich.

In seinen Überlegungen zum Führen qualitativer Interviews betont Trautmann diese Bedeutung der Offenheit bei der Datenerhebung durch Interviews:

„Im Kern handelt es sich um allenfalls teilstandardisierte mündliche Befragungen von Einzelpersonen zu einem Forschungsgegenstand, die als solche bestimmten Gütekriterien der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung unterliegen müssen, wenn sie als wissenschaftliche Aktivität gelten können sollen. [...] Als ‚qualitativ‘ bezeichnet man Interviews (wie auch andere Verfahren) in der Regel dann, wenn die damit befassten Wissenschaftler/innen subjektive Sichtweisen, Alltagsprozesse oder latent soziale Muster/Strukturen rekonstruieren wollen [...]. Damit die Befragten ihren Sinn artikulieren können, bedarf es einer (mehr oder weniger) großen Offenheit in der Kommunikation, die sich vor allem in der Gesprächsführung zeigt [...], auf Seiten der Interviewerinnen in einer grundsätzlichen Reflexivität der eigenen Vorannahmen sowie der interaktiven ‚Herstellung‘ von Wirklichkeit im Interview [...]“ (Trautmann 2012: 218f.).⁵⁷

Neben der Offenheit in der Gesprächsführung spricht Trautmann hier auch die Notwendigkeit von Gütekriterien der Untersuchung sowie der Reflexivität des Forschenden an. Beide Aspek-

57 Ähnlich wie hier Trautmann stellten auch Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Ditzfurth schon vor mehr als einem Jahrzehnt viel beachtete Prämissen zur qualitativen empirischen Forschung in der Fremdsprachenforschung auf, die – wie bei Trautmann auch – vor allem die Angemessenheit der Methode sowie die Transparenz und Reflexivität des Forschungsprozesses bzw. des Forschers hervorhoben. Vgl. z. B. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditzfurth (2001: 3–6) und Grünewald (2006: 114ff.).

te werden in den folgenden Teilkapiteln zum problemzentrierten Interview und zu den methodisch möglichen Alternativen im Hinblick auf die hier vorliegende Studie näher ausgeführt.

3.4.1 Das problemzentrierte Interview

Die methodischen Entscheidungen in dieser qualitativen Studie⁵⁸ orientieren sich an dem Ziel, empirische Daten so zu erheben und zu dokumentieren, dass sie einerseits die subjektive Realität der Lernerpraxis getreu abbilden (Gütekriterium der Reliabilität), andererseits aber auch Möglichkeiten für einen analytischen Zugriff bieten, der wissenschaftlichen Kriterien standhält und einen Erkenntnisgewinn erwarten lässt (Gütekriterium der Validität) (vgl. Mayring 2010: 51, 117ff.). Um der Frage nachzugehen, welche Verhaltensweisen und Strategien die Praktikanten unter den beschriebenen Bedingungen beim Erwerb interkultureller Kompetenz entwickelten oder nutzten, müssen ihre Verhaltensweisen und die gemachten Erfahrungen hierfür in einer Art und Weise dokumentiert werden, die mehreren Anforderungen gerecht wird.

In erster Linie musste eine angemessene qualitative Methode zur Datenerhebung gefunden werden. Diese sollte es ermöglichen, Informationen, die zunächst nur als persönliche Erinnerungen und Erfahrungen in den Köpfen der Teilnehmer vorhanden sind, zu verbalisieren und damit kommunizierbar und dokumentierbar zu machen. So hebt auch zum Beispiel Grünewald hervor:

„Ein qualitativer Entwurf kann die [...] Rahmenbedingungen berücksichtigen und erfassen, er ist offen für den individuell sehr unterschiedlichen verlaufenden Lernprozess“ (Grünewald 2006: 115).

Das problemzentrierte Interview in Anlehnung an Witzel (vgl. Witzel 2000) eignet sich in besonderer Weise, wenn es darum geht, „subjektive Sichtweisen“ zu „rekonstruieren“ (Trautmann 2012: 218f.; vgl. auch Rogge 2013: 192). Es stellt einen Mittelweg zwischen dem stark systematisierten Experteninterview mit engen Fragestellungen einerseits und dem viel offeneren narrativen Interview andererseits (Trautmann 2012: 219–221; vgl. auch Witzel 2000) dar. Durch die Problemzentrierung während des Interviews wird die thematische Validität und Relevanz der Probandenaussagen gewährleistet, aber die bewusst gebotenen narrativen Spiel-

58 Aufgrund der von mir aufgestellten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 1) kommen quantitative Forschungsmethoden nicht in Frage, wie bereits in Kapitel 2 dieser Arbeit ausgeführt wurde. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass nach dem Abschluss der qualitativen Analyse die erhaltenen Ergebnisse auch unter bestimmten quantitativen Gesichtspunkten strukturiert bzw. visualisiert werden können.

räume ermöglichen eben auch individuelle Varianz und inhaltliche Heterogenität der Antworten.

Um dabei zu belastbaren, wissenschaftlichen Schlussfolgerungen zu kommen, die dann auch über den Einzelfall hinaus von Bedeutung sind, werden die Interviews allerdings nicht gänzlich offen, sondern leitfadenorientiert durchgeführt. Außerdem werden alle Schülerantworten bei der anschließenden Auswertung systematisch mit Hilfe eines Kategoriensystems analysiert und verglichen. Diese Systematik und Transparenz der Datengrundlage und des Messinstrumentariums ist ein wichtiger methodischer Beitrag zur Vergleichbarkeit der Analyseergebnisse (Mayring 2010: 13) trotz des subjektiven Forschungsgegenstandes.

Selbstverständlich bleibt auch hierbei immer fraglich, wie genau Erinnerungen und sprachliche Äußerungen sein können (Knorr 2013: 40). Mit Knorr sehe ich aber gerade das

„Potential retrospektiver Verbalisierungsverfahren [...] darin, interaktive Aushandlungs- und Lernprozesse nicht nur beobachtend und anhand entstandener Produkte zu untersuchen, sondern indem Untersuchungsteilnehmende ihre Innensicht in Bezug auf ihre mentalen Prozesse [...] verbalisieren“ (Knorr 2013: 51; Hervorhebungen M. G.).

Wie bereits angesprochen geht Trautmann (2012) in Anlehnung an Witzel (2000) zwar von einer definitorischen Unterscheidbarkeit verschiedener Typen oder Formen des qualitativen Interviews aus und unterscheidet das narrative Interview, das problemorientierte Interview sowie das Experteninterview als besonders relevante Möglichkeiten hinsichtlich der Fremdsprachenforschung. Die Unterschiede bestehen aber jeweils nur graduell hinsichtlich der Strukturierung und der Lenkung oder der Offenheit seitens des Interviewers. Trautmann weist darauf, dass sich die Gestaltung dieser Aspekte jeweils ganz spezifisch vom Forschungsgegenstand her ergeben muss. „Mischformen“ sind „in Abhängigkeit von Forschungsfrage und -kontext [...] möglich und im Ergebnis – da Interviews eine Kommunikations- und Interaktionsform darstellen, die nur teilweise von dem/der Interviewer/in gesteuert werden soll und kann – erwartbar“ (Trautmann 2012: 219). Entsprechend weist Mayring in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „die Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse nicht bloße Techniken sind, die beliebig einsetzbar sind“ (Mayring, 2010: 50), sondern an den Forschungsgegenstand angepasst werden müssen, und führt hierzu aus:

„Letztlich muss die Gegenstandsangemessenheit wichtiger genommen werden als die Systematik, um nicht genau in die Probleme zu geraten, in die uns einseitig quantitative Forschung geführt hat. Wenn aber solche Fallstricke beachtet werden,

ist der Weg frei für sinnvolle, aussagekräftige und methodisch abgesicherte qualitativ orientierte Forschung.“ (Mayring 2010: 124)

Die von mir durchgeführten Interviews können in diesem Sinne durchaus als eine vom Gegenstand her begründete, funktional bedingte Mischform angesehen werden. Der Fragenkatalog in seiner Funktion als Leitfaden ist in Aufbau und Inhalt vom Forschungsgegenstand her konzipiert und wurde von mir in allen Interviews verwendet, denn er weist eine immanente Linearität, Logik und Sequenzierung auf, die aus der Chronologie des Auslandsaufenthalts resultieren und bei allen Probanden gleich gegeben sind (genauer zum Leitfaden bzw. zu den Fragen siehe Kapitel 3.6.). Nur selten kam es zu begründeten Abweichungen in der Reihenfolge der Fragen, wenn die narrativen Ausführungen der Probanden von der inhaltlichen Logik her ein Umstellen der Fragen erforderte, weil spontan auf bestimmte Themen vorgegriffen oder verwiesen wurde. Soweit relevant ist dies in den einzelnen Fallbeispielen angemerkt.

Die mit den ehemaligen Praktikanten durchgeführten leitfadenorientierten Interviews zielen darauf ab, im Rahmen des Möglichen Aussagen über die Wege oder Schritte zu erhalten, die nach Meinung der Probanden ihre interkulturelle Kompetenz förderten oder vertieften. Ziel der Gespräche ist es dabei, möglichst reliable Angaben zu erhalten. Wie jede Methode der qualitativen Forschung wird aber auch ein in diesem Sinne und zum Zwecke der Exploration flexibel und offen durchgeführtes Interview an gewisse Grenzen seiner Erkenntnismöglichkeiten stoßen. Deshalb ist es wichtig, kritisch zu reflektieren, wo diese Grenzen liegen und wie sie sich auswirken können.

Durch die Aufzeichnung der Gespräche und das Transkribieren besonders relevanter Teile konstituiert sich ein schriftliches Textkorpus. Ein vollständiges Verschriftlichen aller Gesprächsteile ist weder leistbar noch zielführend, da diese Gespräche wie jede mündliche Kommunikation gewisse Redundanzen enthalten. Die Sichtung und begründete Reduktion des vorliegenden Datenmaterials empfehlen daher auch Mayring (2010: 65ff.) und Aguado (2013: 126). Hierdurch kann vermieden werden, dass die Offenheit der Fragen zu einer Häufung von redundanten Daten führt, die eine Analyse erschweren würden.

Aus den hier genannten Gründen wurde das problemzentrierte und leitfadengestützte Interview, das in der Muttersprache geführt wird, als geeignetes Erhebungsverfahren eingesetzt.

3.4.2 Reflexion methodischer Alternativen

Um der Forderung nach Transparenz als Gütekriterium Genüge zu tragen, soll im Folgenden erörtert werden, welche methodischen Alternativen bei der Konstitution des Textkorpus bestanden hatten und weshalb sie ausgeschlossen wurden. Diese Entscheidungen sollen unter Verweis auf inhaltliche Spezifika der Forschungsfragen und der Probandengruppe begründet werden.

Anders als in der Soziologie kann es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht das Ziel sein, den Konstruktionscharakter selbst, d.h. den Grad der Fiktionalität bzw. den objektiven Wahrheitsgehalt der in den Interviews geäußerten Aussagen, zu hinterfragen (vgl. Trautmann 2012: 219). Die Frage, ob von den Informanten formulierte Sinnzuweisungen und Interpretationen objektivierbar sind, muss offenbleiben. Noch vor wenigen Jahren hieß es hierzu aus Sicht der Fremdsprachendidaktik, diese Frage sollte nicht „umgangen, sondern thematisiert und offengelegt“ werden (Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2001: 6), also im Sinne von Transparenz das Forschungsinteresse durchaus kritisch begleiten. Inzwischen geht die Fremdsprachenforschung viel selbstbewusster mit diesem Aspekt um, wie das folgende Zitat zeigt:

„Gleichzeitig besteht weitgehend Konsens darüber, dass die sogenannten klassischen, im Rahmen naturwissenschaftlicher bzw. quantitativer Forschung entwickelten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und Generalisierung nicht oder nur bedingt auf qualitative Forschung anwendbar sind“ (Aguado 2013: 124).

Da es in der hier vorliegenden Untersuchung nicht darum geht, subjektive Theorien der Lernenden als Konstrukte darzustellen und zu analysieren, ist folglich auch nicht an eine Überprüfung gedacht, ob die individuell im Interview angegebenen, subjektiv formulierten Zusammenhänge oder Gedankengänge für die Probanden auch im Moment der interkulturellen Situation tatsächlich handlungsleitend sind oder waren. Dies wäre ein anderes (legitimes) Forschungsziel, in dessen Rahmen allerdings auch speziellere introspektive Techniken wie Lautes Denken oder Lautes Erinnern (Berndt 2010: 896; Knorr 2013: 36, 40) kritisch eingesetzt werden müssten. Dabei müssten in einer ersten Phase Inhalte aus subjektiver, introspektiver Sicht der Probanden erfasst und dokumentiert werden, um diese anschließend in einem zweiten Schritt durch eine externe Beobachtung des handelnden Subjekts seitens des Forschers (etwa durch Videoaufnahme oder Unterrichtsbeobachtung) zu validieren. So könnten eventuelle Differenzen zwischen der subjektiven Konstruktion (des Probanden) und dem tatsächlichen Verhalten des Subjekts (als Praktikant) beschrieben werden. In der Praxis wäre dies je-

doch im hier erforschten Feld der Praktikantenplätze in Málaga aus technischen, organisatorischen und rechtlichen Gründen nicht umsetzbar. Der bewusste Verzicht auf eine derartige Validierung der subjektiven Angaben der Lernenden resultiert im Rahmen des hier konkret zu erforschenden Verhaltens im Auslandspraktikum deshalb auch aus der Unmöglichkeit, die Angaben der Probanden zu inneren, mentalen Vorgängen durch externe Beobachtung zu überprüfen. Es kann also nicht um die Frage gehen, ob ihre subjektiven Rekonstruktionen mit der „Wirklichkeit“ tatsächlich identisch sind und ob diese „richtig“ dargestellt wird. Wenn es um die Erforschung von Individualität geht, wie in der hier vorliegenden Arbeit, so sind introspektive Verfahren aus Sicht der fremdsprachdidaktischen Forschung nicht nur legitim, sondern sogar unvermeidbar und gehören inzwischen „in der Fremdsprachenforschung zum Standardrepertoire empirischer Forschung“ (Heine 2013: 13).

Die alternative Möglichkeit der schriftlichen Datenerhebung – als Alternative zu einer mündlichen Befragung – schien auf den ersten Blick und auch unter praktischen und zeitökonomischen Gesichtspunkten zunächst verlockend: Der Personenkreis der Informanten, bestehend aus (angehenden) Abiturienten, Studenten und angehenden Akademikern, wäre sicherlich durch das in Klausuren und Hausarbeiten trainierte schriftliche Ausdrucksvermögen ohne Probleme in der Lage gewesen, eigene Gedanken, Erinnerungen und Gefühle in schriftlicher Form niederzulegen und sich dabei adäquat auszudrücken.⁵⁹ Man hätte beispielsweise einen Fragebogen per E-Mail versenden können. Dabei wäre es vor allem von Vorteil gewesen, dass nahezu alle ehemaligen Praktikanten über E-Mail erreichbar sind, auch wenn ihr Wohnort inzwischen weit entfernt und möglicherweise sogar im Ausland liegt. Ein kurzer, standardisierter Fragebogen hätte eine nur kurze Bearbeitungszeit erfordert, was einen hohen Rücklauf begünstigen würde. Dabei wären allerdings kaum detaillierte Antworten zu erwarten gewesen, während andererseits ein Fragebogen mit spezifischeren, umfangreicheren Fragen zeitaufwendiger in der Bearbeitung gewesen wäre, was wiederum viele Teilnehmer abgeschreckt hätte. Außerdem wäre bei der schriftlichen Beantwortung per E-Mail erschwerend hinzugekommen, dass die Probandenrückläufe sich wegen individuell unterschiedlicher Rahmenbe-

59 Vgl. hierzu die entsprechend anderslautenden Argumente, wenn der befragte Personenkreis es *qua* Bildungsweg nicht oder nur wenig gewohnt ist, längere selbstreflexive Texte zu formulieren, und somit das Instrument der schriftlichen Befragung als nicht geeignet ausscheidet: „Beispielsweise wird sich eine Forscherin, die sich darum bemüht herauszufinden, was Hauptschüler/innen über Fremdsprachenunterricht denken, [...] fragen, inwiefern schriftliche Fragebögen eine adäquate Ausdrucksform für diese Zielgruppe sind oder ob nicht vielleicht andere Erhebungsformen – Gruppendiskussionen oder Formen teilnehmender Beobachtung – Formen authentischerer Zugänge zu den Bedeutungszuschreibungen der Forschungsobjekte versprechen“ (Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2001: 5). Im Umkehrschluss ist es also zunächst einmal nicht abwegig, die Variante der schriftlichen Befragung gerade für die schreibversierte Probandengruppe (Abiturienten) als eine mögliche Alternative zunächst grundsätzlich in Erwägung zu ziehen.

dingungen bei der Beantwortung (besonders hinsichtlich des investierten Zeitaufwands, evtl. aber auch hinsichtlich der Konzentration und Intensität der Auseinandersetzung) stark voneinander unterschieden hätten. Daraus hätten sich Einschränkungen mit Blick auf die Vergleichbarkeit und Reliabilität der erhaltenen Daten ergeben, denn es wären höchstwahrscheinlich individuelle Unterschiede hervorgetreten, die lediglich auf diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen zurückzuführen gewesen wären und somit nicht dazu gedient hätten, individuelle Unterschiede im Sinne der gestellten Forschungsfragen zu erkennen oder zu beschreiben. Darüber hinaus hätte die Methode der schriftlichen Befragung vor allem den Nachteil gehabt, dass der Fragenkatalog starr gewesen wäre und somit ein flexibles Eingehen auf individuelle Unterschiede und entsprechende Nachfragen zum Ermöglichen narrativer Teile nicht möglich gewesen wären, zumindest nicht im Sinne einer Interaktion. Dies gilt auch für die Möglichkeit, nach Sichtung des ersten Rücklaufs personenspezifische Rückfragen zu formulieren und im Nachgang als zweiten Fragebogen zu verschicken. Ein solches Vorgehen hätte – im günstigsten Falle – eine Perpetuierung der oben beschriebenen Problematik nach sich gezogen oder gar zu einem langwierigen E-Mail-Austausch mit einzelnen Teilnehmern geführt. Hierbei wäre auch jederzeit zu befürchten gewesen, dass die Antworten auf die Nachfragen mit der Zeit ausgeblieben wären bzw. das Interesse und die Motivation seitens der Informanten die Qualität der Antworten beeinträchtigt hätten. Somit war das Instrument der schriftlichen Umfrage nicht geeignet, um den zu erforschenden Gegenstand zu analysieren, der gerade in den individuellen Spezifika der gemachten Lernerfahrung besteht.

Dessen ungeachtet hätte grundsätzlich die Möglichkeit bestanden, in Ergänzung zu den mündlich geführten Interviews schriftliche Nachfragen an einzelne Informanten zu verschicken, falls die Analyse dies als notwendig oder sinnvoll hätte erscheinen lassen. Dabei wäre dann allerdings auch zu berücksichtigen gewesen, dass der mediale Unterschied zwischen *Face-to-Face*-Interview und per E-Mail oder auch Brief gestellten schriftlichen Nachfragen einen ganz anderen diskursiven Rahmen bedeutet hätte. Die mündlich und schriftlich formulierten Aussagenteile hätten auf verschiedenen Ebenen gelegen und wären nicht ohne Weiteres methodisch miteinander kombinierbar gewesen. Aus den verschiedenen Quellen hätte kein einheitliches Textkorpus erstellt werden können, ohne diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen angemessen zu reflektieren. Allein schon aus diesem Grunde galt es also, solche schriftlichen Nachfragen möglichst zu vermeiden. Stattdessen konnten bereits während des Interviews Nachfragen gestellt werden, um *ad hoc* Präzisierungen oder Interpretationen des Gesagten zu erhalten, die medial und zeitlich direkt an die gemachte Äußerung anschließen.

Diese Möglichkeit, bereits während des Interviews darüber mit den Probanden zu sprechen, wie einzelne Aussagen gemeint sind oder verstanden werden sollen, macht auch eine kommunikative Validierung überflüssig. Eine solche Form der kommunikativen Validierung ist das gemeinsame mündliche Nachbereiten der Interviews hinsichtlich der Frage, wie bestimmte Äußerungen interpretiert werden sollen (Gläser-Zikuda 2013: 148). Denn zwischen Forscher und Beforschten wird durch die Möglichkeit der Nachfragen bereits während des problemzentrierten Interview ein Konsens über die Bedeutung des Gesagten ausgehandelt und dokumentiert, der eine wichtige Grundlage für die weitere Analyse ist.

Da ich meinerseits nicht über eigene Vorerfahrung mit problemzentrierten Interviews verfügte, mir andererseits aber die Schulroutine des Unterrichtsgesprächs mit Klassen bzw. Schülergruppen sehr vertraut ist, hatte ich in einer ganz frühen Planungsphase daran gedacht, die Interviews gruppenweise durchzuführen. Hierbei sollte je ein Durchgang eine Gruppe konstituieren, also diejenigen Praktikantinnen und Praktikanten, die im selben Jahr am Projekt teilgenommen hatten. Außerdem kannte sich die betreffende Personengruppe auch als Angehörige desselben Jahrgangs aus dem Schulalltag schon seit Langem. Dieser hohe Grad der Vertrautheit miteinander schien mir zunächst eine günstige Voraussetzung für mein exploratives Ziel, individuelle Unterschiede zu entdecken.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen entschied ich mich deshalb in der Pilotphase zunächst für ein Gruppeninterview. An diesem Gespräch nahmen sieben der insgesamt zwölf Praktikantinnen und Praktikanten des Durchgangs 2011 freiwillig teil. Dies war organisatorisch leicht möglich, da alle Probanden noch den 13. Jahrgang unserer Schule besuchten. Es wurde jedoch schon während der Durchführung rasch deutlich, dass die Befragung der Probanden als Gruppe sich überhaupt nicht mit dem Ziel vereinbaren ließ, auf individuelle Lernstrategien zu fokussieren. Denn die Antworten wurden nur zäh und zögerlich formuliert, die Situation Schülergruppe – Lehrkraft erinnerte offenbar allzu sehr an ein Unterrichtsgespräch. Die Audio-Aufzeichnung konnte weder Mimik und Gestik noch andere nonverbale Äußerungen aufzeichnen, die aber das Verhalten der Schülerinnen und Schüler massiv beeinflussten und die Atmosphäre prägten. Denn die anwesenden Schülerinnen und Schüler nahmen vor Beantwortung meiner Frage reflexartig zuerst Blickkontakt miteinander auf, um das Ergreifen der Sprecherrolle untereinander abzustimmen, statt mir direkt und spontan auf meine Frage zu antworten. So hatten selbstsichere und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler einen deutlich höheren Redeanteil als stillere. Als größtes Problem aber zeigte sich, dass die Gruppe ähnlich wie im herkömmlichen Unterrichtsgespräch bemüht war, die von der Lehrerin erwarteten, vermeintlich richtige Antworten zu geben bzw. herauszufinden, welche Intention hinter

meinen Fragen steckte. So herrschte über die gesamte Gesprächsdauer hinweg (ca. 50 Minuten) eine gewisse Unsicherheit und Angespanntheit, es kam praktisch gar nicht zu offenen, spontanen Antworten und individuelle Ausführungen einzelner Schülerinnen und Schülern kamen überhaupt nicht zustande.

Theoretisch war vorstellbar, dass es sich hier um eine Besonderheit nur dieser einen Gruppe handelte. Von daher wäre es denkbar, das Verhalten in dieser ersten Gruppe mit dem einer weiteren zu vergleichen. Die Möglichkeit, weitere Interviews mit ganzen Durchgängen als Gruppe zu führen, gestaltete sich jedoch als problematisch. Meine Anfragen per E-Mail hatten ergeben, dass die ehemaligen Teilnehmer fast ausnahmslos vom Schulort⁶⁰ weggezogen waren und nur noch sporadisch zu bestimmten Anlässen in den Schulort zurückkehrten, so dass die Terminierung eines Gruppeninterview somit allen Teilnehmern eines Durchgangs, also mit jeweils acht bis elf Teilnehmern, organisatorisch unmöglich war. Hinzu kam ferner, dass die Rückmeldungen in jedem Durchgang sehr unterschiedlich ausfielen, so dass sich nicht für alle Durchgänge vollständige Gruppen für das Gruppeninterview zusammengefunden hätten. Weitere Gruppengespräche zu führen hätte also einen enormen organisatorischen Aufwand bedeutet, begleitet von sehr geringen Aussichten auf ertragreiches und vergleichbares Datenmaterial. Dies alles veranlasste mich dazu, von Gruppengesprächen völlig abzusehen.

Der Pilotdurchgang in Form des Gruppeninterviews mit Teilnehmern des Durchgangs 2011 und eine erste E-Mail-Anfrage bei den Teilnehmern aller anderen Jahrgänge bezüglich ihrer Auskunftsbereitschaft und Verfügbarkeit für Einzelinterviews verliefen etwa zeitgleich. Auf meine Anfrage bei allen 67 ehemaligen Praktikanten antworteten 19 mit Zusagen, und 16 Gespräche kamen tatsächlich zustande. Diese Zahl ist nicht gering, wenn man bedenkt, dass die Interviews einen gewissen Aufwand darstellen, den ich zudem weder materiell vergüten noch anderweitig belohnen konnte und wollte.

Die methodische Umentscheidung von zeitökonomischen Gruppeninterviews zu sehr viel aussagekräftigeren Einzelinterviews steht durchaus im Einklang mit dem Anspruch, dass qualitative Forschung „prozessorientiert und reflexiv“ (Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2001: 5) sein soll. Dass methodische Zugriffe gegebenenfalls revidiert und angepasst werden müssen, wenn die Kenntnisse bzw. Erkenntnisse über die Teilnehmer oder den Untersuchungsgegenstand dies erforderlich machen, ist gerade ein typisches Güte Merkmal und hängt auch mit der Forderung zusammen, dass qualitative Forschung nicht nur „teilnehmerorien-

60 Der Schulort, eine Kreisstadt mit ca. 25.000 Einwohnern, wird von den meisten Abiturientinnen und Abiturienten im Anschluss an das Abitur verlassen, um andernorts ein Studium aufzunehmen bzw. eine Berufsausbildung zu beginnen.

tiert“ sein soll, sondern auch „entwicklungsorientiert“ (Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2001: 4) – ein Aspekt, auf den auch bereits in Kapitel 3.3 hingewiesen worden ist.

Abschließend sei ergänzt, dass aus Gründen der Gegenstandsangemessenheit auch triangulatorische Techniken von mir ausgeschlossen wurden. Denn um individuelle Differenzen zu erforschen, sind Triangulationsphasen, die sich auf die gesamte Gruppe beziehen, wenig sinnvoll, weil sie sich nicht auf den spezifischen Einzelfall beziehen können beziehungsweise sehr weit gefasst werden müssten, um eine erkennbare Relevanz und logische Anschlussmöglichkeit für alle Teilnehmer zu bieten. Damit wäre die Triangulation nicht mehr funktional am Forschungsziel ausgerichtet gewesen. Mit Tesch bin ich hier der Ansicht, dass Triangulation nicht sinnvoll ist, um „implizite Orientierungen der Akteure zu dokumentieren“ (Tesch 2010: 162).⁶¹ Wenn es darum geht, individuelle Äußerungen besser zu verstehen, so bieten sich wiederum die mündlichen Nachfragen im Einzelgespräch eher an.

3.5 Kommunikationssituation und Rahmenbedingungen in den Interviews

Die sechzehn Interviews, die das Textkorpus der vorliegenden Studie bilden, unterlagen wie jede reale Gesprächssituation gewissen Voraussetzungen, die bei der Planung des Fragenkatalogs wie auch bei der Durchführung der Interviews berücksichtigt wurden. Eine bewusste Reflexion dieser möglicher Einflussfaktoren soll dazu beitragen, Interferenzen oder Verzerrungen im Datenmaterial vorzubeugen bzw. diese zu verhindern.

Generell kann zunächst gesagt werden, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme am Auslandspraktikum wie auch am qualitativen Interview eine wichtige Grundvoraussetzung darstellte. In doppelter Hinsicht hatten sich die Informanten bereit erklärt, Anstrengungen und Zeitaufwand in Kauf zu nehmen und ein Engagement zu beweisen, das weit außerhalb der normalen Unterrichtsroutine und Schülerrolle lag. Diese Umstände ließen für die Gespräche erfreulicherweise eine hohe Kooperationsbereitschaft erwarten, was sich in allen Fällen tatsächlich bestätigt hat.

Eine weitere Rahmenbedingung stellte die Tatsache dar, dass mein Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern bereits über Jahre hinweg im Schulalltag geprägt worden war. Alle Befragten kannten mich in meiner Rolle als Organisatorin und Begleiterin der Auslandspraktika. Die meisten Praktikanten hatten mich über unterschiedlich lange Zeiträume auch als Spa-

61 Tesch (2010) diskutiert den Einsatz von Triangulation im Hinblick auf eine empirisch basierte, qualitative Erforschung des Kompetenzerwerbs im Fremdsprachenunterricht anhand von Fallbeispielen einzelner Lerner oder Schülerpaare, deren Lernprozesse individuell rekonstruiert und dokumentiert werden.

nischlehrerin im normalen Unterricht kennengelernt. Die Erlebnisse und Erfahrungen, die wir miteinander teilten, waren also von nicht unerheblichem Umfang. Andererseits ist das Vertrauensverhältnis in keinem Falle als eng oder gar persönlich zu bezeichnen, denn außerhalb des Málaga-Praktikums, der Interviews und des routinemäßigen Schulalltags gab es in keinem Fall private oder freundschaftliche Kontakte mit Einzelnen oder ihren Familien. Für die Validität der Ergebnisse ist dieser Umstand erwähnenswert und relevant, denn diese gleiche gemeinsame Grundvoraussetzung ist insofern günstig, als ein unterschiedlich enges Vertrauensverhältnis eine Vergleichbarkeit der Aussagen stark in Frage gestellt hätte. Nur in einem einzigen Fall (im ersten Fallbeispiel) rekurrierte eine Schülerin auf ein Gespräch, das wir einige Monate vorher in Málaga während eines Spaziergangs im Beisein der gesamten Gruppe geführt hatten. Ansonsten verbinden die Teilnehmerin und mich keine weiteren Einzelerlebnisse.

Der beschriebene, oftmals jahrelange, tägliche Kontakt im Schulalltag bestimmte das zwischenmenschliche Verhältnis und das Rollenverhalten auf beiden Seiten sicherlich sehr viel stärker als die einmalige, ungewöhnliche und relativ kurze Interviewsituation zu zweit. Die Überlagerung der schulisch geprägten Rollen hat die Kommunikation in den Interviews ganz unwillkürlich - und unvermeidlich - in vielerlei Hinsicht beeinflusst: Im Gegensatz zum Sprecherverhalten in symmetrischen Gesprächssituationen kam es beispielsweise bei den Schülern in keinem Fall zum spontanen *turn-taking* oder zu Unterbrechungen, ebenso fehlen fast ausnahmslos jugendsprachliche oder vulgäre Ausdrücke. Das verwendete normalsprachliche bzw. hochsprachliche Register zeigt, dass die Probanden sich an die Kommunikationssituation (mit der Lehrerin) anpassten. Sie sprachen nicht als Privatperson, sondern in der Schülerrolle bzw. Praktikantenrolle, und versuchten sprachliche Normverstöße weitgehend zu vermeiden. Nur sehr vereinzelt kam es zu Hyperbeln, saloppen Zuspitzungen oder gemäßigten Ausdrücken des Jugendjargons. Dies ist zwar insofern auffällig, als es nicht dem spontanen, natürlichen jugendlichen Kommunikationsverhalten entspricht, ist aber auch nicht überraschend, wenn man das Lehrer-Schüler-Verhältnis in diesen Gesprächen berücksichtigt. Dieser Umstand beeinträchtigt allerdings die Validität des Gespräches in keiner Weise. Im Gegenteil: Die sorgfältige, wohlüberlegte Ausdrucksweise lässt eher den Schluss zu, dass die Aussagen und Antworten durchdacht waren und mit großer Ernsthaftigkeit und Bemühen um Präzision formuliert wurden.

Durch das besondere räumliche Setting der Interviews in einem Besprechungszimmer der Schule und durch die Terminierung außerhalb des planmäßigen Unterrichts fanden die Gespräche in deutlicher markierter Distanz vom üblichen Unterrichtsgeschehen statt. Dies sollte

es den Probanden erleichtern, sich auf die Interviews offener einzulassen und die routinemäßige Schülerrolle zu verlassen. Meine Absicht war es, auch hierdurch zu zeigen, dass meine Fragen echte Fragen waren, dass ich also bei diesen Gesprächen keine instruktiven oder pädagogischen Ziele verfolgte. Das wahrscheinlich gewohnheitsmäßige, routinebedingte Einhalten einer in gewisser Weise hierarchischen oder doch zumindest asymmetrischen Kommunikationssituation blieb jedoch trotzdem bei allen ehemaligen Praktikanten erhalten, was sich in einer gewissermaßen abwartenden Zurückhaltung und konzentrierter Anspannung zeigte.

Allen Teilnehmern wurde zuvor erläutert, dass ich die Gespräche durchführen und aufzeichnen wollte, weil ich an einer Untersuchung zum interkulturellen Lernen arbeitete. Da die meisten Befragten von meiner Lehrtätigkeit an der Universität zum Zeitpunkt der Interviews wussten, die meine Schulpräsenz gegenüber früheren Jahren stark einschränkte, wurde diese Erklärung ohne Irritationen oder Verwunderung hingenommen. Außerdem ist die Schülerschaft in den letzten Jahren, zumeist jahrgangs- oder klassenweise, schon mehrfach zu Forschungszwecken oder anderen unterrichtsexternen Zielen befragt worden (z. B. für Masterarbeiten einzelner studentischer Praktikanten bzw. von Lehrkräften in der Ausbildung oder auch im Rahmen eigener Projektarbeiten aus der Schülerschaft). Ebenfalls vor Gesprächsbeginn wurde den Teilnehmern erläutert, dass nach Beendigung des Interviews eine schriftliche Einwilligung gegeben (oder alternativ auch verwehrt) werden konnte, die es mir erlaubt, die Antworten im Rahmen meines Forschungsprojekts auszuwerten und pseudonymisiert zu veröffentlichen. Alle interviewten ehemaligen Praktikanten gaben ihre schriftliche Einwilligung⁶², was angesichts der ausdrücklichen Freiwilligkeit nicht überraschend ist. Die in diesem Sinne doppelt belegte Freiwilligkeit stellt, methodisch gesehen, die Reliabilität der gegebenen Antworten sicher.

Weil es um ihre spezifische eigene Erfahrung ging, oblag das Informationsmonopol in den problemzentrierten Interviews – anders als im üblichen Fachunterricht – stets den befragten Praktikanten. Dementsprechend verlief der Informationsfluss in umgekehrter Richtung als sonst bei typischen Lehrer-Schüler-Gesprächen. Der hierarchischen Unterlegenheit qua Schülerrolle in der asymmetrischen Kommunikationssituation stand also zugleich ein Wissensmonopol gegenüber, das die Befragten sozusagen in eine überlegene Expertenrolle versetzte.⁶³ Denn anders als im Unterrichtsgespräch kannte hier die Lehrerin den Stoff bzw. den Sachver-

62 Die Einwilligungen liegen mir vor, dürfen aber wegen der Namensnennungen nicht veröffentlicht werden. Im Anhang findet sich ein unausgefüllter Vordruck zur Ansicht (Anhang 4). Als Authentizitätsbeleg gelten ferner die Audiodateien, die sich auf einer CD ebenfalls im Anhang befinden (Anhang 3).

63 Allerdings gab es einen Einzelfall, in dem das Interview trotz meiner wiederholten Anfrage nicht zustande kam, da diese ehemalige Schülerin befürchtete, mir keine aufschlussreichen Antworten geben zu können.

halt nicht, hatte sozusagen ein Wissensdefizit und war auf Informationen angewiesen, die sie nur durch authentische Fragen erlangen konnte. Es ist zu vermuten, dass auch gerade in diesem Aspekt ein besonderer Reiz für die ehemaligen Praktikanten lag, ihrem sozusagen unwissenden Gegenüber einzigartige Auskünfte mitzuteilen, ohne sich dabei Wertungen ausgesetzt zu sehen oder Kritik und Belehrungen erwarten zu müssen, die sonst so häufig die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden prägen.

Es bleibt festzuhalten, dass die von den Interviewten gemachten Äußerungen auch vor dem Hintergrund einer genauen Betrachtung der Kommunikationssituation und der Rahmenbedingungen, unter denen die Gespräche stattfanden, als authentisch und reliabel einzustufen sind. Eine mögliche Überlagerung der Gesprächssituation durch die routinebedingten, latenten Schüler- bzw. Lehrerrollen wurde dabei nicht außer Acht gelassen, sondern kritisch reflektiert. Es ergeben sich jedoch zusammenfassend keine Anhaltspunkte dafür, die Reliabilität der erhobenen Daten aufgrund der kommunikativen Rahmenbedingungen einzuschränken oder anzuzweifeln.

3.6 Der Fragenkatalog in den leitfadengestützten Interviews

3.6.1 Anordnung und Formulierung der Fragen

Die nachfolgende Übersicht enthält eine Auflistung der Fragen, die allen durchgeführten Interviews unverändert als Leitfaden zugrunde lag. Diese Anordnung und die Formulierungen der Fragen bzw. Impulse wurden in der dargestellten Weise bei allen Interviews beibehalten. Der konsequente Einsatz eines Leitfadens dient vor allem dazu, die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten (Flick 2005:144; Eberhardt 2013a:199; vgl. auch Kapitel 3.4.1). Er wurde bereits in der Pilotphase des Gruppeninterviews verwendet, bewährte sich dort vom Aufbau her sowie in den thematischen Zielsetzungen und wurde für die Einzelinterviews lediglich um die Einstiegsphase ergänzt. In den folgenden Abschnitten wird dieser Fragenkatalog nun in seiner Gesamtanlage sowie hinsichtlich der einzelnen Fragen inhaltlich erläutert.

Gesprächsphase	Wortlaut der Fragen
A) Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Woran erinnern Sie sich, wenn Sie an das Praktikum in Málaga denken? Erzählen Sie. • Vervollständigen Sie bitte den folgenden Satz: „<i>Das Praktikum in Málaga war für mich ...</i>“ • Was war für Sie das Wichtigste?

B) Hauptteil bzw. Fragen	1. Welche Auslandserfahrung oder interkulturelle Erfahrung (nicht Urlaub!) hatten Sie vorher?
	2. Entsprechen Spanien oder die Spanier Ihren Erwartungen?
	3. Was hat Sie überrascht? Was war anders?
	4. Welche Ziele hatten Sie für sich selbst?
	5. Was haben Sie getan, um diese Ziele zu erreichen? Wer oder was hat Ihnen dabei geholfen?
	6. Haben Sie etwas anders gemacht als der Rest der Gruppe?
	7. Erinnern Sie sich an Irritationen oder sogenannte „Aha-Erlebnisse“?
	8. Wie haben Sie sich in solchen Situationen verhalten, wenn etwas unklar war?
	9. Worin liegen Ihrer Meinung nach die Unterschiede zwischen Spaniern und Deutschen in der Kommunikation?
	10. Was bedeutet für Sie persönlich interkulturelle Kompetenz?
	11. Wie muss man sich verhalten, um im Málaga-Praktikum erfolgreich zu sein? Welche Tipps würden Sie nachfolgenden Praktikanten mitgeben?
	12. Wie könnte man diese Fähigkeiten im Schulunterricht vorbereiten? Durch welche Übungen oder in welchem Fach?
	13. Wie könnte man die interkulturelle Kompetenz messen, bewerten oder zensieren?
	14. Wie könnte man das, was Sie im Praktikum gelernt haben, auch ohne Praktikum lernen, also im Unterricht / vielleicht im Fremdsprachenunterricht / in der Schule?
	15. Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten in ein paar Jahren in einer Firma, die Sie nach Spanien schickt. Sie sollen dort Verhandlungen führen und einen Vertrag abschließen. Werden Sie Ihre Erfahrungen für diese Aufgabe nutzen können?
	16. Wenn Sie einmal auf Ihre Schulzeit zurückblicken, wer hat interkulturelle Erfahrung oder Kompetenz und woher? Was ist mit den anderen?
C) Ausstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Was möchten Sie zum Praktikum in Málaga oder zum Interview ergänzen?

3.6.2 Zur Funktionalität des Fragenkatalogs für die Forschungsziele

Das Verhältnis von Fragenkatalog und Auswertungszielen ist für die Reliabilität und Validität der Analyseergebnisse von entscheidender Bedeutung und zugleich vielschichtig. Es soll in diesem Kapitel einer näheren kritischen Betrachtung unterzogen werden. Dadurch wird nicht

nur ein weiterer Beitrag zur methodischen Transparenz geliefert, sondern es sollen auch mögliche Alternativen aufgezeigt werden sowie die jeweiligen Gründe, warum sie verworfen wurden. Diese explizite Dokumentation der Konzeption der Messinstrumente soll dabei nicht nur den Forschungsgang selbst darstellen, sondern auch der Forderung nach methodischer Transparenz als qualitativem Gütekriterium entsprechen (vgl. Eberhardt 2013a: 204ff.; Mayring 2010: 50f.; Rogge 2013: 125).

Zunächst einmal ist grundsätzlich zu sagen, dass der Fragenkatalog des leitfadengestützten Interviews die Inhalte der Forschungsfragen in geeigneter Weise operationalisieren soll. Die vier logisch aufeinander aufbauenden Forschungsfragen mussten entsprechend in kleinere Einzelfragen aufgespalten und leicht verständlich sowie schülerfreundlich und praktikabel umformuliert werden. Weitere Faktoren wie die Dauer des Interviews und damit die Beanspruchung der Konzentrationsfähigkeit der Probanden, das heißt, die Progression und die Dramaturgie des Gesprächs, mussten funktional aufeinander abgestimmt werden, um in möglichst kurzer Zeit zu relevanten Aussagen zu kommen. Ebenso musste die zum Teil erhebliche Heterogenität hinsichtlich der jeweiligen zeitlichen Distanz zum absolvierten Auslandspraktikum (das im gesamten Sample zwischen einem und sechs Jahren zurücklag), hinsichtlich der Praktikantenstellen (betriebliche Strukturen, Sektor, Arbeitsbelastung etc.) und der Gastfamilien (von monoparentalen Familien bis zur Großfamilie) berücksichtigt werden.

In Anbetracht all dieser Überlegungen ergaben sich ganz praktische, aber keineswegs selbstverständliche Anforderungen an den Fragenkatalog: Auf der sprachlichen Seite war dies eine schülergerechte Diktion ohne wissenschaftliche Fachterminologie sowie inhaltlich vor allem eine der natürlichen Chronologie des Praktikums folgende Linearität und Sequenzierung des Fragebogens (im Sinne von Erwartung, Durchführung, rückblickender Reflexion und Ausblick bezüglich des Schülerpraktikums), um auch durch eine derart plausible und vorhersehbare thematisch-inhaltliche Abfolge der Fragen das Vertrauen und eine entspannte Grundhaltung bei den interviewten Schülern zu fördern. Zugleich sollten die Fragen so offen gehalten sein, dass ein breites Spektrum von Antwortmöglichkeiten zur Verfügung stand und die Schülerinnen und Schüler sich nicht gelenkt fühlten. Das Spannungsverhältnis zwischen diesem auf Offenheit und Heterogenität ausgerichteten Fragenkatalog und den vergleichsweise engmaschig angelegten Analysekatoren ist dabei methodisch absichtlich so gewählt, um zunächst in der Phase der Datenerhebung Einschränkungen oder Manipulationen zu vermeiden und ein zunächst breit angelegtes Textkorpus, also möglichst reichhaltiges Material, zu erhalten, dann aber in der nachfolgenden Analyse ein möglichst feines Instrumentarium nutzen zu

können. Die bewusste Offenheit der Fragen bzw. Impulse sollten dabei auch Gelegenheit zu narrativen Ausführungen geben (vgl. hierzu auch das bereits in Kapitel 3.4.1 Ausgeführte).

Der Fragenkatalog musste also zum einen die Gespräche in vergleichbarer Weise strukturieren und zum anderen zieloffen bleiben. Er musste narrative Passagen genauso wie engmaschigere Nachfragen ermöglichen und schließlich die Forschungsziele so operationalisieren, dass eine höchstmögliche Validität der Antworten gewährleistet werden konnte. Die hinsichtlich dieser Punkte erreichte Güte, Eignung und Funktionalität der Fragen sind von ganz entscheidender Bedeutung für das Erreichen der Forschungsziele.

Die Einzelformulierungen im Fragenkatalog habe ich ohne externe Vorlagen, etwa aus anderen Forschungsarbeiten, konzipiert. Die Fragen Nr. 1 bis Nr. 11 ergaben sich, indem ich mich inhaltlich möglichst genau auf das Forschungsfeld, also die faktische Situation in Málaga während des Praktikums konzentriert habe. Die Fragen Nr. 12 bis Nr. 16 spannen den Rahmen etwas weiter, um Raum für Reflexionen zum eigenen Erwerb, aber auch zu weiteren oder anderen Möglichkeiten des Erwerbs interkultureller Kompetenz zu geben. Hier konnten also die konkreten Erfahrungen aus dem Praktikum in Spanien eventuell auch mit anderen interkulturellen Erfahrungen, etwa aus dem schulischen Kontext oder durch besondere biographische Umstände, verglichen werden.

3.6.3 Abfolge der Fragen, Nachfragen und Dramaturgie

Der Leitfaden selbst enthält sechzehn Fragen, die ich in den Interviews zumeist abgelesen habe und deren Reihenfolge bis auf ganz seltene Ausnahmen, die im jeweiligen Fallbeispiel begründet werden (s. Kapitel 3.10.1 bis 3.10.16), nicht variierte. Solche Ausnahmen ergaben sich immer dann, wenn eine Schülerantwort sich thematisch sehr stark an eine andere als die ursprünglich vorgesehene nächste Frage annäherte. Äußerlich habe ich dabei einen Papierausdruck meines Fragenkatalogs quasi als Requisit eingesetzt. Das heißt, die Fragenliste lag mir auf Papier während des Interviews vor und die Fragen wurden von mir teils im Wortlaut abgelesen, teils anmoderiert oder kurz erläutert. Diese Bögen selber konnte ich dabei in der Hand halten, dem Interviewten Einblick gewähren, oder aber auch demonstrativ zur Seite legen und dadurch auch besondere Aufmerksamkeit signalisieren, wenn mich ein bestimmter Punkt besonders interessierte. Oft ließen sich die Probanden tatsächlich auf genauere und persönlichere Auskünfte ein, sobald ich die Unterlagen aus der Hand legte. Mitunter notierte ich mir schweigend einige Stichworte zu einer Frage, wenn etwas Auffälliges gesagt wurde und ich dem Befragten noch einige Sekunden Gelegenheit dazu geben wollte, um diesen bestimmten

Punkt näher auszuführen oder noch etwas hinzuzufügen. Durch beide Techniken konnte ich somit den Ablauf des Interviews stellenweise ein wenig verzögern. Generell ist aber zu sagen, dass die Probanden es weitgehend selbst in der Hand hatten, durch ihr Sprechtempo und die Ausführlichkeit der Antworten die Länge des Gesprächs zu steuern.

Ganz ähnlich habe ich von der Möglichkeit des Nachfragens Gebrauch gemacht. Wenn Antworten eindeutig und ausführlich waren, habe ich keinen Anlass gesehen, nachzufragen. Wurde jedoch von Erlebnissen oder Reflexionen berichtet, die für meine Forschungsfragen besonders aufschlussreich waren, aber nur als Andeutung formuliert wurden, habe ich in Ergänzung zu den geplanten Fragen entsprechende Nachfragen gestellt. Um Suggestivfragen oder andere Beeinflussungen zu vermeiden, habe ich mich dabei oft im Sinne eines Impulses auf eine schlichte Wiederholung des von den Schülern gewählten Wortlauts beschränkt⁶⁴ oder, sofern es vom Kontext her sinnvoll erschien, um eine Erläuterung, Begründung oder Illustration an einem Beispiel gebeten. Oft war es erst diese Art von Nachfragen, die die Schüler dazu brachte, sich auf Erlebnisse, Gefühle und Gedanken zu besinnen, die allein mit dem Abspulen des linearen Fragenkatalogs aus dem Leitfaden nicht freigelegt worden wären.

Auch hier zeigt sich wieder die enge Verknüpfung von Forschungsgegenstand und Methodik. Trautmann unterscheidet hier beispielsweise zwischen dem Zurückspiegeln von „Interpretationsangebot“, „Verständnisfragen“ und sogar „Konfrontationsfragen“ (Trautmann 2012: 220). Konfrontation oder auch polemische Zuspitzungen habe ich stets vermieden, da solch ein offensiver Duktus die sensible Gesprächssituation belastet hätte, denn dadurch hätte ich wieder die Asymmetrie des Kommunikationssystems zwischen Lehrer und Schüler betont. Vor allem die Methode des Spiegels durch Wiederholungen oder einfache Verständnisfragen konnte dagegen problemlos eingesetzt werden, um weitere, ausführlichere Angaben zu einer gegebenen Antwort zu erhalten, ohne dabei die inhaltliche Richtung zu beeinflussen.

Um die Relevanz und Intensität der Antworten der Probanden zu optimieren, entschied ich mich für das Vorschalten von drei Einstiegsfragen (vgl. Fragenkatalog in Kapitel 3.6.1). Der üblichen Dramaturgie von menschlichen Gesprächen folgend sollte diese kurze Einstiegssequenz sozusagen als *warming-up*-Phase auf das Thema einstimmen und den ehemaligen Praktikanten zum einen inhaltlich dabei helfen, sich auf das Thema des Interviews zu konzentrieren und sich an die Zeit in Málaga zu erinnern. Schon bei der Formulierung dieser Einstiegsimpulse habe ich zum anderen aber auch großen Wert auf die Subjektivität der Antwort-

64 Witzel nennt dieses Verfahren in Anlehnung an die psychotherapeutische Terminologie „Zurückspiegelung“ (Witzel 2000: 16).

tenden gelegt. Dementsprechend enthalten die Einstiegsfragen zusammengenommen fünf Mal das Pronomen „Sie“. Als Operatoren werden die Verben „erinnern“, „denken“ und „erzählen“ verwendet, so dass die Formulierungen auf die individuelle subjektive Perspektive ausgerichtet sind.⁶⁵

Diese *warming-up*-Phase war rückblickend betrachtet in der Tat wichtig, denn viele Schüler brauchten tatsächlich einen gewissen kurzen Vorlauf, um sich zurückzubedenken und intensiver in ihre Erinnerungen einzusteigen. Hier ist auch zu bedenken, dass die meisten Gespräche in Freistunden oder direkt im Anschluss an den Schulunterricht aufgenommen wurden. Das bedeutet, dass die Befragten unmittelbar vorher meist mit anderen Schülern zusammen gewesen waren, direkt vom Unterricht kamen und sich verständlicherweise erst gedanklich auf die ganz spezielle Thematik des Interviews umstellen mussten.

Zugleich wurde durch die Einstiegsphase für die Befragten auch schon rasch erkennbar, dass es um ihre ganz spezifische, ihre eigene, individuelle Sichtweise ging. Da die Interviews durch keine weiteren Vorgespräche oder sonstige Vorbereitungen angebahnt worden war, um Verfälschungen und Vorfokussierungen zu vermeiden und die ehemaligen Praktikanten nicht von vornherein in bestimmte Richtungen zu lenken, erschien es mir notwendig, die Einstiegsphase so zu gestalten, dass eigenen Erinnerungen Raum gegeben und das Gedächtnis reaktiviert wurde (vgl. erste Frage: „Woran erinnern Sie sich, wenn Sie an das Málaga-Praktikum denken?“). In der zweiten Frage wurde eine assoziative Satzergänzungsmethode eingesetzt („Vervollständigen Sie bitte den folgenden Satz: ‚Das Málaga-Praktikum war für mich ...‘.“), um genuin eigenes Erinnern möglichst spontan zu versprachlichen. In der dritten Frage ist die Fokussierung auf individuelle Prioritäten am deutlichsten zu erkennen („Was war für Sie das Wichtigste?“). Hier brachte ich in der Rolle als Fragende bereits sehr früh im Gespräch zum Ausdruck, dass mein Interesse nicht der Darstellung oder dem Bericht von faktischen äußeren Abläufen oder Vorgängen galt, sondern subjektiven Sichtweisen und der persönlichen Wertung des selbst Erlebten. Denn meine Erkenntnis- und Forschungsmöglichkeiten hingen in entscheidender Weise davon ab, wie überhaupt ein Zugang zu den inneren, individuellen Prozessen gefunden werden konnte. Die Alternative wäre hier gewesen, die Probanden zunächst

65 Zur Anlage und Funktion von Einleitungsfragen in qualitativen Interviews vgl. auch Witzel (2000: 13): „Eine vorformulierte Einleitungsfrage ist ein Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem. Zugleich soll die Frage so offen formuliert sein, dass sie für den Interviewten ‚wie eine leere Seite‘ wirkt, die er in eigenen Worten und mit den ihm eigenen Gestaltungsmitteln füllen kann. Eine solche Frage könnte – an die o. g. Frage nach dem Berufswunsch anknüpfend – lauten: ‚Sie möchten Friseur werden. Wie sind Sie darauf gekommen (oder: wie kam es dazu)? Erzählen Sie doch mal!‘ Der letzte Satz fordert noch einmal explizit zur Abkehr vom traditionellen und von den meisten Interviewten zunächst erwarteten Interviewstil des Frage-Antwort-Spiels auf.“

zur äußeren Handlung, vielleicht sogar in chronologischer Abfolge, berichten zu lassen (z. B. „Wie verlief Ihr erster Tag im Praktikum?“), um dann in einem folgenden Schritt zu fragen, wie sie die Geschehnisse oder Erlebnisse innerlich reflektierten. Dies hätte allerdings bedeutet, einen großen Teil des Interviews auf die redundante Darstellung von mir bereits bekannten Tatsachen zu verwenden. Da die Praktikanten im gesamten Lernparcours Familie–Betrieb–Sprachschule recht klar umrissene Aufgaben hatten bzw. Rollen einnahmen, ergaben sich auf der äußeren Handlungsebene nur sehr geringe Möglichkeiten einer individuellen Varianz. Der von mir gewählte Zugang, zuerst nach der individuellen Gewichtung zu fragen, blendete solche redundanten Teile automatisch aus bzw. führte dazu, dass Episoden oder konkrete Beispiele aus dem Tagesablauf erst später und auch nur dann hinzugefügt wurden, um dann das Gesagte durch eine episodische Schilderung funktional zu veranschaulichen. Alle benannten Episoden wurden also von den Interviewten stets um der Illustration einer bestimmten Behauptung willen geschildert und können somit als signifikant und aufschlussreich gelten.

Die Aussagen, die die Probanden in den drei Einstiegsfragen formulierten, dienten dann im folgenden Hauptteil des Fragenkatalogs, der kleinschrittiger und kognitiver angelegt war, als eine Art Bezugsrahmen oder Hintergrund, vor dem Einzelheiten hervorgehoben und weiterentwickelt werden konnten. Die inhaltlichen Detailfragen im weiteren Verlauf des Gesprächs (Nr. 1 bis Nr. 16) werden im folgenden Kapitel in ihren jeweiligen spezifischen Zielrichtungen und Implikationen gesondert erläutert.

Die abschließende, sehr offen gestellte Frage im Gesprächsausstieg erfüllte schließlich zweierlei Funktionen: Erstens sollte sichergestellt werden, dass der Informant nicht noch weitere relevante Information zurückhielt. Hier wurde jedem nochmals ausdrücklich die Gelegenheit geboten, selbst die Initiative zu ergreifen und möglicherweise auch Aspekte zu thematisieren, die bei der Konzipierung des Fragenkatalogs außerhalb meines Blickwinkels gelegen hatten. Daneben konnten natürlich auch bereits gemachte Aussagen nachträglich präzisiert, ergänzt oder korrigiert werden. Zweitens kündigte diese letzte Frage das Ende des Gesprächs an, entließ den Befragten aus seiner Rolle als antwortender Proband und versetzte ihn in seine natürliche, selbstgesteuerte Sprecherrolle zurück. Über den Wortlaut des Fragenkatalogs hinaus bedankte ich mich selbstverständlich in allen Interviews zu Beginn für die Teilnahmebereitschaft sowie am Schluss für die Kooperation und die gemachten Aussagen.⁶⁶

66 Vgl. Audiodateien auf der beigefügten CD (Anhang 3).

3.6.4 Einzelfragen: Sequenzierung und Intentionalität

Der Wortlaut der Einzelfragen Nr. 1 bis Nr. 16 ist der obigen Übersicht (Kapitel 3.6) zu entnehmen. Im Folgenden sollen die Fragen im Einzelnen erläutert werden, und zwar erstens hinsichtlich ihrer Einzelintentionen, zweitens hinsichtlich ihrer Implikationen für andere Fragen und drittens hinsichtlich der Forschungsfragen, um die es in dieser Studie geht. Angesichts des mitunter banal anmutenden Sprachduktus bei allen Fragen sei daran erinnert, dass die Formulierungen vor allem sprachlich leicht verständlich und adressatenfreundlich sein mussten.

Der Fragenkatalog beginnt mit einer Einstiegsphase, die bereits in Kapitel 3.6.3 erläutert wurde und an die die erste Einzelfrage direkt anschließen kann. Die Fragen 1, 2 und 3 („1. Welche Auslandserfahrung oder interkulturelle Erfahrung (nicht Urlaub!) hatten Sie vorher? 2. Entsprachen Spanien oder die Spanier Ihren Erwartungen? 3. Was hat Sie überrascht? Was war anders?“) zielen inhaltlich darauf ab, die Vorbedingungen und Vorerwartungen des einzelnen Teilnehmers transparent zu machen. Dies diene keinem Selbstzweck – tatsächlich waren diese Antworten ja kaum relevant für meine Forschungsfrage, denn sie thematisieren den biographischen Bezug, Vorerwartungen, ja vielleicht sogar Stereotypenkonzepte –; vielmehr sollten die Antworten eine inhaltlich logische Hinführung zu den anschließenden zentraleren Fragen darstellen. Aus diesem Grund sollten die Aussagen bereits stark aus der subjektiven Perspektive erfolgen. Überdies konnten bestimmte Hinweise gegeben werden, die dann bei den später folgenden Fragen möglicherweise als geeignete Anknüpfungspunkte bereitstanden. Ausgehend von den objektiv gegebenen biographischen Vorbedingungen, die auf die erste Frage hin lediglich benannt werden sollten, sollten die Befragten bei den beiden folgenden Fragen 2 und 3 erstmalig dazu angeregt werden, sich an das eigene Verhalten zu erinnern und es zu reflektieren. Sie spielen dabei auf eine noch recht oberflächliche Betrachtung der Vorerwartungen an und sollen die Probanden dazu veranlassen, darüber nachzudenken, ob es Differenzen zwischen den eigenen Vorerwartungen und der tatsächlichen Fremdheitserfahrung vor Ort in Málaga gegeben hatte.

Die Fragen 4, 5 und 6 („4. Welche Ziele hatten Sie für sich selbst? 5. Was haben Sie getan, um diese Ziele zu erreichen? Wer oder was hat Ihnen dabei geholfen? 6. Haben Sie etwas anders gemacht als der Rest der Gruppe?“) sind vom Erkenntnisinteresse her eng an die erste und zweite Forschungsfrage gebunden und thematisieren die Möglichkeit individueller Lernwege. Dabei wird zunächst nach den persönlichen Zielen gefragt. Die Verwendung des Plurals in der Frage 4 soll die Antwortenden hier dazu motivieren, sich nicht mit nur einer Nen-

nung als Antwort zufriedenzugeben, sondern möglichst genau über ihre Ziele, möglicherweise mehrere, nachzudenken. Ferner ist der Zusatz „für sich selbst“ in der vierten Frage besonders wichtig. Man darf nicht vergessen, dass aus Sicht der Schülerinnen und Schüler das gesamte Praktikum grundsätzlich eine Pflichtübung darstellte, die im Schulfach Wirtschaftspolitik obligatorisch erbracht werden musste. Extrinsische Motivationen dieser Art sind im Schulalltag eine Selbstverständlichkeit, und das grundsätzliche Absolvieren des Praktikums diene zunächst einmal der Erfüllung einer personenunabhängig bestehenden Verpflichtung. Der Zusatz „für sich selbst“ sollte demgegenüber anzeigen, dass es neben dieser extrinsischen Motivation, zu der etwa auch noch eine Verbesserung der Sprachnote zählen könnte, auch andere persönliche und nicht primär schulbezogene Ziele geben kann. Zugleich sollte die Formulierung dabei möglichst vage klingen, um den Probanden auch hier wieder ein möglichst breites Spektrum von Antwortmöglichkeiten zu eröffnen.

Die Fragen 5 und 6 sind als explizite Aufforderung zu verstehen, über individuelle Tätigkeiten oder Verhaltensweisen zu berichten, die möglicherweise für den Erwerb von interkultureller Kompetenz bedeutend sein könnten. Auch hier bestand die besondere Herausforderung bei der Formulierung der Fragestellung darin, den richtigen Mittelweg zu finden zwischen Zuspitzung und Konkretion einerseits und Offenheit andererseits. Der Zusatz („Wer oder was hat Ihnen dabei geholfen?“) sollte dabei helfen, sich an illustrierende Beispiele oder konkrete Episoden, sofern vorhanden, zu erinnern und sie zu benennen. Die Frage 6, der Vergleich des eigenen Lernverhaltens mit dem der anderen Praktikanten aus derselben Gruppe, sollte dazu dienen, entweder individuelle Besonderheiten hervorzuheben oder andernfalls festzustellen, dass solche individuellen Abweichungen nicht gesehen wurden. Diese Frage, wie im Übrigen auch die nächste, war dabei als Ja-/Nein-Frage so angelegt, dass der Befragte sich klar positionieren konnte und sollte.

Die nachfolgenden Fragen 7 und 8 dienten dazu, Gelegenheit zu geben, das bisher Gesagte zu illustrieren, Beispiele oder Episoden einzuflechten oder weitere Einzelheiten zu ergänzen. Zunächst wurde der Befragte dazu aufgefordert, Szenarien zu beschreiben, die den Erwerb interkultureller Kompetenz an einem ganz konkreten Beispiel zeigen (Frage 7). Der Ausdruck „Aha-Erlebnis“ wurde von mir deshalb in die Fragestellung eingefügt, um die Probanden nur von solchen Erlebnissen oder Begebenheiten berichten zu lassen, die zu einer plötzlichen neuen Einsicht oder Erkenntnis geführt haben. Hierbei gehe ich von der Annahme aus, dass interkulturelle Kompetenz dort erworben wird, wo die neue Einsicht und Erkenntnis einen zunächst unverständlichen Zusammenhang verständlich macht. Hinter dieser Fragestellung verbirgt sich zwar auch das Konzept der *critical incidents*, die Intention der Frage läuft aber nicht

auf das Herausschälen von Missverständnissen hinaus, sondern zielt, ganz im Gegenteil, darauf ab, Momente des Verstehens und Begreifens zu schildern (vgl. dazu Kapitel 2.2). Die Umschreibung als „Aha-Erlebnis“ soll darauf verweisen, dass nach etwas gefragt wird, was über rein sprachliche Verständigungsprobleme hinausgeht und stattdessen auf einen kontextgebundenen Sinn anspielt. Das Entdecken, Verstehen und Nachvollziehen einer solchen zunächst nicht offensichtlichen Bedeutung könnte darauf hinweisen, dass der Betreffende hier einen Bedeutungszusammenhang in der Zielkultur durchdrungen und verstanden hat, der ihm bis dahin nicht bewusst oder verständlich war. Die Exklamation „Aha!“ soll diesen kognitiven Moment dabei anschaulich bezeichnen.

Die Fragen 8 und 9 („8. Wie haben Sie sich in solchen Situationen verhalten, wenn etwas unklar war? 9. Worin liegen Ihrer Meinung nach die Unterschiede zwischen Spaniern und Deutschen in der Kommunikation?“) schlagen einen Bogen von konkreten Einzelerlebnissen zu einer abstrahierenden Ebene. Die Befragten sollten bei der achten Frage zunächst überlegen und beschreiben, wie sie in konkreten Situationen mit interkulturell schwierigen Konstellationen umgegangen sind und wie sie versucht haben, solche Herausforderungen zu bewältigen. Hierbei wurde absichtlich der Plural eingesetzt („Situationen“, „Unterschiede“) So eröffnete sich ein Zugang zu mentalen Prozessen, zu Informationen über Lernverhalten und über Vorgehensweisen beim Erwerb interkultureller Kompetenz. Dies sollte zur Klärung der beiden zentralen Forschungsaspekte, wie sie in den Forschungsfragen eins und zwei festgelegt sind, beitragen. Die neunte Frage implizierte einerseits eine Behauptung über den kulturbedingten Unterschied zwischen Spaniern und Deutschen, gab aber den Probanden auch Gelegenheit, eine ganz eigene Meinung zu vertreten.

Die Fragen 10 und 11 („10. Was bedeutet für Sie persönlich interkulturelle Kompetenz? 11. Wie muss man sich verhalten, um im Málaga-Praktikum erfolgreich zu sein? Welche Tipps würden Sie nachfolgenden Praktikanten mitgeben?“) sollten Anlass geben, darüber nachzudenken, ob das selbst Erlebte sich regelhaft formulieren oder generalisierend zusammenfassen lässt. Die zehnte Frage ist dabei wegen ihres hohen Abstraktionsgrades sehr anspruchsvoll. Die hypothetische Situation in Frage 11, einem imaginären Nachfolger Tipps für die Durchführung des Praktikums zu geben, sollte den ehemaligen Praktikanten dann wieder ermöglichen, auf einer anschaulichen, schülerfreundlichen Ebene zu argumentieren, und dabei helfen, eigene Einsichten oder Erkenntnisse gebündelt zu formulieren. Die Schritte der Bewusstmachung, Verbalisierung und Zusammenfassung der eigenen Erkenntnisse zum Erwerb interkultureller Kompetenz sollten durch die Erfindung eines schülernahen Adressaten (also eine Schülerin oder ein Schüler, der im Folgejahr an dem Projekt teilnehmen möchte) erleichtert

werden. Vom Forschungsinteresse her sind die hier zu erwartenden Antworten gegebenenfalls relevant für die Forschungsfrage 2, aber wegen ihres Abstraktionsgrades auch für die dritte Forschungsfrage zu möglichen Modellierungen des Erwerbs interkultureller Kompetenz.

Die Fragen 12, 13 und 14 („12. Wie könnte man diese Fähigkeiten im Schulunterricht vorbereiten? Durch welche Übungen oder in welchem Fach? 13. Wie könnte man die interkulturelle Kompetenz messen, bewerten oder zensieren? 14. Wie könnte man das, was Sie im Praktikum gelernt haben, auch ohne Praktikum lernen, also im Unterricht / vielleicht im Fremdsprachenunterricht / in der Schule?“) nahmen deutlich Bezug zur Schulrealität und stellten gewissermaßen einen Themenwechsel dar. Es geht hier um die Möglichkeiten der Vermittelbarkeit, also darum, ob die Erlernbarkeit interkultureller Kompetenz auch bedeutet, dass interkulturelle Kompetenz vermittelt und somit gelehrt werden kann. Ferner wurde damit auch die Frage der Evaluierbarkeit aufgeworfen. Diese Fragengruppe zielte selbstverständlich auf die vierte Forschungsfrage ab. Sie lag nicht nur aus Gründen der logischen Chronologie am Ende des Interviews, sondern es wäre auch von der Dramaturgie und der Grundstimmung her für das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern sicherlich nicht motivierend gewesen, die besondere Erfahrung des Praktikums mit Fragen zu deren gerechter Bewertung und Zensierungspraktiken im Schulunterricht einzuleiten. Außerdem vertieft die Fragensequenz 12 bis 14 das Thema der Übertragbarkeit und Vergleichbarkeit individueller Lernwege und -ergebnisse beim Erwerb interkultureller Kompetenz.

Frage 15 („15. Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten in ein paar Jahren in einer Firma, die Sie nach Spanien schickt. Sie sollen dort Verhandlungen führen und einen Vertrag abschließen. Werden Sie Ihre Erfahrungen für diese Aufgabe nutzen können?“) zielte implizit auf eine Selbsteinschätzung ab, indem ein mögliches und handlungsorientiertes Zukunftsszenario entworfen wurde, in dem der Befragte sich begründet positionieren sollte. So sollte ein realitätsnaher und anwendungsbezogener Anlass geschaffen werden, (mögliche) nachhaltige Ergebnisse und langfristige Auswirkungen des Erwerbs interkultureller Kompetenz einzuschätzen und zu schildern. Diese Informationen können zur Beantwortungen aller vier Forschungsfragen aufschlussreich sein.

Die Frage 16 („16. Wenn Sie einmal auf Ihre Schulzeit zurückblicken, wer hat interkulturelle Erfahrung oder Kompetenz und woher? Was ist mit den anderen?“) sollte feststellen, welche Lebenssituationen oder Szenarien die Probanden überhaupt als Gelegenheiten ansehen, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Neben Auslandsaufenthalten konnte dies auch etwa für Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund gesehen werden, die möglicher-

weise über eine stärkere interkulturelle Kompetenz verfügen als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Dieses Thema konnte ein weiterer Anlass sein, sich dazu zu äußern, wie und unter welchen Bedingungen überhaupt interkulturelle Kompetenz erworben wird. Durch ein Beispiel für interkulturellen Kompetenzerwerb außerhalb des Praktikums hätte dann auch die spezifische Praktikumserfahrung gegebenenfalls genauer konturiert oder kontrastiert werden können. Von daher konnte abschließend durch diesen Vergleich und durch das In-Beziehung-Setzen noch einmal eine Möglichkeit entstehen, über unterschiedliche Wege und unterschiedliche Ausprägungen interkultureller Kompetenz ins Gespräch zu kommen. Außerdem sollte somit eine Gelegenheit geboten werden, sich mit dem grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Individualität, vielleicht auch Biographie, und interkultureller Kompetenz zu beschäftigen, ohne sich dabei notwendigerweise auf das eigene Erleben und die eigene Person beschränken oder beziehen zu müssen. Die letzte Frage (Nr. 17) stellt den Gesprächsausstieg dar, gehört nicht mehr zum eigentlichen Hauptteil des Fragenkatalogs und wurde in ihrer Funktionalität bereits im vorigen Kapitel 3.6.3 erläutert.

3.7 Konstituierung des Textkorpus

Die folgenden Teilkapitel beschreiben mit der Konstituierung des Textkorpus den Übergang von der Datenerhebung zur Datenauswertung. Erst nach Abschluss aller Interviews kann das erhaltene empirische Material erstmals genauer beschrieben und in seinen Charakteristika erfasst werden, ohne dass hiermit der Analyse vorgegriffen wird. Dies gilt insbesondere auch für die Probandengruppe der Schüler, die ich vorher zwar zu kennen glaubte, über die ich jedoch erst während der Interviews ein genaueres Bild erhielt, das im Folgenden (Kapitel 3.7.1) als eine Art Zwischenbilanz festgehalten werden soll. Ferner sollen die sechzehn mündlich dokumentierten Einzelinterview hinsichtlich ihres strukturellen Verlaufs und Umfangs miteinander verglichen werden (Kapitel 3.7.2), um funktionale Entscheidungen für eine sinnvolle Reduktion (Kapitel 3.7.3) und Transkription (Kapitel 3.7.4) treffen zu können.

3.7.1 Empirische Beobachtungen zur Probandengruppe

Die Auswahlkriterien und sonstigen Faktoren, die darauf Einfluss nahmen, wie viele und welche Praktikanten am Projekt des Auslandspraktikums teilnahmen, sind in Kapitel 3.1 bereits dargelegt worden. Nach Beendigung der Datenerhebung ergaben sich jedoch einige weitere Charakteristika für die interviewte Probandengruppe, die nicht – oder allenfalls nur hypothetisch – antizipierbar waren und erst aufgrund der in den Interviews erhaltenen Informationen

deutlich wurden. Da sie das gesamte erhobene Datenmaterial betreffen, sollen sie hier zusammengefasst dargelegt werden, um auch die Analysen der Fallbeispiele von Wiederholungen und Redundanzen zu entlasten. Die definitive Zusammensetzung der Probandengruppe stand außerdem erst nach Abschluss des letzten Interviews fest, da ich mich bis dahin parallel zur Datenerhebung weiterhin noch um Interviewtermine mit möglichen Versuchspersonen bemüht hatte.

Zunächst muss für die interviewten Schülerinnen und Schüler festgehalten werden, dass sie sich, im Unterschied zu den nicht interviewten Praktikanten, für eine Befragung zur Verfügung gestellt hatten und tatsächlich aktiv an einem Interview teilgenommen haben. Was hierfür im Einzelnen die Motivation gewesen sein mag, muss offenbleiben bzw. wurde von mir nicht erfragt. Jedoch haben die befragten Probanden ihre Entscheidung auf jeden Fall freiwillig getroffen und sich damit einem beträchtlichen Aufwand ausgesetzt, so dass ein gewisses Maß an Interesse daran bestanden haben muss, über die Erfahrungen aus dem Auslandspraktikum in Spanien zu sprechen.

Die Beteiligung von nur drei Jungen gegenüber den dreizehn Mädchen an den Interviews ist auffallend gering. Der Anteil der Mädchen überwog allerdings auch schon bei der Teilnahme am Auslandspraktikum sowie bereits davor bei der freiwilligen Wahl der dritten Fremdsprache als zusätzlichem Fach.⁶⁷ Da ich den Anteil der Jungen im Sampling nicht erhöhen konnte, hätte nur die Möglichkeit bestanden, den Mädchenanteil von dreizehn auf drei zu reduzieren um so eine paritätische Zusammensetzung in der befragten Probandengruppe zu erreichen. Dies hätte jedoch bedeutet, auf zehn Interviewmöglichkeiten zu verzichten. Da dies die Aussagekraft der empirischen Ergebnisse sehr deutlich eingeschränkt hätte, habe ich mich dagegen entschieden. Stattdessen wurden Interviews mit allen Praktikantinnen und Praktikanten, die sich dazu bereit erklärt hatten, durchgeführt und aufgezeichnet.

Bei sieben Teilnehmern lagen vor Antritt des Praktikums bereits Auslandserfahrungen vor, die über reine Urlaubsreisen hinausgingen. Eine Schülerin hat bis zum sechsten Lebensjahr im europäischen Ausland gelebt, zwei andere sind zweisprachig aufgewachsen und drei Teilnehmer haben Elternteile im Ausland, was bei Besuchen zu teilweise längeren Aufenthalten in den entsprechenden Ländern führte, bei der die fremden Kulturen nicht nur aus der touristi-

67 Im Einzelnen können die Gründe dafür im Rahmen dieser Arbeit nicht analysiert werden, weil genderbezogene Aspekte im Bildungsverhalten hier nicht im Mittelpunkt stehen sollen. Der Schule liegen keine statistischen Daten zum Wahlverhalten von Jungen und Mädchen bei den Sprachfächern vor. Meine Aussagen stützt sich also lediglich auf meinen persönlichen Eindruck als Lehrkraft bzw. auf die allgemein bekannte Evidenz dieser Tatsache, die keinen Einzelfall darstellt, sondern auch an anderen Schulen ähnlich zu beobachten ist.

schen oder Urlaubsperspektive wahrgenommen wurden. Nach dem Praktikum, aber noch vor dem Zeitpunkt des Interviews, hatten zwei der ehemaligen Praktikanten bereits für eine längere Zeit zu Bildungszwecken (Austauschjahr) im spanischsprachigen Ausland gelebt.⁶⁸

Genauere Angaben können hier aus Gründen des Datenschutzes nicht gemacht werden, da dies einer Rekonstruktion der Identitäten der Teilnehmer gleichkäme. Außerdem gehört die Korrelation zwischen dem individuellen Erwerb interkultureller Kompetenz im Auslandspraktikum und der jeweils spezifischen interkulturellen Vorerfahrung nicht zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung. Dieser Zusammenhang stellt zwar zweifelsohne durchaus eine interessante Forschungsfrage dar, allerdings wäre hierbei zu beachten, dass die Probanden ihre Anonymität aufgeben müssten. Ferner sind die Auswirkungen, die biographische Einflüsse auf den individuellen Erwerb interkultureller Kompetenz haben, mit meinem Erhebungsinstrumentarium im Ergebnis auch abgedeckt. Lediglich die Frage, welche oder eine wie große Rolle bestimmte biographische Faktoren für das individuelle Verhalten beim Erwerb interkultureller Kompetenz spielen, bleibt offen. Dies schränkt jedoch nicht die Möglichkeiten ein, zu erforschen, ob und welche individuelle(n) Unterschiede beim Erwerb interkultureller Kompetenz bestehen.

Festzuhalten bleibt allerdings, dass der Anteil an interkultureller Vorerfahrung (der bei sieben von sechzehn Teilnehmern durch die Biographie gegeben ist) auf das ganze Sampling gesehen sicherlich weit über dem liegt, was als repräsentativ für diese Altersgruppe oder auch die gesamte Jahrgangsstufe angenommen werden kann. Es liegt auf der Hand, dass diese Teilnehmer sich für Angebote wie das Auslandspraktikum besonders interessierten und motiviert waren für eine Teilnahme, vielleicht auch weil sie davon ausgingen, dass sie den Anforderungen aufgrund ihrer interkulturellen Vorerfahrungen in besonders geeigneter Weise gerecht werden würden. Für Teilnehmer ohne interkulturelle Vorerfahrung mag die Motivation dagegen gerade darin bestanden haben, dass das Auslandspraktikum auch als eine erstmalige Gelegenheit gesehen wurde, interkulturelle Erfahrung zu sammeln, mitunter sogar als Chance, eigene Unsicherheiten abzubauen und durch die geforderte Selbständigkeit an Souveränität und Selbstbewusstsein dazuzugewinnen.⁶⁹ Die freiwillige Teilnahme am Interview belegt in jedem Fall, dass von einem Mindestmaß an Selbstvertrauen bei den befragten Teilnehmern ausgegangen werden kann.

68 Auf einige der Teilnehmer treffen mehrere der hier genannten Charakteristika zu.

69 Diese persönliche Einschätzung beruht z. T. auch auf zahlreichen informellen Gesprächen mit Eltern, Schülern und Kollegen, die über die Jahre hinweg immer wieder sporadisch stattgefunden haben. Ohne wissenschaftliche Erhärtung bleibt sie jedoch bloße Spekulation und kann keinesfalls als Ergebnis der empirischen Untersuchung gelten.

Schließlich muss in Bezug auf die ganze Gruppe hervorgehoben werden, dass die sprachliche Qualität und das Bemühen der Schüler um inhaltliche Präzision meine Erwartungen nicht nur erfüllt, sondern übertroffen haben. Der Umfang und die Tiefgründigkeit der Antworten waren zwar erfreulich, andererseits stellte sich damit aber zugleich auch die Frage, wie diese große empirische Datenmenge weiterverarbeitet werden konnte, um stringent zu belastbaren Antworten auf die Forschungsfragen zu kommen. Hierzu werden im folgenden Kapitel nähere Auskünfte gegeben.

3.7.2 Beschreibung des empirischen Datenmaterials

Zur Konstituierung eines Textkorpus wurden 16 Einzelinterviews mit ehemaligen Praktikantinnen und Praktikanten durchgeführt. Die Übersicht auf der folgenden Seite listet die wichtigsten Rahmendaten der aufgezeichneten Interviews auf. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass alle Interviews verabredungsgemäß, ohne Unterbrechungen oder irgendwelche Zwischenfälle durchgeführt und aufgezeichnet werden konnten. Obwohl bei allen Interviews derselbe oben beschriebene Fragenkatalog als Leitfaden verwendet wurde, zeigen sich auffallend große Divergenzen in der Gesprächsdauer. So ist das längste Gespräch (Nr. 12) mit knapp 50 Minuten beinahe dreimal so lang wie das kürzeste (Nr. 9) mit ca. 17 Minuten. Sicherlich muss man hier den Abzug einer gewissen Toleranz aufgrund von Unterschieden im jeweils persönlichen Sprechtempo innerhalb der Gesamtgruppe berücksichtigen. Dieser Faktor allein erklärt jedoch noch nicht die sehr starken Schwankungen, sondern diese Unterschiede ergeben sich aus den sehr verschiedenen inhaltlichen Reaktionen der ehemaligen Praktikanten auf die Fragen beziehungsweise aus ihrem unterschiedlichen Umgang mit den gegebenen Frageimpulsen. Es zeigt sich, dass die Länge der aufgezeichneten Interviews vor allem vom Grad der Narrativität abhängt, dass diese Narrativität in ihrem Umfang von den Befragten selbst dosiert wurde und dass die längeren Ausführungen sich bei ganz unterschiedlichen Fragen ergaben. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die ausdrückliche methodische Intention verwiesen, den Probanden durch offene Fragestellungen die Gelegenheit zu geben, selbst den Grad der Komplexität sowie der Narrativität ihrer Antworten zu bestimmen. Die Bereitschaft zu ausführlichen Schilderungen schwankt also nicht nur von Proband zu Proband, sondern die Narrativität entfaltet sich auch bei ganz unterschiedlichen Fragen oder Inhaltsaspekten.

Laufende Nummer, der Chronologie der Aufnahmen folgend	Pseudonymisierter Name der Praktikantin bzw. des Praktikanten	Datum der Aufnahme	Dauer (Min.:Sek.)	Jahr der Teilnahme am Praktikantenprogramm
1	Claudia	29.09.2012	18:50	2012
2	Samuel	29.09.2012	23:00	2007
3	Nora	15.11.2012	28:33	2008
4	Nina	27.12.2012	17:53	2009
5	Lilly	27.12.2012	31:01	2009
6	Niels	27.12.2012	45:49	2007
7	Lea	23.01.2013	32:20	2012
8	Marlene	23.01.2013	33:34	2012
9	Irene	23.01.2013	17:04	2012
10	Sarah	24.01.2013	36:28	2012
11	Dorothee	24.01.2013	45:21	2012
12	Carina	30.01.2013	49:51	2012
13	Sylvia	13.02.2013	38:22	2012
14	Michael	15.04.2013	29:50	2011
15	Vicky	23.04.2013	25:34	2012
16	Rosi	23.04.2013	28:17	2012

Der Zeitraum zwischen Praktikum und Interview ist von Fall zu Fall unterschiedlich lang, er schwankt zwischen einem und sechs Jahren. Dies führte bei einigen Probanden dazu, dass genaue Details einfach nicht mehr abrufbar waren. Entsprechende Bemerkungen darüber, dass das Praktikum schon relativ lange zurückliegt und aus diesem Grund manche Fragen nicht mehr genau beantwortet werden können, finden sich dementsprechend in den Aufnahmen, wurden jedoch nicht zur Transkription und Analyse von mir ausgewählt. Denn es handelt sich hier ganz offensichtlich zu einem nicht näher bestimmbar Anteil um einen natürlichen, unbewussten Vergessensprozess. Dieser sollte für sich genommen nicht Gegenstand der Untersuchung werden, zumal eine Frage nach Vergessenem schon in sich obsolet ist. Andererseits ist das, woran sich die Praktikanten auch nach einem besonders langen zeitlichen Abstand genauer erinnern, sicherlich von Bedeutung, weil es eben nicht dem Vergessen anheimgefallen ist und mühelos in Erinnerung gebracht und abgerufen werden kann. Deshalb gehe ich davon

aus, dass die Aussagen derjenigen Praktikanten, deren Aufenthalt in Spanien bereits länger zurückliegt, keineswegs weniger reliabel als die der jüngeren Praktikanten sind.⁷⁰ Die Übersicht aller Interviews ergibt auch keineswegs, dass die Gespräche mit den Praktikanten, deren Spanienaufenthalt länger zurückliegt, kürzer ausfielen als die der jüngeren Praktikanten. Die oben erwähnten Schwankungen lassen keinen systematischen Zusammenhang damit erkennen, wie lange das Auslandspraktikum zurückliegt.

Einige Gespräche wurden, auf eigenen Wunsch der jeweils interviewten Probanden, in Anwesenheit befreundeter (ehemaliger) Mitschülerinnen bzw. Mitschüler aufgezeichnet. Dies betrifft die Interviews Nr. 4 (Nina), Nr. 5 (Lilly) und Nr. 6 (Niels), bei denen jeweils alle drei Probanden anwesend waren, ferner Gespräch Nr. 8 (Irene) und Nr. 9 (Marlene) sowie die beiden Interviews Nr. 15 (Vicky) und Nr. 16 (Rosi). Hier hatten die jeweils miteinander gut befreundeten Schülerinnen spontan darum gebeten, bei den Aufnahmen aus Neugierde oder Interesse dabei sein zu dürfen. Es ist nicht auszuschließen, dass die Anwesenheit Dritter möglicherweise das Gesprächsverhalten im Interview in irgendeiner Weise beeinflusst haben könnte. Dessen war ich mir zwar bewusst, jedoch hielt ich ein Verweigern dieser Bitten für eine noch viel schlechtere Voraussetzung, da ein solches restriktives Verhalten meinerseits möglicherweise die Gesprächsbereitschaft und Atmosphäre im Interview stärker belastet hätte als die Anwesenheit weiterer Zuhörer. Im Nachhinein kann gesagt werden, dass keiner dieser Zuhörer den Gesprächsablauf erkennbar gestört hat, wie auch anhand der Tonaufnahmen überprüft werden kann.⁷¹

Die Gespräche wurden von mir mit einem Smartphone aufgezeichnet. Dieses alltägliche, den Schülerinnen und Schülern sehr vertraute Aufnahmeverfahren trug dazu bei, die Hemmschwelle beim Sprechen abzusenken, und die Atmosphäre dürfte natürlicher und entspannter gewesen sein, als dies bei einem aufgestellten Mikrofon oder gar in einem speziellen Tonstudio der Fall gewesen wäre. Die Denkpausen und mitunter zögerlichen Antworten lassen aber erkennen, dass die Befragten sich bei ihren Antworten sehr konzentrierten. Keinem der Probanden waren die Fragen vorher von mir bekanntgegeben worden, allenfalls kann vermu-

70 Die Frage, welche Erfahrungen vergessen werden und welche nicht, würde eine Langzeitstudie notwendig machen, die jedoch hier von mir nicht intendiert ist. In einem solchen Forschungssetting müssten dann auch lernpsychologische und neurobiologische Zusammenhänge näher untersucht und Antworten auf die Frage gegeben werden, wie interkulturelle Kompetenz im Gehirn langfristig gespeichert wird. Diese Fragestellungen können im Rahmen meiner Arbeit nicht behandelt werden.

71 Einzige Ausnahme findet sich in Minute 6.02 im Interview Nr. 7 (Lea), als Marlene (die darauffolgende achte Interviewteilnehmerin) spontan eingreift und eindeutig hörbar ein zum Kontext des Gesprächs passendes Wort einwirft, was im Übrigen auch nur belegt, wie konzentriert und ernsthaft sie die Antworten ihrer Mitschülerin im Wortlaut verfolgt.

tet werden, dass befreundete Schülerinnen und Schüler eventuell miteinander über bereits durchgeführte Interviews gesprochen hatten.

Bei den Vorgesprächen hatte ich als Thema ganz allgemein das „Málaga-Praktikum“ und die „persönlichen Erfahrungen oder Erinnerungen“ aus dem bzw. an das Auslandspraktikum genannt, um die Hemmschwelle absichtlich niedrig zu halten. Das Thema wurde den ehemaligen Praktikanten immer erst mit Beginn der Interviews und dem Stellen der Fragen richtig deutlich. Mit diesem neutralen Verhalten im Vorfeld wollte ich vermeiden, dass bei den Probandinnen und Probanden der Eindruck entstand, ich wolle auf bestimmte Aussagen oder Ziele hinaus, was die Antworten möglicherweise in unerwünschtem Sinne beeinflusst oder verzerrt hätte. Ein Interview ist kein Test, Schüler argwöhnen aber leicht, jede Art von strukturierter Befragung wäre ein Test, und diese Befürchtung wollte ich ihnen von Anfang an nehmen. Diese Vorgehensweise stellte sich als erfolgreich heraus.

Allen interviewten Praktikanten habe ich neben der Pseudonymisierung ihrer Identität zugesichert, dass sie auf Wunsch Teile des Gesprächs oder auch das ganze Gespräch im Nachhinein zurücknehmen konnten, um Misstrauen oder Ängste vor oder während der Aufnahme abzubauen. Obwohl nach meinem Eindruck alle Probanden zunächst über diese Zusicherung erleichtert wirkten, machte keiner von ihnen davon im Anschluss an die Aufnahme tatsächlich Gebrauch davon. Die schriftliche Einwilligung zur wissenschaftlichen Nutzung des Interviews, die erst nach den Gesprächen von mir erbeten wurde, hat niemand verweigert. Auch diese Punkte zeigen verlässlich, dass die Teilnahme vollkommen freiwillig erfolgte, dass keine Versuchsperson unter Druck stand und die Befragten souverän darüber entscheiden konnten, was und wie viel sie im Gespräch mitteilen oder preisgeben wollten.

Das durch die Befragung gewonnene Datenmaterial genügt damit nachweislich der Anforderung der Reliabilität und kann somit legitimerweise als Grundlage für die kategoriengeleitete, qualitative Analyse herangezogen werden.

3.7.3 Reduktion

Nach Abschluss aller Interviews belief sich der Umfang der Tonaufzeichnungen auf insgesamt 8 Stunden und 36 Minuten. Schon allein, um zu einem praktikableren Umfang zu kommen, war eine Reduktion nötig. Dieser Reduktionsschritt war allerdings von vornherein vor allem auch methodisch notwendig und absichtigt. Denn bei der Erhebung des Datenmaterials, also bei der Durchführung der sechzehn Interviews, war es darum gegangen war, den Wahr-

nehmungsfILTER zunächst so offen wie möglich zu halten. Ziel war es hier gewesen, ein möglichst breites und ausführliches Material zu erhalten. Die dementsprechend breit gefächerten Fragen des Leitfadens aus dem Interview sollten dazu führen, ein realitätsnahes, nicht vorstrukturiertes oder gar eingeengtes Gesamtbild zu erhalten. Die Fragen aus den Interviews sind also keinesfalls gleichzusetzen mit den Forschungsfragen, und es geht bei der Auswertung der Probandenaussagen nicht um die vordergründige Beantwortung der Interviewfragen. Diese hatten lediglich die Funktion, die Probanden zur Verbalisierung relevanter Informationen anzuregen und ihre mentalen Prozesse (Kognitionen, Emotionen, Assoziationen, Erfahrungen, Erinnerungen) für den Forschungsprozess substantiell, also sprachlich, verfügbar zu machen. Bei der nachfolgenden Auswertung werden aus allen Schülerantworten dann nur diejenigen Stellen herausgefiltert, die für die Beantwortung meiner Forschungsfragen untersucht und genutzt werden können. Auch Aguado verweist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass qualitative Daten „im Unterschied zu den aufgrund standardisierter Erhebungs-, Aufbereitungs- und Analyseverfahren vergleichsweise leichter auszuwertenden quantitativen Daten [...] weniger vorstrukturiert sind“ (Aguado 2013: 125).

Zum Zweck der strukturierenden Reduktion auf gegenstandsbezogene Teile, einem integralen Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 69f.), und damit auch zur Limitation des Datenmaterials (vgl. Trautmann 2012: 228) wurden die Gespräche deshalb von mir daraufhin abgehört, welche Stellen hinsichtlich der Forschungsfragen als redundant gelten können und welche dagegen transkribiert werden sollten. Die Bestimmung der Redundanz bzw. der Relevanz der Gesprächsteile richtete sich danach, ob die Schülersaussagen für die Beantwortung der dieser Untersuchung zugrunde liegenden Forschungsfragen genutzt werden konnten. Die Reduktion orientierte sich somit am Kriterium der Gegenstandsangemessenheit. Dieser Schritt implizierte eine recht drastische quantitative Reduktion von ca. 516 auf ca. 138 Minuten.⁷²

Obwohl dieser Schritt erst die Konstituierung eines schriftlichen Textkorpus möglich macht, stellt dieser Vorgang der Datenreduktion nach Ansicht Mayrings schon schon einen Auswertungsschritt dar, wobei unter Auswertung noch nicht Analyse zu verstehen ist (Mayring 2010:

72 Zum Vergleich sei z. B. auf Bechtel verwiesen, der sein über 12-stündiges Audiomaterial der Tandemmitschnitte auf insgesamt nur 21 Minuten reduziert (Bechtel 2003: 144), die transkribiert werden, also eine vergleichsweise sehr viel stärkere Reduktion vornimmt. Dieser Unterschied ist aber keineswegs überraschend, sondern folgt aus der Beschaffenheit des mir vorliegenden Tonmaterials: Die Aufnahmen authentischer Tandemgespräche bei Bechtel enthalten aus Forschungssicht viele Redundanzen, weil sie, im Gegensatz zu meinen Interviews, keine problemzentrierten Interviews sind. Da ich als Interviewerin die Gespräche selbst steuern konnte und bereits im Vorfeld einen themenspezifischen Leitfaden entwickelt hatte, der sich eng an den Forschungsfragen orientierte, musste die Diskrepanz zwischen aufgezeichnetem Tonmaterial und den für relevant erachteten, verschriftlichten Teilen sehr viel geringer ausfallen.

53f.). Um die Transparenz und Intersubjektivität der von mir anhand des Kriteriums der Relevanz vorgenommenen Reduktion zu gewährleisten, sind die vollständigen Gesprächsaufnahmen im Anhang dieser Arbeit als CD (Anhang 3) beigelegt. Die ausgewählten, transkribierten Gesprächsteile werden in den Fallanalysen vorgelegt und analysiert.

3.7.4 Transkriptionsverfahren

Für ein funktionales Transkriptionsverfahren sind Regeln festzulegen, die einerseits genau genug sind, um alle für relevant erachteten mündlich geäußerten Informationen möglichst präzise zu dokumentieren, die andererseits aber auch noch eine gewisse Lesbarkeit gewährleisten, um mit dem Material in angemessener Weise arbeiten zu können.

„Als Faustregel für die Entscheidung kann gelten: Je stärker nicht nur das Was des Interviews, sondern auch das Wie im Fokus steht, desto detaillierter sollte die Transkription ausfallen“ (Trautmann 2012: 226).

Basierend auf dieser äußerst griffig formulierten Orientierungshilfe muss zunächst einmal geprüft werden, welche Rolle das „Was“ und das „Wie“ in den von mir aufgezeichneten Interviews spielen, um dann eine entsprechende Entscheidung bezüglich des Transkriptionsverfahrens schlüssig begründen zu können.

Da die Probanden in den leitfadengestützten Interviews als Experten über ihr eigenes Lernverhalten Auskunft geben, geht es in erster Linie um den inhaltlichen Gehalt ihrer Aussagen. Die Mündlichkeit des Mediums resultiert dabei aus der Intention, die gemachten Äußerungen möglichst genau zu dokumentieren, aber sie ermöglicht auch, dass die Probanden auf das, was der Interviewer/die Interviewerin sagt oder nachfragt, unmittelbar reagieren können. Ziel der Mündlichkeit ist es dagegen nicht, performative oder paraverbale Aspekte der Aussagen in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken oder das Gesprächsverhalten der Gesprächsteilnehmer selbst zu untersuchen. Dementsprechend hat – um bei Trautmanns Diktion zu bleiben – das „Was“, also die inhaltliche Aussage, der semantische Gehalt der sprachlichen Äußerungen, klaren Vorrang vor dem „Wie“, also den performativen Aspekten. Diese Entscheidung hinsichtlich der Transkription stellt allerdings, wie auch schon vorher die Reduktion (vgl. Kapitel 3.7.3), nicht nur eine technische Maßnahme dar, sondern bereits einen Auswertungsschritt. Trautmann begründet dies folgendermaßen:

„Bereits die Umwandlung der Audioaufnahmen in Transkripte stellt einen ersten Auswertungsschritt dar, weil damit ständig Entscheidungen über die Qualität der

gesprochenen Sprache (Merkmale wie z. B. Dia- und Soziolekte, Betonung, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, aber auch Verschlucken von Silben und Endungen, Intonation und Pausen) und wahrnehmbare nonverbale Aktivitäten (Lachen, Seufzen, Nebengeräusche u. a.) getroffen werden müssen“ (Trautmann 2012: 226).

Wie schon die Reduktion orientiert sich auch die Transkription an dem Ziel, valides Datenmaterial in Form eines Textkorpus zusammenzustellen. Denn die Methoden der Auswertung und damit auch der Transkription hängen davon ab, welchen erkenntnistheoretischen Zweck die Untersuchung verfolgen will (Trautmann 2012: 127). Aus diesem Grund werden bei der Verschriftlichung der vorliegenden Interviews nur dann nonverbale Elemente transkribiert, wenn sie das inhaltlich Gesagte in erkennbarer Weise betreffen oder modifizieren.⁷³

Das von mir gewählte Transkriptionsverfahren muss die Schülerantworten so präzise dokumentieren, dass diejenigen Aspekte der Realisierung, die in diesem Sinne zur Bedeutungsmodifikation des Gesagten beitragen können und deswegen relevant sind, in den Transkriptionen erhalten bleiben bzw. sichtbar werden. Dazu gehören: die buchstabengenaue Fixierung aller Versprecher, Wort- und Satzabbrüche, tonale Zeichen wie Pausenfüller oder Rückmeldungspartikel sowie Lachen und Räuspern. Nicht dokumentiert werden dagegen unwillkürliche tonale Zeichen wie z. B. das Niesen. Bei den prosodischen Aspekten habe ich mich dazu entschieden, auffällige Dehnungen und Betonungen zu markieren, nicht dagegen Tonlagen, Kadenz und Stimmhöhen. Selbstverständlich bleibt die sprachliche authentische Gestaltung im Übrigen vollständig erhalten, sowohl in lexikalischer wie syntaktischer Hinsicht. Damit geht einher, dass die typischen Kennzeichen gesprochener Sprache wie syntaktische und grammatische Normverstöße, lexikalische Inkongruenzen oder Ausdrucksschwächen vollständig übertragen und dabei nicht etwa nach schriftsprachlichen Normen korrigiert wurden. Aus den oben genannten Gründen wird allerdings auf eine grundsätzlich phonetische Umschrift in der Transkription verzichtet.

73 So entscheiden sich etwa Bechtel (2003), Hoinkes (1999) und Nazarkiewicz (2010) wegen ihrer diskursanalytischen Ansätze zu Transkriptionsverfahren, die „Merkmale gesprochener Sprache möglichst genau“ (Bechtel 2003: 109) wiedergeben können. Denn beispielsweise im Tandemlernen geht es um die „Fixierung von Interaktionen“, die dementsprechend diskursanalytisch untersucht wird (Bechtel 2003: 107). Auch bei Nazarkiewicz steht die „Interaktion“ zwischen den Gesprächspartnern im Mittelpunkt (2010: 118). Hoinkes untersucht fremdsprachliches Material, bei dem sogar gerade das Sprecherverhalten hinsichtlich der gewählten spezifischen Ausdrucksweise bzw. Terminologie im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Diese Autoren verwendeten dementsprechend Transkriptionsverfahren, die das Diskursverhalten innerhalb der Tandem- bzw. Gesprächssituation bzw. phonetische Feinheiten präzise dokumentieren. Diese Zielsetzung trifft jedoch nicht auf mein Datenmaterial, die metasprachlich geführten und qualitativen Interviews, zu, in denen es nicht beispielsweise um Fragen des Sprecherwechsels und der gemeinsamen fremdsprachlichen Interaktion geht, sondern um den sinngemäßen Gehalt der Antworten. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.4.2 Reflexion der methodischen Alternativen.

Im bisher Gesagten ging es darum, das Transkriptionsverfahren als Teilschritt der Auswertung vor allem methodisch transparent zu machen. Im Folgenden sollen die Einzelheiten der verwendeten Transkriptionstechnik dargelegt werden. Die Darstellung erfolgt hier zweckmäßigerweise in tabellarischer Kurzform.

Darstellung in der Transkription:	Bedeutung:
(...)	Auslassung von Gesprochenem
...	Sprechpause von mehr als 2 Sekunden
,	Kurzes Innehalten im Sprechfluss und/oder Absenken der Stimme, um den Satzbau anzudeuten und damit das Verständnis zu erleichtern
.	Deutliche Sprechpause und/oder Absenken der Stimme, um ein Satzende zu markieren
!	Das Gesagte wird ausgerufen oder mit besonderer Emphase geäußert, was insbesondere durch die Betonung des Satzendes zustande kommt
?	Der Satz oder die Formulierung endet mit dem Anheben der Stimme, so dass das Gesagte wie eine Frage klingt
<u> </u>	Stark betonte Wörter oder Silben
L e e r z e i c h e n zwischen den Buchstaben	Gedehnte Sprechweise einzelner Wörter oder Silben
xxx	Unverständliche Passage
Ehm, mmm, etc.	Füllwörter, Transkription nach dem Klangbild
[]	Nonverbale Äußerungen wie z. B. Lachen
Minute: Sekunde	Angabe der Fundstelle im Interview; Beginn der notierten Passage

Da allen Teilnehmern das Anonymisieren bzw. die Verwendung von Pseudonymen zugesichert worden ist, wurde jegliche Namensnennung von Praktikanten aus den Interviews getilgt. In den Audiodateien wurden die entsprechenden Stellen nicht herausgeschnitten, sondern durch einen *beep*-Ton ersetzt. Dieses Verfahren erleichtert das Abhören der Aufnahmen, da die Syntax an der betreffenden Stelle erhalten bleibt, weil eine Namensnennung (etwa als Subjekt oder Objekt) mitgedacht werden kann, jedoch die Anonymität aller Teilnehmer ge-

wahrt wird. Bei der Verschriftlichung wurden ferner alle Namensnennungen durch Pseudonyme ersetzt, die auch selbstverständlich bei den Fallanalysen verwendet wurden.

Die Transkriptionen erfolgen in Form der „Textnotation“ und nicht in Form der „Partiturnotation“⁷⁴, da es sich nicht, wie bereits beschrieben wurde, um natürliche Gespräche bzw. Kommunikationssituationen handelt, in denen der Sprecherwechsel einen eigenständigen Untersuchungsgegenstand darstellt. Bei den in meinem Forschungssetting vorliegenden problemzentrierten Interviews bietet die Textnotation den Vorteil, dass längere Textpassagen, die sich aus dem vergleichsweise hohen Redeanteil der Probanden ergeben, in einem auch redaktionell sinnvollen Format abgebildet werden können.

Jedes Interview erhält bei der Transkription ferner jeweils eine neu beginnende, durchlaufende Zeilenzählung sowie Angaben zur Gesamtdauer, dem Aufnahmeort und dem Datum. Für Zitate aus Interviewtexten wird eine Kombination aus der laufenden Nummer des Interviews und der betreffenden Zeile aus der Transkription verwendet.

3.8 Methodische Überlegungen zur Datenauswertung

3.8.1 Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse und der Einsatz der Software MAXQDA

Um das empirische Datenmaterial, das nun transkribiert als Textkorpus vorliegt, zielgerichtet hinsichtlich der gestellten Forschungsfragen analysieren zu können, soll eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt werden. Dabei orientiere ich mich an Philipp Mayring (2010), dessen Ansatz für die qualitative Analyse sprachlichen Materials geeignet ist und die Möglichkeit einer systematischen, regelgeleiteten Vorgehensweise bietet. Je nach Fragestellung und Forschungszielen werden bei dieser Methode grundsätzlich Analysekatoren für die Auswertung für ein bestimmtes empirisches Material entwickelt. Diese Kategorien werden durch Deduktion, also von Theoremen ausgehend, und durch Induktion, also durch Verallgemeinerung empirischer Belegstellen aus dem Textkorpus, gebildet und dann systematisch auf alle vorliegenden Daten angewendet (Mayring 2010: 86). Eine Textstelle wird einer Kategorie zugeordnet, wenn sie ihr unter inhaltlich-thematischen Gesichtspunkten entspricht, also nicht etwa, wie bei den quantifizierenden Verfahren, nur nach dem Auftauchen bestimmter Wörter oder Begriffe in einer Antwort (Aguado 2013: 126). Durch dieses Vorgehen wird das empirische Datenmaterial inhaltlich verstehend interpretiert und analysiert. Über die Zuordnung zu den

74 So verwendet beispielsweise Bechtel die Partiturnotation, weil sich dadurch die interaktive Struktur der untersuchten Gespräche abbilden lässt, die mit zu seinen Forschungszielen gehört (Bechtel 2003: 108).

inhaltlich fest definierten Kategorien gelangt die qualitative Inhaltsanalyse dabei jedoch zu systematischen, wissenschaftlich belastbaren Ergebnissen. Die auf diesem Wege erhaltenen qualitativen Ergebnisse werde ich dann, in einem zweiten Auswertungsschritt, auch quantitativ darstellen. Dabei soll nicht nur angegeben werden, welche Analysekategorien betroffen sind, sondern auch wie stark bzw. wie häufig jede einzelne Kategorien angewendet wurde. Diese quantitativen Ergebnisse werden als Säulendiagramme für jedes einzelne Fallbeispiel gezeigt, dann aber auch für das gesamte Sampling berechnet und dargestellt. Für die Datenanalyse wird somit ein streng qualitatives Verfahren angewendet, für die Auswertung der Ergebnisse dagegen auch eine quantitative Methode, die Aussagen zur Relevanz und Verteilung der inhaltlichen Analysekategorien im Hinblick auf das gesamte Textkorpus ermöglicht. Damit solch eine mathematische Bezifferung jedoch kein Selbstzweck wird, sondern inhaltlich zur Beantwortung der Forschungsfragen beiträgt, ist es unerlässlich, bei der Datenauswertung auch qualitativ-verstehend vorzugehen und dadurch Nuancen und Heterogenität herauszuarbeiten und zu dokumentieren.

Der qualitative und der quantitative Ansatz werden also miteinander kombiniert, jedoch nicht vermischt oder gar gleichzeitig angewendet. Auch Mayring warnt hier: „Darin besteht oft die Krux quantitativer Analysen, dass Verfahren angewandt bzw. übernommen werden, ohne deren qualitative Voraussetzungen zu überprüfen.“ (Mayring 2010: 20). Damit ist gemeint, dass die Quantifizierbarkeit der Ergebnisse für sich genommen noch kein Gewinn ist und eine Aussage nicht wissenschaftlicher macht, solange nicht ganz genau untersucht, aufgedeckt und beschrieben wird, was hier eigentlich gezählt wird. Genau dies soll die qualitative Datenanalyse leisten. Andererseits sollen die Ergebnisse zu übergeordneten Erkenntnissen und Aussagen verhelfen, die über den Einzelfall hinaus Bedeutung haben. Hierfür ist die Quantifizierung geeignet, weil sie Abstraktion ermöglicht. Dank der inhaltlich definierten Analysekategorien tragen die quantitativen Ergebnisse letztlich wieder eine inhaltliche Bedeutung und dienen so der Beantwortung der Forschungsfragen. Mayring bringt dieses Vorgehen auf die kurze Formel: „Von der Qualität zur Quantität und wieder zur Qualität.“ (Mayring 2010: 22).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist also in der hier dargestellten Kombination mit quantitativen Methoden geeignet für mein Forschungssetting. Daneben bietet die qualitative Inhaltsanalyse den Vorteil, dass sie sich an das jeweilige Material und an die spezifischen Forschungsfragen unterschiedlichster Themengebiete anpassen lässt. Aus diesen Gründen hat sich die qualitative Inhaltsanalyse, die ursprünglich als Arbeitstechnik für die qualitative Sozialforschung entwickelt und von Mayring 1982 erstmals systematisch beschrieben wurde, in vielen empirisch

mit Textkorpora arbeitenden Wissenschaften, u.a. auch in der Pädagogik und in der Psychologie, etabliert hat (Mayring 2010: 7).

So nutzt auch die empirische Forschung in der Fremdsprachendidaktik zunehmend die qualitative Methoden. Die Offenheit und Flexibilität im Vorgehen ermöglichen dabei einerseits zwar eine hohe Gegenstandsangemessenheit (vgl. hierzu auch schon die methodischen Überlegungen zur Datenerhebung in Kapitel 3.4), sie können jedoch andererseits auch kritisch gesehen werden, worauf Aguado hinweist:

„Insgesamt ist festzustellen, dass die deutschsprachige, empirische Fremdsprachenforschung bevorzugt qualitativ arbeitet – ein Trend, der trotz anhaltender Polemik hinsichtlich der (Un-)Wissenschaftlichkeit, der vermeintlichen Subjektivität sowie der mangelnden Generalisierbarkeit qualitativer Studien seit geraumer Zeit ungebrochen anhält“ (Aguado 2013: 119).

Angesichts der hier erwähnten Kritik muss bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse zweierlei besonders berücksichtigt werden: Erstens muss das Analyseinstrumentarium der Kategorien inhaltlich sehr genau an das jeweils vorliegende, spezifische empirische Forschungssetting und die Ziele der Analyse adaptiert werden, und zweitens müssen methodische Fragestellungen besonders gründlich beachtet, reflektiert und transparent gemacht werden, um Nachvollziehbarkeit und Systematik zu gewährleisten und damit zu plausiblen, stichhaltigen Ergebnissen gelangen zu können. Deshalb ist es bei den empirischen Forschungsbeiträgen aus der Fremdsprachendidaktik (einschließlich der hier vorliegenden Studie), die mit der qualitativen Inhaltsanalyse arbeiten, unumgänglich, dass methodische Überlegungen einen breiten Raum einnehmen (vgl. Mayring 2010: 49; Aguado 2013; Eberhardt 2013b; Rogge 2013: 189ff.).

Insbesondere bei den Anwendungsbeispielen für introspektive Fragestellungen in der Fremdsprachenforschung (Aguado et al. 2013) zeigt sich ferner eine weitere Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse, die vor allem darin besteht, „die Innensicht der an Lehr- und Lernprozessen Beteiligten [...] und/oder der involvierten Faktoren wie z. B. Erfahrungen, Einstellungen Emotionen oder (Meta-)Kognitionen“ ermitteln oder nachvollziehen zu können (Aguado 2013: 120). Sie eignet sich insbesondere zur Untersuchung der „Subjektivität und Prozesshaftigkeit der interkulturellen Lernverfahren“ (Schramm 2013: 9), wie sie etwa beim schulischen Fremdsprachenlernen (Eberhardt 2009; Eberhardt 2013a; Eberhardt 2013b; Lenz 2012) aber auch in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten stattfinden (vgl. Rogge 2013). So stellt sie auch hinsichtlich meiner Forschungsziele und des hier gegebenen Forschungssettings die ge-

eignete Methode für die Auswertung der vorliegenden empirischen Daten dar, denn auch hier sollen die ehemaligen Praktikanten bzw. Lernenden aus ihrer subjektiven Sicht berichten, wie sie individuell beim Erwerb interkultureller Kompetenz verfahren.

Die qualitative Inhaltsanalyse kann grundsätzlich entweder als Alternative zu quantitativen Forschungsansätzen eingesetzt werden (z.B. Eberhardt 2013a; Eberhardt 2013b), oder sie kann in bewusster Kombination mit und als Ergänzung zu quantitativen Verfahren genutzt werden (z. B. Rogge 2013; Aguado 2013: 120ff.). Rogge warnt in diesem Zusammenhang jedoch davor, insbesondere bei rein deduktiven Kategorienbildungen ausschließlich quantitativ zu verfahren, da solche Untersuchungen letztlich nur klassifikatorische Ergebnisse hervorbringen, die tautologische Schlussfolgerungen nach sich ziehen, anstatt das subjektive Material „sinnkonstruierend“ zu verstehen (Rogge 2013: 190). Diese Problematik wurde auch schon bereits im Zusammenhang mit Fragen der Datenerhebung (vgl. Kapitel 3.4) berücksichtigt. Wie dort dargelegt wurde, wird der Gefahr tautologischer Schlüsse und somit obsoleter Ergebnisse dadurch vorgebeugt, dass bei der Datenerhebung absichtlich ergebnisoffene Fragen und Impulse verwendet werden, die nicht schon auf einzelne Analysekategorien abzielen, sondern bei den Probanden offene, komplexe Äußerungen evozieren.

Anders als etwa in Eberhardts Untersuchung (2013a, 2013b), bei der es um das Ziel geht, innerhalb des vorgegebenen Modells Differenzierungen zu erarbeiten und diese qualitativ zu begründen, geht es in meiner explorativ angelegten Studie nicht primär um die Beweisführung oder Modifizierung eines theoretischen Modells, das interkulturelle Kompetenz bereits dimensioniert oder in Teilkompetenzen aufgespalten hat. Zwar können und sollen in meinem Forschungssetting auch modellbezogene Aussagen möglich werden, aber im Ansatz soll das zur Verfügung stehende Material explorativ und nicht nach den Vorgaben eines einzigen Modells erforscht werden. Denn die Betrachtung auch verschiedener Modelle zur interkulturellen Kompetenz hat gezeigt, dass ihre Anwendung dieser Modelle in der Praxis und auf dynamische Lernprozesse problematisch ist und die Modelle außerdem Leerstellen enthalten (vgl. Kapitel 2.5). Sehr wohl lassen sich aber einzelne Aspekte und Theoreme nutzen, die in der fremdsprachendidaktisch orientierten Forschung zur interkulturellen Kompetenz, und hier zum Teil auch in Zusammenhang mit Modellierungsversuchen, theoretisch und empirisch erarbeitet worden sind. Hieraus lassen sich nämlich deduktive Analysekategorien bilden, die auf das Datenmaterial anwendbar sind bzw. durch Modifikationen an den Untersuchungsgegenstand angepasst werden können. (Im Kapitel 2.5 wurde bereits dargelegt, welche vorhandenen Theoreme und Modelle für mein Thema besonders geeignet sind. Zur deduktiven Kategorienbildung vgl. Kapitel 3.9.1.) Daneben können und sollen aber auch induktive Analysekathe-

rien gebildet werden, die am empirischen Material selbst entwickelt werden und das Kategoriensystem erweitern. Eine solche Kombination deduktiver und induktiver Kategorien erscheint nicht nur möglich, sondern angebracht, um das empirische Material mit möglichst unterschiedlichen Analysekatoren zu bearbeiten und so durch ein vielseitiges Untersuchungsinstrumentarium ein möglichst breites Spektrum an Erkenntnismöglichkeiten zu erhalten. Die explizite und inhaltlich gefüllte Konstituierung der deduktiven und induktiven Analysekatoren erfolgt in den gesonderten Kapiteln hierzu (Kapitel 3.9.1 und 3.9.2), die sich inhaltlich schon konkret mit dem Textkorpus, also den Schülerantworten aus den problemzentrierten Interviews, befassen.

Der gewählte explorative Ansatz nutzt außerdem die Tatsache, dass davon ausgegangen werden kann, dass das vorliegende Datenmaterial, wie bei den Ausführungen zur Datenerhebung gezeigt worden ist, aufgrund der Freiwilligkeit, der Intensität und der Offenheit, mit der die Interviews durchgeführt wurden, vielseitig und reichhaltig ist. Die Gespräche bewegen sich zudem auf einer reflexiven Metaebene, gehen auf thematisch so gezielt auf Fragestellungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz ein und wurden mit einer solch geringen Anzahl von Probanden durchgeführt, dass eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit jedem einzelnen Interview sinnvoll und möglich erscheint. Dagegen liefe die Anwendung eines vorgegebenen Modells Gefahr, das hier für eine explorative Untersuchung enthaltene Potential zu verschenken. Mit der Bildung und der engen Ausrichtung der Analysekatoren am empirischen Material können solche Potentiale dagegen optimal ausgeschöpft werden.

Mayring betont, dass „die Entwicklung eines Kategoriensystems“ bei der qualitativen Inhaltsanalyse immer im Zentrum steht, wobei „versucht werden [soll], die Ziele der Analyse in Kategorien zu konkretisieren“ (Mayring 2010: 49). Er bezeichnet dies als ein „Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material“ (Mayring 2010: 59). Dabei unterscheidet er das zusammenfassende Verfahren, bei dem durch Abstraktion von Belegstellen induktive Kategorien gebildet werden, vom sogenannten strukturierenden Verfahren, das Fundstellen im Textkorpus einer bestimmten vorformulierten Kategorien zuordnet. Mayring schränkt dabei jedoch ein, dass die Kategorien im Probedurchlauf auch beim strukturierenden Verfahren immer wieder überarbeitet und zum Teil auch neu gefasst werden müssen (Mayring 2013: 94). Es kommt also ggf. zu Modifikationen der deduktiv hergeleiteten Kategorien. Rogge hat hier mit Steigleder (2008) darauf verwiesen, dass die Kombination induktiver und deduktiver Analysekatoren zwar sinnvoll ist, sich daraus aber Probleme in der Linearität ergäben, weil mehrfach iterative Schritte notwendig werden (Rogge 2013: 131). Denn die Neubildung induktiver Kategorien, die während der linearen Analysearbeit am

Textkorpus entstehen, machen immer wieder eine Rückkehr zum Beginn des Textkorpus notwendig und führen so zu Schleifenbildungen im Arbeitsprozess. Diese sind meines Erachtens jedoch unumgänglich, wenn bei der Erarbeitung der Kategorien tatsächlich der Wechselbeziehung zwischen Theorie und empirischem Datenmaterial Rechnung getragen werden soll. Denn durch das Aufstellen, Modifizieren, Bestätigen oder Verwerfen von Kategorien am empirischen Material müssen zwangsläufig Schleifenbildungen entstehen; sie sind sogar der wichtigste Bestandteil des Probedurchlaufs, an dessen Ende die Bildung aller Kategorien erst abgeschlossen ist.

Auch Eberhardt betont für sein Forschungssetting,

„dass der Interpretationsprozess letztlich ein zyklisches Vorgehen erforderlich machte, bei dem der Forscher permanent zwischen Daten und Theorie sowie zwischen deduktiven und induktiven Kategorien pendelt.“ (Eberhardt 2013a: 226)

Im Sinne der methodischen Stringenz ist es allerdings nicht zielführend, diese iterativen Schritte im Einzelnen nachzuzeichnen, sondern sinnvoller, sich auf die Ergebnisse dieses Kategorienbildungsprozesses zu konzentrieren. Die schließlich definitiv konstituierten Kategorien werden deshalb als Resultate des Probedurchlaufs bzw. der Probedurchläufe erläutert, von anderen Kategorien abgegrenzt und anhand von Ankerbeispielen illustriert (Kapitel 3.9). Durch dieses methodisch transparente Vorgehen können die Entscheidungsschritte gebündelt nachvollzogen werden, die zur Konstituierung der Analysekategorien geführt haben, ohne dass die beim Probieren entstandenen Schleifenbildungen im Einzelnen nachgezeichnet werden müssten.

Die Erarbeitung des Kategoriensystems findet also absichtlich in einer stark iterativen Auseinandersetzung mit dem empirischen Material statt. Erst nach Abschluss dieses Probedurchlaufs ist es möglich, mit einem stabilen Analyseinstrumentarium eine lineare Analyse der Fallbeispiele durchzuführen. Für die Darstellung der einzelnen methodisch notwendigen Schritte ist in Anlehnung an Mayring ein Ablaufmodell festgelegt worden (vgl. Kapitel 3.8.3). Seine Darstellung geht der inhaltlichen Erläuterung der Analysekategorien voran, weil die Analysekategorien sich erst während der Umsetzung der ersten Arbeitsphasen gemäß Ablaufmodell präzisieren bzw. konstituieren und nicht etwa davor oder unabhängig davon bestehen oder entstehen.

Ferner sollen das Ablaufmodell und die hier dargelegten Überlegungen zur Methodik auch Mayrings Forderung nach Intercoderreliabilität Genüge leisten (Mayring 2010: 51; vgl. auch Eberhardt 2013a: 183f.). Der Begriff der Intercoderreliabilität ist bei der qualitativen Inhalts-

analyse nicht mit Objektivität gleichzusetzen. Denn die Arbeit mit Analysekat­egorien besteht im Hauptdurchlauf in einem zuordnenden Verfahren, das auf Ent­scheidungen über sprachliche Bedeutungen beruht, die nicht ausschließlich objektiv erfasst werden (können), sondern zunächst einmal sinngemäß verstanden werden müssen, um dann die angemessene inhaltliche Zuordnung zu einer Kategorie vornehmen zu können. Da es nicht um wörtliche Entsprechungen (auf der lexikalischen Ebene) geht, sondern um sinngemäße (auf der semantisch-pragmatischen Ebene), kann diese Zuordnung selbst nicht ausschließlich als reine Klassifikation computergestützt (etwa durch Wortsuchfunktionen) erledigt werden, sondern muss kognitiv durch den Forschenden geleistet werden, der im Gegensatz zur Maschine in der Lage ist, die gemeinte Bedeutung ggf. auch durch den Kontext und die Konnotationen einer Äußerung zu berücksichtigen und zu verstehen (vgl. Aguado 2013: 126). Diese Bedeutungsinterpretationen dürfen aber nicht willkürlich, sondern müssen intersubjektiv nachvollziehbar sein. Inter­coderreliabilität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass auch ein anderer Forscher zu denselben Zuordnungen gelangen würde und dass die Anwendung der Analysekat­egorien plausibel begründet ist.

Diese Zuordnungsentscheidungen müssen inhaltlich in den Fallbeispielen im Einzelnen dargelegt und begründet werden, damit sie nicht nur methodisch, sondern vor allem inhaltlich und am konkreten Datenmaterial, also anhand der Antworten der befragten Praktikanten, nachvollziehbar und transparent werden und so den Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse entsprechen. Dafür ist eine verstehende Deutung der Schülerantworten nötig, die über den Wortlaut hinausgehen kann, ohne jedoch Aussagen zu verzerren oder überzuinterpretieren. Kuckartz bezeichnet diesen Umgang mit dem Textmaterial als „Sinnverstehen“ (Kuckartz 2014: 29) und fordert, dass der Forschende sein hermeneutisch einfließendes Vorverständnis, seine Vorkenntnisse und Vorannahmen zum Untersuchungsgegenstand bzw. zu einer Textpassage ausführlich reflektieren und bei der Zuordnung zu Analysekat­egorien transparent darlegen soll (Kuckartz 2014: 33). Dieser Schritt der Bedeutungsinterpretation kann also auch aus seiner Sicht nicht maschinell geleistet werden. Auch Aguado weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass beispielsweise Modalpartikeln und andere „einstellungsbezogene Ausdrücke“ ein typisches Kennzeichen mündlicher Daten sind, und hält sie „für ein angemessenes Verstehen und Nachvollziehen von Inhalten“ für „höchst relevant“ (Aguado 2013: 126). Das Ausblenden konnotativer Bedeutungen würde sogar zu Fehlinterpretationen und Verzerrungen der latenten Sinnstrukturen führen (Aguado 2013: 126f.). Meine Vorkenntnisse und Vorannahmen zum Untersuchungsgegenstand, die für ein angemessenes Verstehen nötig sind, habe ich deshalb schon in den vorigen Kapiteln, insbesondere im Kapitel 3.3, ausführlich be-

schrieben. Kuckartz' zweite Forderung, die Transparenz bei der Zuordnung zu den Analyse-kategorien, wird durch die Ankerbeispiele (vgl. Kapitel 3.9.1) sowie durch die Erläuterungen zu den Zuordnungen in den einzelnen Fallbeispielen, konkret an der jeweiligen Textstelle (vgl. Kapitel 3.10.1 bis 3.10.16), erfüllt.

Dagegen ist es durchaus sinnvoll, die Kodierung (mit Kodierung ist im Verfahren der qualita-tiven Inhaltsanalyse die Zuordnung einzelner Textstellen zu Analyse-kategorien gemeint, vgl. Kuckartz 2014: 48) computergestützt zu dokumentieren und auch bei der abschließenden ka-tegorienbezogenen Zusammenfassung sowie bei der quantitativen Darstellung der Kodie-rungsergebnisse computergestützt zu verfahren. Hierfür bietet sich die Software MAXQDA an. Aufgrund ihrer Darstellungsfunktionen, die die qualitativen Ergebnisse auch unter quanti-tativen Gesichtspunkten (z.B. durch Säulendiagramme) visualisieren können, ist diese von Udo Kuckartz eigens für qualitative Analysen in den achtziger Jahren konzipierte und seitdem ständig weiterentwickelte Computersoftware (Kuckartz 2014: 132) bestens geeignet. Eber-hardt hebt außerdem hervor, dass diese Software gerade für die inhaltlich komplexen Auswer-tungsoperationen explorativer Dateninterpretation hilfreich ist (Eberhardt 2013a: 215).

Das systematisch kodierende, zuordnende Verfahren soll im Hauptdurchlauf allerdings nicht ausschließlich angewendet werden. Denn auch Einzelhinweise, die sich zwar nicht mehrfach im Material finden und sich deshalb nicht zur Kategorienbildung eignen, die aber trotzdem für die Beantwortung der Forschungsfragen wichtig sind, müssen beachtet und untersucht wer-den. Denn gerade einmalige Äußerungen sind für die Forschungsfrage nach individuellen Wegen beim Erwerb interkultureller Kompetenz sogar besonders interessant. Solche unko-dierbaren Stellen sind bei den linear aufgebauten Analysen der sechzehn Fallbeispiele im Ein-zelnen aufzuzeigen, zu interpretieren und im Ergebniskapitel auszuwerten.

Ebenso soll eine starre Festlegung auf nur eine der drei Grundformen in der qualitativen In-haltsanalyse (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung; vgl. Mayring 2010: 50) vermieden werden. Denn die Kombination von Induktion und Deduktion, durch die im hier vorliegenden Forschungssetting Analyse-kategorien gewonnen werden sollen, bedingt den Einsatz sowohl der zusammenfassend-abstrahierenden Methode zur Gewinnung induktiver Kategorien, als auch der Strukturierung durch die Anwendung deduktiver Kategorien. Dar-über hinaus kann stellenweise auch eine Explikation sinnvoll sein, wenn bestimmte Aussagen oder Textstellen mit Hilfe eines Kontextes inhaltlich klarer werden und erst daraufhin im zu-sammenfassenden oder strukturierenden Verfahren adäquat verarbeitet werden können. Eben-falls durch Explikation können schließlich auch Einzeläußerungen interpretiert werden, die

sich, wie oben bereits erwähnt, keiner Kategorie zuordnen lassen. An die betreffende Textstelle kann nach Mayring auch „zusätzliches Material“ aus dem engeren oder weiteren Kontext herangetragen werden, das „das Verständnis erweitert“ und „die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (Mayring 2010: 65). Dabei kann es sich um Querverweise innerhalb des Textkorpus handeln (engerer Kontext), also beispielsweise zu anderen Antworten in demselben Interview oder zu anderen Interviews, aber auch um Bezüge zur fachwissenschaftlichen Literatur außerhalb des Textkorpus (weiterer Kontext). Auch Eberhardt plädiert dementsprechend in seiner Studie für die kombinierte Verwendung von zusammenfassender, explizierender und strukturierender Inhaltsanalyse (Eberhardt 2013a: 223).

Aufgrund meines kombinierten induktiv-deduktiven Verfahrens ist also die Wahl nur einer dieser drei Grundformen nicht sinnvoll. Trotzdem werden die drei Grundformen der Interpretation des Datenmaterials nicht wahllos angewendet, sondern es kommt auf ihren funktionalen Einsatz am empirischen Material an. Dies bedeutet, dass im Probedurchlauf, bei dem die Kategorienentwicklung im Vordergrund steht, vor allem die Verfahren der Zusammenfassung und Strukturierung angewendet werden, während im Hauptdurchlauf, bei dem ein festes Kategorieninstrumentarium eingesetzt wird, die Fallbeispiele durch Strukturierung und Explikation analysiert werden. Mayring fasst diesen funktional orientierten Einsatz der drei Grundverfahren mit den Worten „Gegenstandsbezug statt Technik“ zusammen und führt dazu auch hier wieder aus: „Die Anbindung am konkreten Gegenstand der Analyse ist ein besonders wichtiges Anliegen“ (Mayring 2010: 50).

Abschließend sei noch auf den Einwand mancher Kritiker eingegangen, dass bei der qualitativen Inhaltsanalyse „die Orientierung an Kategorien eine analytisch-zergliedernde Vorgehensweise bedeute, die synthetisches Verstehen des Materials behindere“ (vgl. hierzu Mayring 2010: 49). Mayring begegnet dieser Kritik, indem er ausführt, dass „gerade das Arbeiten mit einem Kategoriensystem einen entscheidenden Punkt der Vergleichbarkeit der Ergebnisse, der Abschätzung der Reliabilität der Analyse“ bedeutet (Mayring: 2010: 50f.). Wissenschaftliche qualitative Forschung will laut Mayring ihren Gegenstand verstehen, und das heißt nicht, ihn dabei nur analytisch zu zerlegen, sondern auch gerade Zusammenhänge oder Prozesse nachvollziehen zu können, um die es bei den vorliegenden Daten geht. Deshalb sind qualitativ-verstehende Ansätze auch gerade für introspektive Forschungsmethoden zulässig und sinnvoll (Mayring 2010: 19). Ich halte eine kategoriengeleitete Inhaltsanalyse mit Mayring für keinen Widerspruch zu solchen Zielen des introspektiven Erforschens und Verstehens (vgl. auch Aguado 2013: 121ff.; Rogge 2013: 189), zu denen auch meine Forschungsziele zählen. Im Gegenteil, erst die kategorienbasierte Vergleichbarkeit der Ergebnisse macht es

möglich, den Forschungsgegenstand tiefer zu verstehen. Und dieser besteht nicht in den Einzelfällen für sich genommen, sondern im Erforschen aller individuellen Prozesse des Erwerbs interkultureller Kompetenz im untersuchten Feld und in der Frage, welche Rolle Individualität dabei spielt. Um diese individuellen Vorgänge zu verstehen und hierüber zu abstrahierbaren und auch quantitativ-mathematisch darstellbaren Ergebnissen zu kommen, erscheint mir das analytisch-zergliedernde Vorgehen methodisch unumgänglich, ermöglicht es doch erst den Vergleich der einzelnen Ergebnisse der Fallanalysen, ohne sich dabei lediglich auf festgestellte Gemeinsamkeiten zu beschränken, die keine Auskunft über individuelle Varianz geben könnten.

Bei der abschließenden Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen sollen, wie gesagt, vergleichende Aussagen über die Kategorien und ihre Bedeutung beim Erwerb interkultureller Kompetenz gemacht werden. Dies eröffnet dann auch die Möglichkeit zu Typisierungen unter inhaltlichen Gesichtspunkten (vgl. Mayring 2010: 98; Kuckartz 2014: 116ff.). Sie sollen dazu beitragen, individuelle Vorgehensweisen beim Erwerb interkultureller Kompetenz systematisch zu erfassen und zu beschreiben. Die Typisierung wird vorgenommen, indem zunächst die Analysekategorien nach inhaltlichen Gesichtspunkten gruppiert bzw. kontrastiert werden, so dass sich eine bipolare Skala ergibt. Abhängig davon, wie relevant welche Kategorie für ein Fallbeispiel ist, kann dann jeder einzelne Proband gemäß dieser Typisierung beurteilt und zugeordnet werden.

3.8.2 Reflexion methodischer Alternativen

Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse auf empirisches Datenmaterial in der Fremdsprachenforschung ist gegenwärtig verbreitet (vgl. Schramm 2013: 7; Aguado 2013: 119; Trautmann 2012). Die Entscheidung für diese Methode stellt immer zugleich eine Entscheidung gegen die Konversationsanalyse und die Diskursanalyse, die alternativ zur Verfügung gestanden hätten. Beide Methoden kämen zwar für die Analyse empirischer Daten in Frage, die in Gesprächen erhoben wurden. Jedoch eignen sie sich nicht für die intendierten Forschungsziele dieser Arbeit und kommen auch aus Gründen der Beschaffenheit des empirischen Materials und der Probandengruppe nicht in Frage.

Gegenüber der Konversationsanalyse, die beispielsweise von Nazarkiewicz (2010) zur Erforschung interkultureller Kompetenz in Gesprächen angewendet wurde (Vgl. Nazarkiewicz 2010: 95ff.), ergibt sich eine Abgrenzung aus der Tatsache, dass dort weder Analysekategorien noch sonstige Kontextinformationen zur Analyse der Gespräche herangezogen werden.

Sie beschränkt sich damit bewusst auf eine textimmanente Auswertung der empirischen Daten. Dies scheint mir für Thematik der vorliegenden Arbeit nicht sinnvoll, da es bereits Ansätze zur Erforschung interkultureller Kompetenz und ihres Erwerbs gibt (vgl. Kapitel 2.5), deren Ergebnisse sich bei der Analyse in geeigneter Weise nutzen lassen, wenn sie Analysekategorien transformiert und auf das Textkorpus angewendet werden können. Auch hinsichtlich der Forschungsziele ist es von mir beabsichtigt, die erhaltenen Ergebnisse mit bereits bestehenden Modellen, zumindest soweit dies sinnvoll erscheint bzw. möglich ist, zu vergleichen und damit für den fachdidaktischen Diskurs anschlussfähig zu machen (vgl. hierzu auch Bechtel 2003: 95).

Eine nur scheinbare Parallele zur Konversationsanalyse besteht in der Ausblendung aller personenbezogenen Kontextdaten in meinem Auswertungsverfahren. Jedoch begründet sich diese Entscheidung in meinem Forschungssetting – neben der rechtlichen Verpflichtung, die Daten anonym zu halten – vor allem dadurch, dass es eben gerade erst diese Zusicherung gegenüber den Probanden ermöglicht hat, zu besonders validen Daten zu gelangen, denn nur so konnten die Probanden sich ganz unbefangen äußern.

Auch ein diskursanalytisch orientiertes Verfahren, wie es Bechtel (2003) und Altmayer (2009) beschreiben, wäre nicht sinnvoll, da es in den dokumentierten Gesprächen nicht um Aspekte der Performanz oder der sprachlichen Interaktion zwischen den beiden Kommunikationspartnern geht. Der Gesprächsverlauf und die Sprecherrollen sind durch den Leitfaden eines Fragenkatalogs vorgegeben, ein spontanes *turn-taking* findet nur selten statt. Der Verlauf eines Gespräches ergab sich nicht natürlich und spontan, sondern war als problemzentriertes, leitfadengestütztes Interview vorgezeichnet, konnte also nicht Gegenstand der Untersuchung sein.

Zudem werden die Probanden als ehemaligen Praktikanten wegen ihrer Expertise zu ihrer Erfahrung im Rahmen des Auslandspraktikums befragt. Sie sind die einzig möglichen Auskunftsinstanzen und haben in gewisser Weise das Monopol auf das Wissen um ihre individuellen Lernwege. Dabei steht aber (anders als etwa z.B. Hoinkes 1999, Bechtel 2003 oder Altmayer 2009) nicht die fach- oder fremdsprachliche Gestaltung der Ausdrucksweise im Mittelpunkt. Die Befragten berichten im vorliegenden Forschungssetting rückblickend über das eigene Lernverhalten und reflektieren dieses introspektiv möglichst genau. Dementsprechend finden die Gespräche selbstverständlich nicht in der Fremdsprache, sondern in der Muttersprache statt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schülerinterviews keine fremdsprachliche, interkulturelle Interaktion beinhalten, sondern metasprachliche Experteninterviews in der gemeinsamen Herkunftssprache der Interviewerin und der Interviewten (Deutsch) sind. Insbesondere vor diesem Hintergrund eignen sich die Konversationsanalyse und die Diskursanalyse nicht als Verfahren der Datenauswertung für die hier gewählte, interkulturelle Forschungsthematik. Denn es geht nicht um Formen der verbalen, performativen Interaktion, sondern um das Erforschen des inhaltlich Geschilderten mit einer Methode, die die Vergleichbarkeit und auch Quantifizierung der Analyseergebnisse möglich macht.

Dies kann natürlich nicht bedeuten, dass die sprachliche Ausdrucksweise der Probanden im Interview vollkommen ausgeblendet wird. Gerade um den Sinn mancher Textstellen zu verstehen, müssen Metaphern, Redensarten, Ironie oder andere stilistische und lexikalische Auffälligkeiten in die Analyse einbezogen werden. Ohne den Schwerpunkt deswegen grundsätzlich auf performative Aspekte, also das „Wie“ in den Schilderungen der Probanden, zu verengen, erfordert es die Arbitrarität allen sprachlichen Materials, zumindest stellenweise bei den Fallanalysen auf einzelne, sprachlich auffällige Stellen einzugehen und die gemeinte Bedeutung zu klären. Nur so kann letztendlich eine inhaltsbasierte Zuordnung zu den Analysekatégorien gesichert werden.

3.8.3 Festlegung des gewählten Ablaufmodells

Um die empirischen Arbeitsschritte bei der Datenanalyse transparent und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, soll im folgenden Ablaufmodell ein Überblick über das methodische Vorgehen gegeben werden. Dabei orientiere ich mich an Mayrings Vorschlägen für die Phasen bzw. Arbeitsschritte (Mayring 2010: 59ff.) und habe diese für das vorliegende empirische Datenmaterial konkretisiert.

Die in diesem Modell implizierte Linearität muss dabei allerdings eingeschränkt werden: Zwar ist es ein Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse, dass die Methode sich im Sinne der Gegenstandsangemessenheit in dem Maße, wie Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand gewonnen werden, an das empirische Material anpassen muss (Mayring 2010: 50; Doff 2012a: 12). Diese methodische Offenheit widerspricht aber in gewisser Weise der methodischen Linearität. Auf diese Problematik ist bereits im Kapitel 3.8.1 hingewiesen worden. Durch die Neubildung induktiver Kategorien während der Datenanalyse kann die Notwendigkeit entstehen, im Textkorpus zurückzugehen und empirische Arbeitsschritte zu wiederholen. Das folgende Ablaufmodell weist in den Phasen 4 und 5 solche notwendigen iterativen Ar-

beitsschritte aus, deren Einzeldarstellung nicht sinnvoll ist. Sie werden transparent gemacht, indem sie hier im Ablaufmodell methodisch verortet sind. Die induktiven Analysekatoren als Resultate des Probedurchlaufs werden auBerdem in einem gesonderten Kapitel gebundelt dargestellt (Kapitel 3.9.2). Ebenso warden Darstellungen der (im Probedurchlauf) manuellen wie auch der (im Hauptdurchlauf) computergestutzten Kodierungstatigkeit redundant.

Analyseschritt	Methodische Phase nach Mayring (2010: 59ff.)	Anwendung auf das vorliegende empirische Datenmaterial
1	Entwicklung der Forschungsfragen hinsichtlich des Forschungsziels	Formulierung der vier Forschungsfragen (vgl. Einleitung)
2	Festlegung des Materials (Konstituierung des Textkorpus durch Datengewinnung und -aufbereitung)	Durchfuhrung der Interviews, Aufnahme und Transkription
3	Festlegung der Analyseeinheiten je nach Beschaffenheit des Datenmaterials	Kodiereinheit: Propositionen, Sätze Kontexteinheit: alle Aussagen eines Probanden in einem Interview Auswertungseinheiten: Propositionen, Sätze
4	Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse	Manueller Probedurchlauf: Kodierung durch Zuordnung zu deduktiven Kategorien, deren Verfeinerung sowie die Bildung neuer induktiver Kategorien
5		Revision und Modifikation der deduktiven Kategorien sowie Anwendung, Revision und Modifikation der induktiven Kategorien
6		Hauptdurchlauf: mit Hilfe der Codierungssoftware MAXQDA; Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung einzelner Textstellen im linearen Durchgang durch das Korpus
7	Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen	Quantitative Auswertung der Ergebnisse: Vergleich der Analysekatoren Qualitative Auswertung der Ergebnisse: unterschiedliche Varianten im Erwerb interkultureller Kompetenz; Typisierung(en)

3.9 Konstituierung des Kategoriensystems

3.9.1 Deduktive Analysekategorien: Herleitung, Modifikationen und Ankerbeispiele

„Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungskriterium durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt“ (Mayring 2010: 83).

Die folgende Auflistung von deduktiven Analysekategorien ist dem Zitat Mayrings gemäß zwar geschlossen, aber nicht abgeschlossen, sondern die Kategorien müssen nach ihrer theoretischen Herleitung in einem Probedurchlauf überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Somit stellt die folgende Auflistung ein notwendiges Zwischenglied zwischen den Positionen und Konzepten aus der Forschung, die im Theorieteil der vorliegenden Arbeit beleuchtet wurden (vgl. Kapitel 2.5), und ihrer Anwendung im Hauptdurchlauf dar (vgl. Kapitel 3.10). So wird auch dieser Transformationsschritt, der in der inhaltlicher Präzisierung und in der Operationalisierung auf das Material hin besteht, transparent.

Bei den Formulierungen wurde auf Operationalisierungen⁷⁵ im Sinne von Verhalten, Handlungen und Tätigkeiten geachtet, da die Analysekategorien gegenstandsbezogen funktionieren sollen, das heißt, sich dazu eignen müssen, zu beschreiben, wie die Lernenden sich verhalten und wie sie handeln, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Wie schon mehrfach betont wurde, ist hierfür nicht die äußere, objektive Beobachtung von Verhaltensweisen im Praktikum ausschlaggebend, sondern das, was in den leitfadenorientierten Interviews aus der subjektiven Sicht dokumentiert wird, nämlich der reflektierende Bericht über das Getane und Geschehene, so, wie es sich nach dem Dafürhalten und der Erinnerung der Probanden bei ihnen persönlich ereignet hat.

Die Auflistung der deduktiven Analysekategorien folgt dabei keiner besonderen Reihenfolge und stellt keine Vorwegnahme einer Gewichtung dar. Da ihnen sehr unterschiedliche Forschungsansätze und Konzepte zugrunde liegen (z.B. konzeptionelle Unterschiede im Verständnis von Kultur, unterschiedlich starker Praxisbezug, Fokussierung unterschiedlicher Aspekte oder Ebenen wie z.B. stumme psychische Prozesse vs. äußerlich erkennbares Sprachhandeln der Praktikanten), ist eine gemeinsame hierarchisch-logische Systematisierung aller Kategorien im Vorwege der Untersuchung nicht sinnvoll. Nur dort, wo Kategorien logisch miteinander zusammenhängen, einander inhaltlich bedingen oder implizieren, sind entspre-

75 Diese operationalisierten Formulierungen sind zur besseren Unterscheidung in Folgenden kursiv gesetzt.

chende Unterkategorien angelegt worden. Die Genese der ursprünglichen Forschungsbeiträge tritt damit nun in den Hintergrund. Bei der Umformung in Analysekatgeorien entscheidet allein ihr Bezug zum empirischen Material (vgl. Mayring 2010: 83f.) darüber, ob sie auf Unterschiedliches abzielen oder miteinander in Zusammenhang stehen, so dass sie als Unterkategorien einer gemeinsamen übergeordneten Kategorie konzipiert werden können oder als selbständige Kategorien konstituiert werden.

Die folgende Auflistung versammelt alle Anknüpfungspunkte, die für die Bildung deduktiver Kategorien im Kapitel 2.5 aufgezeigt worden sind.

Theoretisch hergeleitete deduktive Analysekatgeorien

1. <i>Wahrnehmung der fremdkulturellen Perspektive</i> nach Bechtel (2003, 2009); evtl. hierbei auch das <i>Erkennen von anderen scripts in der fremdkulturellen Diskursstrategie</i> nach Camerer (2007).
2. <i>Anwendung kultureller Deutungsmuster der fremden Kultur</i> nach Altmayer (2009): a) <i>kulturimmanente Anwendung, wobei die Aussage auf die fremde Kultur beschränkt bleibt.</i> b) <i>nach oder mit bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern.</i> c) <i>nach bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern und anschließender Präferenzentscheidung</i> in Anlehnung an Vences (2008) oder mit <i>Umbau der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster</i> in Anlehnung an Mühr (2010).
3. <i>Ausdruck von Interesse</i> nach Eberhardt (2013a) in Anlehnung an Grünewald (2006).
4. Bewältigung einer interkulturellen Situation durch <i>Umgewichtung von bereits vorhandenen Inneren Stimmen</i> ⁷⁶ nach Kumbier/Schulz von Thun (2006).
5. Erkennen und Akzeptieren der Koexistenz mehrerer Individualitäten in der Zielkultur im Sinne des <i>Zugrundelegens des Kohäsionsansatzes</i> nach Rathje (2006), d. h., der fremden Kultur wird eine Kohäsionsstruktur zugrunde gelegt oder es bildet sich ein kohäsionsorientiertes Verständnis der fremden Kultur heraus, was auch eine Loslösung von der Kohärenzerwartung impliziert oder durch eine Loslösung von der Kohärenzerwartung angezeigt werden kann.
6. <i>Individuelle kreative Entscheidung</i> zum Auflösen oder Entschärfen kritischer interkultureller Interaktionssituationen nach dem Auftreten eines <i>critical incident</i> nach da Silva (2010).

76 Die Großschreibung des Adjektivs soll darauf verweisen, dass hier die Terminologie im Sinne Schulz von Thuns verwendet wird, und so einer missverständlichen Lesart vorbeugen.

Die hier genannten deduktiven Analysekat­egorien wurden in einem manuellen Durchgang auf das gesamte Textkorpus angewendet. Hierbei wurde versucht, einzelne Textpassagen diesen Kategorien inhaltlich zuzuordnen. Bei diesem Probedurchlauf wurden die Kategorien empirisch überprüft und es ergaben sich gewisse Modifikationen, die weiter unten mit Hilfe von Ankerbeispielen aus dem empirischen Material näher erläutert werden. Die Modifikationen dienen, wie beschrieben, dazu, die Kategorien genauer an das empirische Material anzupassen und zugleich klar voneinander abzugrenzen, um dadurch zu präziseren Analyseergebnissen zu kommen.

Da die Analysekat­egorien sich auf sehr spezielle Nuancen beziehen, kann es bei einer komplexen Schülerantwort in Ausnahmefällen vorkommen, dass eine bestimmte Passage die Merkmale aus zwei oder mehr Kategorien erfüllt. In solchen Fällen ist dann eine entsprechende Doppelkodierung angezeigt. Prinzipiell sind alle Analysekat­egorien jedoch trennscharf konzipiert und formuliert und eindeutig voneinander verschieden. Bei einer Doppelkodierung liegt also keine Überschneidung der Kategorien vor, sondern eine Aussage erfüllt die Merkmale mehrerer Kategorien.

Es sei in diesem Kontext nochmals darauf verwiesen, dass die empirische Datenanalyse in der hier vorliegenden, explorativen Untersuchung nicht den Zweck verfolgt, die Positionen oder Modelle, aus denen die deduktiven Analysekat­egorien hergeleitet wurden, zu beweisen oder zu widerlegen, sondern dass diese vielmehr als Grundlage dafür genommen werden, um angemessene Analysekat­egorien entwickeln zu können, die dann allein dem zu untersuchenden Forschungsgegenstand und den Forschungsfragen verpflichtet sind. Mögliche Rückschlüsse auf Modellierungsfragen und einzelne Forschungspositionen dagegen ergeben sich gegebenenfalls erst später aus der Sichtung und Auswertung der auf diesem Wege erzielten Analyseergebnisse.

Die folgende Tabelle fasst nun die Ergebnisse des Probedurchlaufs für die deduktiven Analysekat­egorien zunächst überblickartig zusammen. Anschließend werden die vorgenommenen Modifikationen im Einzelnen dargelegt und die endgültigen Fassungen der Analysekat­egorien anhand von Ankerbeispielen aus dem empirischen Datenmaterial erläutert:

Deduktive Analysekategorien gemäß Kapitel 2.5	Modifikationen nach Probedurchlauf
1. <i>Wahrnehmung der fremdkulturellen Perspektive ...</i>	Unterteilung: 1.a <i>durch Sprechen über die fremdkulturelle Perspektive;</i> 1.b <i>durch Sprechen aus der fremdkulturellen Perspektive</i>
2. <i>Anwendung kultureller Deutungsmuster der fremden Kultur...:</i> a. <i>kulturimmanent, wobei die Aussage auf die fremde Kultur beschränkt bleibt;</i> b. <i>nach oder mit bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern;</i> c. <i>nach bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern und anschließender Präferenzentscheidung oder mit Umbau der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster</i>	Keine
3. <i>Ausdruck von Interesse</i>	Unterteilung: 3.a <i>ausgelöst durch Abgleich mit Vorerfahrungen und Erwartungen;</i> 3.b <i>nach Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas Gegenwärtiges (d. h.: etwas Gegenwärtiges zur Zeit des Praktikums)</i>
4. <i>Bewältigung einer interkulturellen Situation durch funktionale Umgewichtung von bereits vorhandenen Inneren Stimmen</i>	keine
5. <i>Zugrundelegen des Kohäsionsansatzes</i>	keine
6. <i>Individuelle kreative Entscheidung zum Auflösen oder Entschärfen kritischer interkultureller Interaktionssituationen nach dem Auftreten eines critical incident</i>	getilgt

Ad 1.

Wie bereits in Kapitel 2.5.1.1 vermutet, lässt sich die dreifache Unterteilung in „Ich“- , „Man“- und referierte Perspektive aus dem Tandemmodell Bechtels für meine Leitfadeninterviews nicht anwenden, da sich die Praktikumssituation in Málaga und auch die Sprecherhaltung der Probanden im Interview in vielerlei Hinsicht von einer Lernsituation im Sprachtandem unterscheiden. Allerdings ergeben sich aus dem Probedurchlauf hinsichtlich der Perspektivität durchaus relevante Analysekategorien. Denn es geht, wie sich im Probedurchlauf ge-

zeigt hat, an vielen Stellen in den Interviews um die Beschreibung und Darstellung der zielkulturellen, spanischen Verhaltensweisen, und dabei übernehmen die Praktikanten – zumindest nach eigenen Aussagen – gelegentlich die fremde Perspektive. Im Ankerbeispiel hierzu verwendet Dorothee sogar selbst den Terminus „Sichtweise“:

Dorothee: „Ehm, ich hab mit meinen Kollegen darüber also gesprochen, und mit zum Beispiel zusammen Zeitung gelesen in der Pause und dann hat man da auch gesehen, wie die das alles, zum Beispiel auch mit der Wirtschaftskrise, und so erfahren haben, weil das ist ja ne ganz andere Sichtweise, als ... wenn man das aus Deutschland, aus unserer Sicht eben sieht.“ (11, 108–115)⁷⁷

Die Schülerin spricht in dieser Passage *über*⁷⁸ die spanische Sichtweise bzw. Perspektive auf eine ihr vorher durchaus bereits bekannte Thematik. Durch ein konkretes Beispiel wird hier erkannt, dass ein und derselbe Sachverhalt aus einer anderen, fremdkulturellen Perspektive („ganz andere Sichtweise“) eine völlig andere Bedeutung erhalten kann. Das Beispiel belegt nicht nur ein Bewusstsein um diesen Perspektivenwechsel, sondern zeigt auch, dass versucht wird, die fremdkulturelle Perspektive inhaltlich nachzuvollziehen. Diese wird dabei aber nicht selbst von der Probandin eingenommen. Dementsprechend lässt sich anhand dieses Ankerbeispiels die **Analysekategorie 1a** als die Wahrnehmung der fremdkulturellen Perspektive durch das *Sprechen über die fremdkulturelle Perspektive* festmachen.

Das folgende Beispiel enthält einen schnellen Wechsel zwischen den Kategorien 1a und 1b aus dem Interview mit Marlene und macht so die Abgrenzung zwischen dem Sprechen *über* und dem Sprechen *aus* der fremden Perspektive gut erkennbar. Dieses Beispiel soll hier zur Disjunktion der beiden Analysekategorien beitragen und dadurch die im Probedurchlauf vorgenommene Unterteilung der Kategorie in die Unterkategorien 1a und 1b transparenter machen und begründen:

Marlene: „... ja, immer wenn irgend ne Frage fällt, irgendwie, ehm, irgendwer n Witz reißt, jaja, red du mal, war ja nicht so witzig, kannst wieder gehen, oder irgendwie sowas, ich denk mal dass die schon sehr, ja, sagen was sie denken und gleich auch ne Antwort haben.“ (8, 104–109)

Auch Marlene spricht zunächst am Beginn dieses Zitats *über* die fremde Perspektive oder Verhaltensweise, bis der Einschub „jaja, red du mal, war ja nicht so witzig, kannst wieder ge-

77 Dieser und die folgenden Verweise geben die Belegstellen im Textkorpus an, das sich aus Platzgründen als Worddatei auf der CD im Anhang 2 befindet. Die erste Zahl (vor dem Komma) gibt die laufende Nummer des zitierten Interviews an (vgl. Auflistung in Kapitel 3.7.2), die Zahlen nach dem Komma geben an, welchen Zeilen der Transkription das betreffende Zitat entnommen ist.

78 Die Kursivschrift in dieser Passage dient hier allein der besseren Leserführung bei der Unterscheidung dieser beiden eng benachbarten Kategorien.

hen“ plötzlich einen Schwenk in die fremdkulturelle Sprecherrolle darstellt. Die Probandin wiederholt an dieser Stelle, übrigens ohne beim Sprechen abzusetzen, in direkter Rede Äußerung eines spanischen Kollegen, die kein authentisches Einzelzitat sein soll, sondern eine (von der Praktikantin angenommene) Grundhaltung aus der spanischen Kultur exemplarisch veranschaulichen soll. Die Praktikantin spricht also zunächst *über*, dann *aus* und anschließend gleich wieder *über* die fremde Perspektive. Entsprechend wird eine solche Textstelle dreifach unterteilt und mit den Analysekategorien 1a, 1b und dann wieder 1a kodiert.

Die **Analysekategorie 1b**, das *Sprechen aus der fremdkulturellen Perspektive*, soll nun genauer durch ein Ankerbeispiel illustriert werden, das aus dem Interview mit Lilly stammt. Die Probandin übernimmt den fremdkulturellen Sprecherstandpunkt durch die Verwendung des Personalpronomens „wir“ und schlüpft damit in die fremdkulturelle Sprecherrolle des spanischen Kollegen, der hier von ihr zitiert wird („ja guck mal, was wir hier fürn Aushängeschild haben“). Klar konturiert wird dieses auch hier sehr kurz andauernde Sprechen aus der fremdkulturellen Perspektive zusätzlich dadurch, dass Lilly sich anschließend inhaltlich recht vehement von diesem Verhalten ihres spanischen Kollegen distanziert. Lillys Überlegungen dazu kreisen jedoch hauptsächlich darum, was diese fremdkulturelle Perspektive ausmacht, nämlich die – nach Meinung der Praktikantin – übertriebene Beachtung ihrer äußeren Erscheinung.

Lilly: „(...) und der eine Kollege sagte, eh, er hat so auf mich gezeit und meinte, ja guck mal, was wir hier fürn Aushängeschild haben, und, und da hab ich gedacht, also was hat jetzt mein Aussehen im Sinne von ehm, ja, wie man das auch immer nennen mag, also (...) also, im Sinne von Schönheit oder was auch immer, was mehr darüber hinaus geht, als dass man ordentlich und der Situation entsprechend aussieht, hier zu suchen. Also da hab ich gedacht, oke, das ist nichts, was ich jetzt so gerne so durch mich nach außen tragen möchte.“ (5, 19–30)

Dieses Ankerbeispiel belegt eindrücklich, dass das Sprechen aus der fremdkulturellen Perspektive nicht unbedingt mit Einverständnis oder Identifikation gleichzusetzen ist, sondern auch mit inhaltlicher Distanzierung vereinbar ist. Abgesehen von der inhaltlichen Ablehnung der fremdkulturellen Perspektive, die allerdings nicht immer ein Indiz für die Analysekategorie 1b sein muss, impliziert die Übernahme der Perspektive des fremdkulturellen Sprecherstandpunktes und das Sprechen aus seiner Perspektive, dass seine Sichtweise detailliert wahrgenommen, aber vor allem auch – wenn auch mit Vorbehalten und nur vorübergehend – sprachlich explizit eingenommen wurde.

Ad.2

Die dreifache Unterteilung der **Analysekategorie 2**, der *Anwendung kultureller Deutungsmuster*, hat sich im Probedurchlauf bewährt und wird deshalb beibehalten.

Als Ankerbeispiel für die **Analysekategorie 2a**, die *kulturimmanente Anwendung kultureller Deutungsmuster, wobei die Aussage auf die fremde Kultur beschränkt bleibt*, gilt das folgende Zitat. Die Praktikantin spricht hier über ihre Eindrücke von dem Gebäude, in dem die Eigentumswohnung ihrer spanischen Gastfamilie lag:

Nora: „(...) mir kam das alles so eingekapselt vor... dass man wirklich, also man konnte von außen von der Straße nicht wirklich sehen, wie sieht das Wohnhaus wirklich aus. Das hatt ich wirklich nicht so erwartet. Aber das hängt vielleicht auch damit zusammen, in welchem Stadtteil man war, von Málaga, und ja.“ (3, 57–63)

Nora erinnert sich hier an das konkrete Gebäude und berichtet von ihren persönlichen Assoziationen dazu. Dann jedoch versucht sie eine plausible Erklärung zu finden und äußert die Vermutung, die Sichtbarkeit eines Wohnhauses hänge in Málaga vom jeweiligen Stadtteil ab (was im sachlich zutreffend ist). Sie versucht also, sich eine einzelne Besonderheit durch Begründungszusammenhänge oder Konventionen in der spanischen Zielkultur zu erklären. Die Tatsache, dass dieser Zusammenhang nur vermutet wird („vielleicht“), hat keinen Einfluss darauf, dass die Schülerin hier grundsätzlich versucht, ihre Einzelbeobachtung durch ein kulturimmanentes Deutungsmuster zu erklären, ohne dabei Vergleiche mit der eigenen deutschen Kultur oder persönliche Wertungen vorzunehmen. Nora stellt lediglich fest, dass sie ein bestimmtes Phänomen nicht erwartet hatte. Somit macht dieses Ankerbeispiel prägnant deutlich, was mit der Definition dieser Kategorie (kulturimmanente Anwendung kultureller Deutungsmuster, wobei die Aussage auf die fremde Kultur beschränkt bleibt) auf empirischer Ebene gemeint ist.

Für die **Analysekategorie 2b**, die *Anwendung kultureller Deutungsmuster nach oder mit bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern*, soll die folgende Textstelle aus dem Interview mit Claudia als Ankerbeispiel dienen.

Claudia: „Ich glaube, ganz stark ist es das Arbeitsklima im Gegensatz hier zu Deutschland. In Spanien (...) war es natürlich schon strukturierter (...), aber was man in Deutschland oder wirklich leistungsorientiert und Punkt auf Punkt auf Schlag kommt, ist es in Spanien, man nimmt sich Zeit, man redet mit seinen Kollegen und das ganze Klima ist sehr angenehm.“ (1, 5–12)

Den Ausgangspunkt bildet im ersten Satz die spanische Kultur, die sofort mit Deutschland, dem gegenwärtigen Sprechstandort im Interview, verglichen wird. Die Praktikantin greift hier

explizit zu der Formulierung „im Gegensatz hier zu Deutschland“. Dann schwenkt Claudia wieder auf die spanische Seite, vergleicht diese kontrastierend mit Deutschland und kommt dadurch zu einer – innerhalb dieser Argumentation – plausiblen Feststellung über die spanische Arbeitswelt. (Der Komparativ „strukturiertes“ bezieht sich in diesem Zitat übrigens nicht auf einen Vergleich mit Deutschland, sondern ist in diesem Kontext so gemeint, dass das „Arbeitsklima“ in Spanien vergleichsweise strukturiertes ist als andere Lebensbereiche.)

Claudias inhaltliche Aussageabsicht schlägt sich in diesem Beispiel übrigens auch rhetorisch nieder. Die Lokaldeixis („hier“) macht ihren Sprecherstandpunkt (während des Interviews) deutlich und betont den räumlichen Kontrast Spanien–Deutschland. Die gestörte Syntax in der Formulierung „aber was man in Deutschland oder wirklich leistungsorientiert und Punkt auf Punkt auf Schlag kommt“ beruht wahrscheinlich auf dem gescheiterten Versuch, die beiden Redewendungen „etwas auf den Punkt bringen“ und „Schlag auf Schlag“ miteinander zu verknüpfen, so dass unfreiwillig eine Katachrese entsteht. Die Sprecherin erreicht durch die ellipthische Verkürzung des Satzbaus eine hektische und abgerissene Wirkung, was das inhaltlich Ausgesagte noch unterstreicht. Dagegen wählt sie eine ganz andere Syntax bei der Beschreibung der spanischen Arbeitswelt: Als erster Unterschied wird hier auf der Inhaltsebene der viel gelassener Umgang mit Zeit genannt, und sofort ändert sich dementsprechend auch der Satzbau. Die nun parataktische Struktur, die Anapher „man“ und die reihende Aufzählung der Charakteristika wirken harmonisch und ruhig. Auch hier stimmen Syntax und Inhaltsseite der Formulierung also genau miteinander überein.

Die Rückkopplung (und in diesem Falle auch Kontrastierung) mit dem eigenkulturellen Phänomen (Hektik in der deutschen Arbeitswelt) dient in dieser Passage ganz offensichtlich dazu, die fremde Kultur (Gelassenheit in der spanischen Arbeitswelt) besser zu verstehen oder zu erfassen. Damit ist die Analysekategorie 2b exemplarisch getroffen. In diesem Ankerbeispiel wird der inhaltliche Vergleich, wie gezeigt wurde, zusätzlich rhetorisch-syntaktisch betont. Dies kann in anderen Belegstellen fehlen; ausschlaggebend für diese Kategorie ist laut Definition aber die Anwendung kultureller (also spanischer) Deutungsmuster nach oder mit bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen (deutschen) Deutungsmustern.

Die dritte Unterkategorie 2c, die *Anwendung kultureller Deutungsmuster nach bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern und anschließender Präferenzentscheidung bzw. mit Umbau der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster*, setzt nun den Vorgang, der in der Analysekategorien 2b beschrieben wurde, voraus und geht noch einen Schritt weiter. Hierfür lässt sich das folgende Ankerbeispiel aus dem In-

interview mit Vicky anführen. Vicky hat direkt vor diesem Zitat im Interview davon berichtet, dass ihr spanischer Chef die Reinigungskraft im Büro morgens mit einem Küsschen begrüßt hat (15, 5-9) und führt dazu Folgendes aus :

Vicky: „Ja, das fand ich total schön, muss ich sagen, weil, mh, in deutschen Büros wär das jetzt zum Beispiel gar nicht so, da würde man sich schon, ja, wundern, wenn der Chef die Reinigungskraft grüßt, also die Deutschen sind ja allgemein viel kühler, und, ehm, ja, das fand ich schon sehr schön.“ (15, 13–19)

In idealtypischer Weise spiegelt dieser Ausschnitt wider, wie das fremdkulturelle Phänomen nach einer vergleichenden Rückkopplung an die entsprechenden deutschen Konventionen in seinem Kontext, also unter Anwendung des fremdkulturellen Deutungsmusters, verstanden wird. Dies allein würde unter die Kategorie 2b fallen. Anschließend wird aber außerdem auch noch eine deutliche Präferenz zum Ausdruck gebracht, hier für das fremdkulturelle Phänomen. Ein Umbau des eigenen Deutungs- und Handlungsmusters ist darin zu sehen, dass diese Probandin aufgrund des Erlebten künftig davon ausgehen wird, dass in Spanien die herzliche Begrüßung des Reinigungspersonals durch den Vorgesetzten zur Normalität gehört, während ihr dies aus ihren eigenkulturellen, deutschen Deutungs- und Handlungsmustern vorher offensichtlich nicht geläufig war. Insofern liegen bei diesem Ankerbeispiel sogar Belege für beide Varianten, die Präferenzentscheidung und den Umbau der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster, vor.

Ad 3.

Die übergeordnete **Analysekategorie 3**, der **Ausdruck von Interesse**, hat sich im Probedurchlauf als zu allgemein erwiesen. Zwar stellt der gesamte Zeitraum des Auslandspraktikums von zwei Wochen für alle Praktikanten eine durchgängig besondere und im Vergleich mit einem Praktikum in Deutschland eine sehr interessante Zeitspanne dar (vgl. Kapitel 2.5.1.3). Jedoch wurde folgende Differenzierung deutlich: Es kann bei den Schülerantworten klar unterschieden werden, ob das Interesse für ein Thema oder einen Sachverhalt bereits vor dem interkulturellen Kontakt bestanden hat oder ob es erst im Moment des interkulturellen Kontaktes entsteht. Im ersten Fall basiert das Interesse auf Vorerwartungen oder Erfahrungen, im zweiten Fall hingegen ist die gegenwärtige Umgebung Auslöser des Interesses. Aufgrund dieser Unterscheidung lässt sich diese Kategorie spezifischer unterteilen und operationalisieren.

Das Ankerbeispiel für die **Analysekategorie 3a**, der **Ausdruck von Interesse durch Abgleich mit Vorerfahrung oder Erwartungen**, ist dem Interview mit Sarah entnommen. Die Schüle-

rin stellt hier sehr klar heraus, dass die Lernenden bereits vorab bestehende Prädispositionen mitbringen, die dann das Interesse an ausgewählten Aspekten der Zielkultur hervorrufen:

Sarah: „(...) vielleicht sind andere mehr musikalisch orientiert, oder andere wie gesagt mehr sportlich, dass da schon ne große, da schon ein großer Unterschied ist, und dass vielleicht auch wenn man jetzt in einem anderen Land ist, man guckt, vielleicht wie, ja, berühmte Musikgruppen, dass man da vielleicht guckt, ob man da seinen Horizont erweitern kann, während vielleicht nicht so musikalisch Begabte oder nicht so Musikinteressierte jetzt nicht so auf die Idee kommen würden, sich vielleicht umzuhören, was vielleicht jetzt gerade in den Charts in Spanien, wer da ganz oben ist oder so.“ (10, 366–378)

Klar hiervon zu unterscheiden ist das Interesse, das erst durch einen Vorfall oder einen Umstand ausgelöst wird, der den Praktikanten während des Aufenthaltes in Spanien begegnet: Das folgende Ankerbeispiel für diese **Analysekategorie 3b**, das *Interesse nach Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas Gegenwärtiges*, stammt von Carina.

Carina: „(...) mit der Wirtschaftskrise, das war schon son Wow-Effekt, (...) das ist schon was anderes, wenn man das im Unterricht bespricht, als wenn man das dann wirklich so persönliche Erfahrung da wirklich mit hört, und so.“ (12, 32–36)

Die Probandin lässt erkennen, dass ihr die Problematik der spanischen Wirtschaftskrise vor der interkulturellen Praktikumserfahrung zwar als Unterrichtsthema grundsätzlich bekannt war. Mit dem Hinweis „das ist schon was anderes“ gibt sie jedoch zu erkennen, dass die Thematik sie dort nicht besonders interessiert hat. Dagegen gibt sie an, plötzlich ein sehr großes Interesse („Wow-Effekt“) zu entwickeln, als ihr eine spanische Gesprächspartnerin vor Ort in Málaga (es handelt sich hier übrigens um Carinas spanische Gastmutter; für die vollständige Episode hierzu vgl. 12, 110-118) von ihren persönlichen Erfahrungen mit der Wirtschaftskrise („da wirklich mit“) berichtet hat. Das Interesse entsteht bei der Probandin also erst durch den Impuls aus der spanischen Zielkultur im Moment der interkulturellen Kommunikation.

Ad 4.

Für die **Analysekategorie 4**, die *Bewältigung einer interkulturellen Situation durch funktionale Umgewichtung von bereits vorhandenen Inneren Stimmen*, konnten im Probedurchlauf deutliche Belegstellen gefunden werden. Die Probanden berichten von Situationen, in denen sie innerlich eine Abwägung und Auswahl aus unterschiedlichen Verhaltensoptionen vornahmen. Dabei stellte jede Variante eine spezifische persönliche Eigenschaft in den Vordergrund, die als Innere Stimmen nebeneinander koexistieren. Jede dieser Stimmen gründet sich

auf andere Argumente und verfolgt ihre eigenen spezifischen, zum Teil auch mit den Zielen anderer Stimmen widerstreitenden Ziele, so dass eine Umgewichtung stattfinden muss. In der akuten, interkulturellen Situation im Auslandspraktikum kann dies nun bedeuten, dass sonst nur latent vorhandene Verhaltensmuster plötzlich in den Vordergrund treten können, während andere, im Kontext der Heimatkultur möglicherweise dominante Verhaltensmuster zurücktreten. Solche Verhaltensänderungen sind flexibel und reversibel, finden aber immer funktional begründet und nie zufällig statt. Charakteristisches Merkmal für diese Form des Lernens ist die Tatsache, dass nicht etwa ein neues Verhalten von außen an den Probanden herangetragen oder von ihm durch Imitation übernommen wird, sondern dass Verhaltensoptionen gewählt werden, die bereits vorher in seiner Persönlichkeit vorhanden und verfügbar waren.

Dieses Verfahren illustriert das folgende Ankerbeispiel, das von Nora stammt. Es geht an dieser Stelle des Interviews thematisch darum, dass sich die anderen Praktikanten abends oft außerhalb ihrer Gastfamilien verabredeten und die betreffende Schülerin sich dem durchaus hätte anschließen können (vgl. 3, 19-22). Dann formuliert Nora jedoch den expliziten Hinweis auf eine Verhaltensweise („häuslicher Typ“), der sie jedoch nur in dieser ganz spezifischen interkulturellen Situation („dann eher so“) den Vorzug gibt:

Nora: „Ich bin ich bin dann eher so der häusliche Typ [lacht] und bin dann auch mit der Gastfamilie zusammen gewesen, was ich dann zum Teil genossen hab (...) Also das hat sich letztendlich nur so ergeben, weil ... zum Beispiel ... meine Gastmutter gesagt hat, oke, und wir sind am Abend zu Hause und machen das und das, und da hab ich mir dann gedacht, da bin ich dann mit dabei, dann, man iss ja auch Spanien, um oder ich jedenfalls bin auch mitgefahren um um auch son bisschen das Leben dort kennenzulernen, also das Leben in der Familie zum Beispiel, und joaa“ (3, 27-38)

Die dreifache Verwendung der Abtönungspartikel „dann“, die Einschränkung „nur so“ und schließlich das abschwächende „joaa“ am Ende ihrer Ausführungen deuten an, dass Nora dieses häusliche Verhalten in ihrem gewohnten Lebenskontext offenbar weniger schätzt als in der Zeit des Praktikums in Málaga. Der Ausdruck „der häusliche Typ“ passt seiner Diktion und seinem Aussagegehalt nach voll und ganz in das metaphorische Modell der „inneren Mannschaftsaufstellung“ Schulz von Thuns und könnte direkt als ein „Stammspieler im Inneren Team“ bezeichnet werden (vgl. z. B. Kumbier/Schulz von Thun 2011: 18), der sich offenbar – um bei Schulz von Thuns Bild des Inneren Teams zu bleiben – bei Nora ansonsten nicht so leicht durchsetzt. Es handelt sich also um eine Umgewichtung bereits vorab existierender Innerer Stimmen. Die Analysekategorie 4 hat sich damit im Probedurchlauf als tauglich bewährt und bleibt für den Hauptdurchlauf unverändert erhalten.

Ad 5.

Das *Erkennen und Akzeptieren der Koexistenz mehrerer Individualitäten in der Zielkultur im Sinne des Zugrundelegens des Kohäsionsansatzes* hat sich als **5. Analysekategorie** im Probedurchlauf als anwendbar und sinnvoll erwiesen. Das Datenmaterial enthält Belegstellen dafür, dass die spanische Kultur vom Probanden nicht als vollkommen einheitlich gesehen wird. Vielmehr wird im Sinne des Kohäsionsbegriffs Rathjes (2006) davon ausgegangen, dass individuelle Unterschiede unter den Angehörigen einer Kultur bestehen können, welche jedoch innerhalb dieser Kultur (noch) als normal gelten können. Das passende Ankerbeispiel hierzu stammt aus dem Interview mit Lilly:

„Lilly: (...) um ein Gefühl dafür zu kriegen, oke, das und das kann passieren (...) einfach so um für sich selber so ein bisschen abzustecken, oke, was finde ich normal, was finde ich nicht normal, wobei ich glaube, dass es dann auch ganz wichtig ist, dass man dann mit einbringt, dass das natürlich jetzt keine Stereotypen sind, sondern dass das einzelne, individuelle Beispiele sind, weil ist natürlich auch man, iss son bisschen gefährlich, wenn man so in diese Schiene abläuft von wegen, ja, in Spanien ist das so und so, nur, weil das e i n e m passiert ist dass nicht dass alle Spanier so sind und so weiter, iss ja klar.“ (5, 125–139)

Die ehemalige Schülerin warnt hier ausdrücklich davor, vom Einzelfall auf die gesamte Kultur zu schließen und zu verallgemeinern. Sie weist darauf hin, dass die gemachten Erlebnisse immer „einzelne, individuelle Beispiele“ sind. Der Anfang des Zitats („ein Gefühl dafür zu kriegen (...) oke, was finde ich normal, was finde ich nicht normal“) zeigt, dass es Lilly in ihrem Lernbemühen darum geht, einen angemessenen Maßstab für die Normalität in der fremden spanischen Kultur zu entwickeln. Damit legt Lilly in ihrer Auseinandersetzung mit der spanischen Kultur implizit den Kulturkohäsionsansatz zugrunde, der ebenfalls eine Normalität voraussetzt, die individuelle Varianten und Ausprägungen umschließt (vgl. Kapitel 2.2).

Ad 6.

Diese Kategorie erwies sich als obsolet. Nur zwei Fallbeispiele (Lilly, Rosi) berichten überhaupt von kritischen interkulturellen Interaktionssituationen. Jedoch keine der beiden Probandinnen zeigt ein Verhalten im Sinne dieser Kategorie, die deshalb für den Hauptdurchlauf gelöscht wird.

3.9.2 Induktive Analysekategorien: Konstituierung und Ankerbeispiele

Ergänzend zu den deduktiven Analysekategorien einschließlich ihrer oben dargestellten Modifikationen soll nun im Folgenden aufgezeigt werden, welche induktiven Analysekategorien sich während des Probedurchlaufes in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material ergeben haben.

„Eine induktive Kategoriendefinition [...] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring 2010: 83).

Für die Bildung einer Kategorie ist dabei Voraussetzung, dass es mindestens eine zweite Belegstelle im Textkorpus gibt. Die induktiven Kategorien leiten sich damit zwar aus konkreten Einzelfällen her, müssen jedoch im Sinne einer Kategorie grundsätzlich für alle anderen Fallbeispiele anwendbar sein. Hierauf ist insbesondere bei der Operationalisierung zu achten, die, wie schon bei den deduktiven Kategorien, auch hier wieder kursiv gesetzt ist. Ich habe zwei induktive Kategorien gebildet, die unten angegeben sind. Die Nummerierung resultiert dabei, wie schon bei den deduktiven Analysekategorien, lediglich aus der Reihenfolge ihrer Genese im Probedurchlauf. Sie stellt damit ausdrücklich keine Hypothese zu einer im Textkorpus zu erwartenden Relevanz dieser beiden Kategorien auf. Die Nummerierung schließt unmittelbar an die Aufzählung der deduktiven Analysekategorien an, bei der die sechste Position getilgt wurde.

6. <i>Entwickeln einer bestimmten Verhaltens- oder Kommunikationsstrategie im Umgang mit Spanierinnen und Spaniern</i> während der Praktikumszeit

7. <i>Regelbildungen durch Abstraktion bzw. Verallgemeinerung durch Indefinitpronomen</i>

Die Konstituierung und Definition der induktiven Kategorien sollen im Folgenden wieder anhand geeigneter Ankerbeispiele erläutert werden.

Ad 6.

Unter diese Kategorie fallen Textstellen, in denen Probanden besondere Verhaltensweisen beschreiben, die sie selbst in der Zeit des Aufenthalts in Málaga speziell für den adäquaten Umgang und die erfolgreiche Kommunikation mit Spaniern entwickelt haben. Als Strategien bezeichne ich diese Verhaltensweisen deshalb, weil es hier nicht um zufällige, unbeabsichtigte oder einmalige Verfahrensweisen geht, sondern um bewusste, grundsätzliche und wiederhol-

bare, mit denen ein intendiertes Ziel effizient erreicht werden soll. Diese Bewusstheit drückt sich darin aus, dass der Vorfall nicht wegen seiner Einzigartigkeit geschildert wird, sondern weil an ihm eine Verhaltensweise exemplarisch ausgeführt und veranschaulicht wird, die der interviewten Praktikantin oder dem interviewten Praktikanten vor allem wegen ihrer Übertragbarkeit auch auf andere Situationen wichtig erscheint.

Das Ankerbeispiel zu dieser Kategorie stammt aus dem Interview mit Claudia. Die Schülerin verwendet hier selbst den Begriff „Strategie“ als Bezeichnung für ihr konkretes Verhaltensbeispiel. Sie verbindet es aber zugleich mit grundsätzlichen Erläuterungen, die deutlich zeigen, dass das von ihr beschriebene Anwendungsbeispiel nur einen illustrierenden Charakter hat. Es geht ihr in erster Linie um das dahinterstehende Prinzip.

„Claudia: Man könnte sagen, in Spanien ist es manchmal besser, etwas anzudeuten, und so bisschen, na gut, es klingt wie Manipulation ... , ich sage nicht direkt, was ich meine, ich umschreibe, was ich meine, um zu bekommen, was ich will. Das ist, es ist ne höfliche Art und Weise, man gibt dem Gegenüber ..., zum Beispiel, wenn ich meine Wäsche waschen möchte, aber in der Gastfamilie nicht direkt darum fragen möchte, die Waschmaschine zu benutzen, könnt ich zum Beispiel fragen, ob sie wüssten, wo ich meine Wäsche waschen könnte, oder wo der nächste Waschsalon wäre (...), und da könnte die Gastmutter einfach auf die Idee kommen, zum Beispiel zu sagen, ach, mach dir doch keine Umstände, ich helf dir, ich stell dir die Waschmaschine zur Verfügung, ganz klar, sie könnte mir natürlich auch einfach zeigen, wo der nächste Waschsalon wäre. Aber in dem Moment, ich hab ne Strategie, ich könnte meine Sachen selber waschen gehen, (...) man gibt dem anderen, Gegenüber, irgendwie so das Gefühl, er ist auf die Idee gekommen, einerseits, und es ist eben auch noch höflicher als direkt zu fragen. Unsere ganz direkte Art und Weise wie in Deutschen funktioniert in Spanien nicht so ganz.“ (1, 104–129)

Hier wird eine spezifische, aber prinzipiell auch auf andere Kontexte übertragbare Verhaltens- und Kommunikationsstrategie entwickelt, die dazu dient, konkrete Handlungsziele zu erreichen. Die Praktikantin handelt in diesem Beispiel in dem Bewusstsein und mit der Intention, das Handlungsziel „Wäsche waschen“ in der bestehenden interkulturellen Situation zu erreichen. Ein spontanes Verhalten gemäß den herkömmlichen, eigenkulturellen Gewohnheiten, von Claudia als „unsere ganz direkte Art“ bezeichnet, also hier die direkte Frage nach dem Benutzen der Waschmaschine, wird dabei von ihr verworfen. Ihr stattdessen absichtsvoll zu-rechtgelegtes Verhalten vergleicht die Probandin eingangs auch mit „Manipulation“ und betont dadurch den Versuch der absichtlichen Einflussnahme auf den Adressaten. Sie drückt damit klar und eindeutig aus, dass es um eine zielorientierte, bewusst eingesetzte Strategie geht und nicht etwa um ein zufälliges Verhalten.⁷⁹

79 Zu einer ethisch motivierten Kritik an der Verwendung interkultureller Kompetenz zu manipulatorischen Absichten vgl. ausführlicher Erll/Gymnich (2010: 151).

Anders als etwa bei den *critical incidents* geht es also nicht etwa darum, aus bereits aufgetretenen Spannungen oder Missverständnissen durch Reflexion zu lernen, sondern darum, ihr Entstehen vorausschauend zu vermeiden. Diese Prävention impliziert nicht nur das Antizipieren der Reaktion des fremdkulturellen Interaktionspartners, sondern auch die Bereitschaft, sich selbst entsprechend dieser Einsicht adäquat und funktional zu verhalten und dabei bewusst von gewohnten Verhaltensmustern abzuweichen. Dies impliziert einen gewissen Grad an Selbstreflexivität, den Claudia hier erkennen lässt. Aus all dem folgt, dass die Probandin hier ein ganz bestimmtes, dem interkulturellen Kontext angepasstes, strategisches Verhalten zeigt. Aus diesen Gründen erscheint dieses Ankerbeispiel besonders geeignet, um zu illustrieren, was mit der **Analysekategorie Nr. 6**, dem *Entwickeln einer bestimmten Verhaltens- oder Kommunikationsstrategie im Umgang mit Spanierinnen und Spaniern*, gemeint ist.

An dieser Stelle muss die berechtigte Frage beantwortet werden, ob diese Kategorie sich nicht bereits aus den theoretischen Forschungsbeiträgen zum interkulturellen Kompetenzerwerb, also als deduktive Analysekategorie, herleiten ließe. So stellen zum Beispiel Erll/Gymnich (2010: 103 ff.) eine ganze Reihe von interkulturellen Bewältigungsstrategien dar. Diese werden allerdings immer erst nach dem Auftreten von interkulturell motivierten Problemen angewendet. Die dargestellten Strategien sind deshalb dann immer „Lösungsstrategien“ (Erll/Gymnich 2010: 103), keine präventiven Strategien. Es liegt also, wie schon oben bei den Ausführungen zu den *critical incidents* dargestellt, die Prämisse zugrunde, dass sich erst ein Scheitern oder ein Misslingen ereignen muss, das dann zum Auslöser für eine solche Strategie wird. Im obigen Ankerbeispiel entwickelt die Praktikantin jedoch bereits im Vorwege eine Strategie, um Frustration oder ein Scheitern bei der interkulturellen Kommunikation gar nicht erst entstehen zu lassen. Es liegt somit also eine andere Kategorie als bei Erll/Gymnich vor. Diese ergibt sich tatsächlich erst induktiv aus der Analyse des empirischen Materials und ist mir nicht aus der einschlägigen theoretischen Fachliteratur zum Thema⁸⁰ bekannt geworden.

Ad 7.

Bei der Durchsicht und Analyse des empirischen Materials fielen immer wieder Textstellen auf, in denen die interviewten Schülerinnen und Schüler Indefinitpronomen verwenden (z. B. „jeder“, „man“, „alle“, „einer“), um verallgemeinernde Beobachtungen über den Erwerb in-

⁸⁰ So nutzt z. B. Heringer (2010) die *critical incidents* zu didaktischen und instruktiven Zwecken. Durch solche Beispiele wird interkulturelle Kompetenz (bzw. Inkompetenz) zwar nachdrücklich veranschaulicht, aber der Erwerb interkultureller Kompetenz durch ein *critical incident* (oder die „kreative Suche“ nach Lösungen für solche Missverständnisse gemäß da Silva 2010) lässt sich am vorliegenden empirischen Material nicht belegen. Vgl. hierzu auch Kapitel 2.5.2.3.

terkultureller Kompetenz formulieren zu können. Oft wird dabei von einem konkreten Einzelbeispiel im Sinne einer episodischen Narration ausgegangen, in der zunächst personale Pronomina verwendet werden („ich“, „er“, „sie“), um einen bestimmten Hergang zu schildern. Im weiteren Verlauf wird aus dem einzelnen Vorfall eine regelhafte Formulierung abgeleitet. Auf der Grundlage der persönlichen Erfahrung oder eines Einzelbeispiels mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz wird hier also durch Abstraktion und Verallgemeinerung von den Probanden selbst eine Regel formuliert. Sprachlich kommt dieser Kognitionsschritt durch den abstrahierenden, verallgemeinernden Wechsel vom Personalpronomen zum Indefinitpronomen zum Ausdruck.

Wichtig ist eine Abgrenzung dieser Analysekatgorie von der deduktiven Analysekatgorie 2a, die sich auf das Anwenden der fremdkulturellen Deutungsmuster bezieht. In Aussagen im Sinne der Kategorie K2a suchen die Praktikanten nach passenden Hintergrundinformationen im Kontext der spanischen Kultur; sie denken also über die fremde Kultur nach und suchen dort nach kausalen logischen Bezügen. Die Regelbildungen im Sinne der Analysekatgorie 7 dagegen beziehen sich auf das eigene interkulturelle Lernverhalten als Praktikant. Es sind damit also nicht etwa solche Aussagen gemeint, die Beobachtungen über die spanische Kultur verallgemeinernd ausdrücken wollen und dafür im Sinne eines Perspektivenwechsels das Pronomen „man“ verwenden. Bechtel (2003: 343) verweist übrigens darauf, dass auch die Verwendung des Indefinitpronomens „man“ nicht immer zwingend bedeuten muss, dass ein Perspektivenwechsel bewusst vollzogen wird. Mitunter wird damit nur ausgedrückt, was der Sprecher für die Angehörigen einer Kultur als normal, im Sinne von üblich, ansieht, oder es werden „man“-Formulierungen verwendet, wenn es um das Verbalisieren von kulturellen Kontrasten geht. Die Verwendung des Indefinitpronomens „man“ kann also je nach Kontext sehr unterschiedliche Bedeutungen haben. Entsprechend darf nicht jede Verwendung von „man“ schon für einen allein ausreichenden Indikator für diese Analysekatgorie gehalten werden, sondern die Bedingungen dieser **Analysekatgorie Nr. 7** sind erst erfüllt, wenn eine *Regelbildung durch Abstraktion bzw. Verallgemeinerung durch Indefinitpronomen* an der betreffenden Stelle logisch-argumentativ tatsächlich beabsichtigt ist. Dies impliziert auch, dass zunächst ein Einzelbeispiel den Ausgangspunkt der Überlegung bilden muss, aus dem dann argumentativ und gedanklich zielgerichtet eine Regel entwickelt wird. Lediglich floskelhafte, unpersönliche Behauptungen ohne Untermauerung oder konkreten Bezug zählen nicht hierzu. Unter diese Katgorie fällt also bei Weitem nicht jede allgemein geäußerte Behauptung, die ein Indefinitpronomen enthält.

Das folgende Ankerbeispiel ist besonders anschaulich, weil sogar eine Vielzahl von indefiniten Pronomina verwendet wird. Alle beziehen sich dabei auf die Schüler im Auslandspraktikum in Spanien, und die Verallgemeinerung betrifft inhaltlich mögliche unterschiedliche Verhaltensweisen oder Lernschritte der Probanden beim Erwerb interkultureller Kompetenz. Die Praktikantin fasst hier gegen Ende des Interviews, in dem sie mehrere Einzelepisoden aus ihrem Arbeitsalltag im Hotel berichtet hat, ihre Beobachtungen rückblickend und verallgemeinernd zusammen: Sie vermutet im ersten Teil ihrer Äußerung, dass unterschiedliche Erfahrungen zu denselben Lernergebnissen führen können, und schließt dann an, dass andererseits aber auch identische Erfahrungen bei den einzelnen Praktikanten zu verschiedenen Schlussfolgerungen oder Lernergebnissen führen können. Dies begründet sie interessanterweise mit der jeweiligen Individualität jedes einzelnen Praktikanten. Bei der Formulierung dieses komplexen Gedankens verwendet sie mehrere verallgemeinernde Pronomina („jeder“, „einem“, „jemand anderes“). Viele andere Belegstellen, die unter diese Kategorie fallen, enthalten das Indefinitpronomen „man“, das in diesem Ankerbeispiel nicht vorkommt. Denn „man“ ist ein häufiges Pronomen und kann, wie bereits oben angesprochen, je nach Bezug vielerlei unterschiedliche inhaltliche Bedeutungen tragen. Aus Gründen der Trennschärfe halte ich jedoch die Pronomina, die in der hier zitierten Passage auftauchen, geeigneter für ein Ankerbeispiel.

Dorothee: „(...) jeder hat auf seine spezielle Art und Weise ja ganz viele Erfahrungen gemacht in der Zeit (...) aber ich könnte mir vorstellen, dass es in irgendeiner Weise die gleichen sind, weil jeder legt ja auch besonderen Wert auf bestimmte Sachen oder Probleme oder irgendwas, was passiert ist, die einem denn auch in Erinnerung bleiben, und ich denke, selbst jemand anderes, der in meinem Hotel jetzt Praktikum gemacht hätte, hätte ganz andere Erfahrungen und so auch gesammelt als ich, weils einfach ziemlich individuell ist alles.“ (11, 607–614)

Dorothees Äußerung erfüllt inhaltlich die Bedingung dieser Analysekategorie, weil ausgehend von erlebten konkreten Einzelbeispielen aus ihrem Praktikumsalltag im Hotel (von denen früher im Interview ausführlich berichtet wurde, vgl. 11, 70ff.) eine abstrahierende, regelhafte Aussage über den Erwerb interkultureller Kompetenz formuliert wird. Solche Abstraktionen sind kognitiv anspruchsvolle und komplexe Gedankengänge, die nicht leicht auf Anhieb zu versprachlichen sind. Es ist deshalb nicht ungewöhnlich, dass die Schülerinnen und Schüler hierbei tastend formulieren und ihre Ausdrucksweise mitunter Inkohärenzen aufweist. Dies ist auch im vorliegenden Ankerbeispiel zu erkennen. Gerade die komplexe Referentialität in diesem Auszug, die, ganz im Sinne der Kategorie, sowohl die konkrete Handlungs- und Erlebnisebene als auch die abstrakte Ebene umfasst, ist ein Kennzeichen dafür, dass die Probandin

in dieser Passage verallgemeinernde Aussagen auf einem hohen Abstraktionsniveau zu formulieren versucht.

3.9.3 Tabellarische Kurzfassung aller Analysekatgorien im Hauptdurchlauf

Die folgende Tabelle stellt alle Analysekatgorien, die im vorigen Kapitel erläutert worden sind und die im Folgenden systematisch auf die sechzehn Interviews angewendet werden sollen, in einer praktikablen Kurzfassung zusammen.

<i>Neun deduktive Analysekatgorien:</i>	
1. Übernahme der fremdkulturellen Perspektive	a. durch Sprechen über die fremdkulturelle Perspektive
	b. durch Sprechen aus der fremdkulturellen Perspektive
2. Anwendung kultureller Deutungsmuster der fremden Kultur	a. kulturimmanent, wobei die Aussage auf die fremde Kultur beschränkt bleibt
	b. nach oder mit bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern
	c. nach bewusster Rückkopplung/bewusstem Vergleich mit eigenkulturellen Deutungsmustern und anschließender Präferenzentscheidung
3. Ausdruck von Interesse	a. ausgelöst durch Abgleich mit Vorerfahrungen und Erwartungen
	b. nach Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas Gegenwärtiges
4. Bewältigung einer interkulturellen Situation durch funktionale Umgewichtung von bereits vorhandenen Inneren Stimmen	
5. Erkennen und Akzeptieren der Koexistenz mehrerer Individualitäten in der Zielkultur im Sinne des Zugrundelegens des Kohäsionsansatzes	
<i>Zwei induktive Analysekatgorien:</i>	
6. Entwickeln einer bestimmten Verhaltens- oder Kommunikationsstrategie im Umgang mit Spanierinnen und Spaniern während der Praktikumszeit	
7. Regelbildungen durch Abstraktion bzw. Verallgemeinerung durch Indefinitpronomen	

3.10 Analysen der Fallbeispiele

Die Reihenfolge der Kapitel zu den sechzehn Fallbeispielen ergibt sich aus der Chronologie der Durchführung und Aufzeichnung der Interviews. Auch innerhalb der Fallbeispiele folgt die analytische Arbeit der Linearität der Gesprächsführung (vgl. z. B. Bechtel 2003; Ertelt-Vieth 2005). Allen Fallanalysen liegt derselbe Aufbau zugrunde: Zu Beginn jedes Fallbeispiels werden einige Eckdaten in tabellarischer Form vorausgeschickt, die keiner besonderen Kommentierung bedürfen (Betrieb/Firma der Praktikantenstelle, Jahr der Teilnahme, Aufnahmedatum des Interviews, Gesamtlänge des Interviews). Einleitend werden dann – soweit das Anonymitätsgebot es zulässt – einige spezifische, fallbezogene Informationen gegeben (z. B. zur interkulturellen Vorerfahrung wie Auslandsschuljahr, multikultureller familiärer Hintergrund oder andere Charakteristika), die den spezifischen Kontext des Einzelfalls besser zu verstehen helfen. Bei der Analyse werden nur solche Gesprächsteile transkribiert dargestellt und analysiert, die hinsichtlich der Forschungsfragen von Bedeutung sind. Die Analyse erfolgt dabei durch Verfahrenstechniken der Strukturierung, also Kodieren der Passagen mit den oben ausgewiesenen Kategorien, und der Explikation (vgl. Kapitel 3.8.1).

Textteile, die einer bestimmten Analysekatgorie zugeordnet werden können, werden im Gang der Darstellung als Codings bezeichnet (vgl. z. B. Eberhardt 2013a; Kuckartz 2014).

Die Bezugnahmen auf angewendete Analysekatgorien erfolgen durch Abkürzungen, die aus dem Großbuchstaben K (für „Kategorie“) und der entsprechenden Nummer (vgl. Übersicht in Kapitel 3.9.3) gebildet sind, um nicht jedes Mal die Bezeichnung der Katgorien in voller Länge wiederholen zu müssen und so den Lesefluss zu behindern.

In den Fallanalysen werden nur analysierte und kodierte Textstellen abgedruckt. Auf der dieser Studie beigefügten CD befindet sich das vollständige Textkorpus (Anhang 2), das aus den Teiltranskriptionen der sechzehn Interviews (als Word-Dateien) besteht. Die im Folgenden gemachten Angaben der Fundstellen setzen sich, wie schon bei den Ankerbeispielen, wieder aus der laufenden Nummer des Fallbeispiels bzw. Interviews und den Zeilenangaben in diesen Transkriptionen zusammen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass auf die vollständigen Interviews in Form von Audiodateien (im mp3-Format) auf derselben CD (Anhang 3) zugegriffen werden kann.

3.10.1 Fallbeispiel 1: Claudia⁸¹

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Privates Krankenhaus (Rechnungsabteilung)
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	29.09.2012
Gesamtlänge des Interviews	18:50

Claudia ist eine der Schülerinnen, die interkulturelle Vorerfahrung im Rahmen eines Auslandsschuljahres gesammelt haben (vgl. Kapitel 3.7.1). Bereits während des Praktikums in Málaga hatte Claudia das Thema der interkulturellen Kompetenz schon einmal von sich aus mir gegenüber angesprochen, als sie das Verhalten der spanischen Gastfamilie mit der ihrer früheren Gastfamilie im Auslandsschuljahr verglich.

Damit liegt in diesem ersten Interview ein Sonderfall vor, denn mit keinem der übrigen Probanden hatte ich im Vorfeld, also vor dem aufgezeichneten Interview, jemals explizit und im Zusammenhang mit dem Auslandspraktikum das Thema „interkulturelle Verhaltensstrategie“ erörtert. Diese Ausnahme zeigt schon eine gewisse Affinität der Schülerin zur interkulturellen Fragen, hatte sie doch damals in einem ganz natürlichen, beiläufigen Gespräch von sich aus über ihre eigenen Erfahrungen und Gedanken hierzu gesprochen und, wie mir schien, dabei ganz erstaunliche Reflexionen geäußert (vgl. Kapitel 3.5).

Claudia beobachtet im ersten Coding die spanische Kultur hinsichtlich ihrer Spezifika in der Arbeitswelt. Dabei vergleicht sie diese mit der Arbeitswelt in Deutschland, die ihr zumindest aus anderen Schulpraktika bekannt ist, und stellt große Unterschiede fest:

2 **Minute 3:05**

3 **Interviewerin:** Was hat Sie denn seitens der
4 Spanier überrascht (...)?

5 **Claudia:** Ich glaube, ganz stark ist es das
6 Arbeitsklima im Gegensatz hier zu Deutschland. In
7 Spanien (...) war es natürlich schon strukturierter
8 (...), aber was man in Deutschland oder wirklich
9 leistungsorientiert und Punkt auf Punkt auf Schlag
10 kommt, ist es in Spanien, man nimmt sich Zeit,
11 man redet mit seinen Kollegen und das ganz Klima
12 ist sehr angenehm.

81 Wie bereits angegeben handelt es sich bei den Namen in allen Fallbeispielen um Pseudonyme (vgl. Kapitel 3.7.2)

Dieser Textauszug ist als Ankerbeispiel für die Analysekategorie K2b bereits im Vorgriff genauer analysiert worden (vgl. Kapitel 3.9.1). Dort wurde bereits gezeigt, dass die Schülerin den aspektorientierten Gegensatz (Umgang mit Zeit in der Arbeitswelt) nicht nur gedanklich-argumentativ sehr klar darlegt, sondern dass die inhaltliche Antithetik sich auch rhetorisch in ihrer Aussage niederschlägt. Somit gilt diese Passage als eindeutige und exemplarische Belegstelle für die Analysekategorie K2b.⁸² Allerdings nimmt die Probandin nicht immer den Vergleich mit Deutschland zu Hilfe, um sich Spezifika der spanischen Kultur zu erklären. In der folgenden Textstelle greift Claudia das Angebot aus der Frage, einen Vergleich zu Deutschland zu ziehen, nicht auf, sondern ist stattdessen, wie ihr anfängliches Zögern zeigt, bemüht, das Beziehungsgefüge im spanischen Betrieb kulturimmanent treffend zu beschreiben. Sie wendet also die Deutungsmuster aus der Zielkultur selber an, so dass diese Passage der Kategorie K2a zugeordnet werden muss.

- 13 **Interviewerin:** Würden Sie sagen, dass es
 14 weniger hierarchisch zugeht, in dem spanischen
 15 Betrieb, in dem Sie waren, als in Deutschland?
- 16 **Claudia:** Das würde ich nicht so direkt sagen. Also
 17 es gab eindeutig Chefs, und es waren auch ... , die
 18 Positionen waren klar, aber unter den Kollegen
 19 gabs nicht so die Hierarchien, die waren alle
 20 gleichgesetzt, könnt man sagen.

Im Folgenden geht Claudia dann auf das Konkurrenzverhalten in Deutschland als möglichen Grund für den Unterschied ein, überträgt diese Feststellung auch auf den Bereich Schule und sieht im spanischen Umgang miteinander weniger Potential für zwischenmenschliche Konflikte als vergleichsweise im deutschen Schulleben. Der Gedanke aus dem vorigen Zitat wird hier weiter untermauert, diesmal allerdings wieder durch explizite Rückkopplung mit der eigenen, deutschen Herkunftskultur. Die Textstelle wird mit K2b kodiert:

- 21 **Interviewerin:** Sehen Sie da einen bedeutenden
 22 Unterschied zu Deutschland?
- 23 **Claudia:** Ich wüsste nicht also jedem, ehm, na
 24 gut, also wir sind sehr konkurrenzorientiert, find
 25 ich immer, also bei uns kommts leicht zu, (...) im
 26 Klassenverband kommts ja auch leicht zu
 27 Zickereien, zu Konflikten, eh, in Spanien war das
 28 nicht dementsprechend. Da war auch irgendwie
 29 mit dem Gleichgestelltsein irgendwas anders (...)
 30 es gab auch weniger Konflikte in die Richtung.

82 Diese abgekürzte Schreibweise (vgl. Kapitel 3.9.3) wird auch im Folgenden für alle Analysekategorien entsprechend verwendet.

Die Schülerin formuliert diese Unterschiede hinsichtlich der Zielkultur sehr vorsichtig („Da war irgendwie mit dem Gleichgestelltsein irgendwas anders“ 1, 28–29) und kommt nicht zu stereotypen Pauschalurteilen. Allerdings weisen die Ausdrücke „Zickereien“ und „Konflikte“ (1, 27) auf ein in diesem Punkt recht negatives Bild vom zwischenmenschlichen Umgang in der Schule in Deutschland hin. Claudia beschreibt ihre Wahrnehmung des Miteinanders in Spanien also vor dem Hintergrund einer sehr persönlichen, hier kritischen Einschätzung der deutschen (Schul-) Wirklichkeit.

Im weiteren Verlauf des Interviews äußert sich Claudia in längeren Passagen zu möglichen Verhaltens- oder Kommunikationsstrategien im Umgang mit Spanierinnen und Spaniern während der Praktikumszeit. Dabei beschreibt sie detailliert und anschaulich, wie sie sich bemüht hat, sich selbst bewusst im Verhalten zurückzunehmen oder das eigene Verhalten zu kontrollieren („aufpassen“ (1, 40)), und betont, dass Zuhören und Abwarten aus ihrer Sicht eine große Rolle spielen, insbesondere in der interkulturellen Kommunikation.

31 (...)

32 **Minute 9:32**

33 **Interviewerin:** Hatten Sie das Gefühl, dass Sie
34 selber Herr der Lage sind, dass Sie selber
35 durchschauen können, wie die Situation in jedem
36 Moment einzuschätzen ist?

37 **Claudia:** ... man musste sich da auch schon
38 anpassen (...), ich versteh nicht alle Vokabeln, ich
39 versteh auch nicht immer, was sie sagen, die
40 Leute, eh, man muss dann aufpassen, man muss
41 sich manchmal ein Stückchen daraus zurückziehen
42 und doch erstmal zuhören, man kann nicht immer
43 drauflos plappern, eh, wenn man in ne andere
44 Region kommt, da ist es wirklich, man muss sich
45 son bisschen in die Zuhörerposition begeben, zwar
46 auch noch son aktiven Eindruck hinterlassen, aber,
47 deswegen, bei manchen Arbeitsaufträgen hab ich
48 natürlich, vor allem am ersten Tag, nicht
49 verstanden, was die Leute von mir wollten,
50 unbedingt, aber man kommt sehr schnell drauf,
51 und sonst fragt man nach, in der Hinsicht, aber
52 sich vorzustellen, dass man alles gleich sofort
53 versteht und auch wie in Deutschland dann, wenn
54 man ne Praktikantin wäre, gleich losarbeiten kann,
55 ist übertrieben, finde ich.

Diese Passage wird mit K6 kodiert. Denn hier formuliert die Schülerin eine differenzierte Verhaltensstrategie (K6), die sich zunächst nur auf Verständnis- oder Sprachprobleme zu beziehen scheint, bei der es aber auch gerade darum geht, sich angesichts des eingeschränkten eigenen Sprachvermögens angemessen zu verhalten. Insofern liegt hier keine Sprachlernstra-

tegie, sondern eine Verhaltens- und Kommunikationsstrategie im spezifischen Umgang mit den spanischen Arbeitskollegen vor.

In der folgenden Antwort werden die Ausführungen über angemessene Verhaltensstrategien weiter fortgesetzt (K6). Eingeleitet wird dies jedoch zunächst mit einem empathischen Hinweis auf den Blickwinkel der Spanier, der als eine Äußerung über die fremdkulturelle Perspektive formuliert wird (K1a).

56 **Interviewerin:** Würden Sie das auch als Geduld
57 umschreiben wollen?

58 **Claudia:** Na klar, (...) auch die Spanier bringen ja
59 nen Haufen Geduld auf, wenn Sies einem erklären,
60 in der Hinsicht muss man mit sich selber auch mal
61 geduldig sein oder besser ... so geduldig mehr,
62 wenn jemand sich schon die Zeit nimmt, es einem
63 zu erklären, sollte man ja auch in Deutschland
64 zuhören, und in ner anderen Sprache umso mehr,
65 finde ich.

Bemerkenswert ist hier außerdem, dass die Praktikantin ein Verhalten anmahnt, das sie grundsätzlich auch in der eigenen Kultur für wichtig hält, das dann aber im interkulturellen Kontext „umso mehr“ (1, 64) Gewicht bekommt. Das bedeutet, dass ein bereits verfügbarer Verhaltensmodus in der interkulturellen Situation akut stärker aktiviert wird als im üblichen eigenkulturellen Kontext. Deshalb ist diese Aussage zugleich auch ein Coding für K4. (Für Doppelkodierungen vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.9.1.)

Die folgenden Aussagen der Probandin beziehen sich wieder auf Verhaltensstrategien (K6). Auch hier ergibt sich wieder eine Doppelkodierung mit K4, denn die Praktikantin schildert hier das Bemühen um einen inneren „Balanceakt“ (1, 77). In diesem Coding wird ein zentraler Gedanke, der in den vorigen Passagen schon enthalten war, noch deutlicher: Der Hinweis, dass es vor allem um die Intensivierung von bereits vor der interkulturellen Erfahrung vorhandenen, möglichen Verhaltensweisen geht und nicht darum, sich grundsätzlich andersartig zu verhalten oder alternative, neuartige Verhaltensmuster zu erlernen.

67 **Minute 12:30**

68 **Interviewerin:** Könnte man das als Tipp
69 formulieren, so, haltet euch ein bisschen mehr
70 zurück (...)?

71 **Claudia:** Mnn, so genau würd ich das nicht
72 ausdrücken. Es ist nur, es ist normal, in der ersten
73 Zeit vor allem, erstmal die Lage zu beobachten,
74 man sollte nicht schon im ersten Moment, im
75 ersten Augenblick ganz aktiv draufzugehen, aber

76 es ist schon, ein bisschen Eigeninput muss immer
77 da sein, das ist son Balanceakt, zwischen, ich bin
78 aktiv, man soll immer versuchen zu sprechen,
79 immer versuchen zu kommunizieren (...) man soll
80 schon zeigen, dass man wirklich lernen möchte,
81 dass man sich unterhalten möchte (...) aber
82 trotzdem (...) so ganz zurückhaltend in der Ecke
83 stehen oder auch nur beobachten, das kommt
84 auch, glaub ich auch gar nicht so gut an, man
85 kann ganz leicht desinteressiert wirken (...)
86 manchmal ist es einfach ratsam, zu versuchen,
87 aber manchmal muss man auch wissen, wann, ja,
88 wann, ja wann Schweigen Gold ist.

Ganz offensichtlich geht es der Probandin darum, darzustellen, dass das eigene Verhalten sorgfältig auf die Situation abgestimmt werden muss, natürlich unter der Voraussetzung, dass man mehrere Verhaltensnuancen zur Verfügung hat, und man sich darüber bewusst sein sollte, welchen Eindruck man dem interkulturellen Interaktionspartner dabei vermittelt. Diese bewusste Reflexion und selbstgesteuerte Auswahl der zur Verfügung stehenden eigenen Verhaltensweisen rechtfertigt eine Kodierung mit K4.

Im folgenden Zitat wird noch deutlicher, dass interkulturelle Kompetenz bei dieser Probandin sehr eng mit Selbstkontrolle verbunden ist. Eine Reflexion des eigenen Verhaltens und kritisches, bewusstes Selbstmanagement tragen aus Claudias Sicht zum erfolgreichen Bewältigen interkultureller Situationen bei. Die Probandin bemüht sich, nach ihren Angaben, darum, eigene Verhaltensweisen kritisch und funktional zu regulieren (K4). Dabei formuliert sie mit der Wendung „sich einen Ruck geben“ (1, 97–98) sehr anschaulich, dass dabei mitunter auch eigene, der Persönlichkeit inhärente Widerstände überwunden werden müssen:

89 **Interviewerin:** ... hatten Sie auch mal Angst, was
90 falsch zu machen?

91 **Claudia:** Na klar, man hat immer, eh, wenn man
92 keine Angst hat, was falsch zu machen, dann kann
93 man auch keinen Mut in die Richtung entwickeln.
94 Man will ja nicht übermütig überkommen und
95 man will ja nicht die ganze Zeit tolpatschig
96 dastehen. Da ist natürlich son bisschen
97 Zurückhaltung nötig. Aber manchmal muss sich
98 auch ein klein bisschen einen Ruck geben und
99 doch noch mal nachfragen.

Schließlich verweist Claudia noch auf ein konkretes Beispiel dafür, wie man seine kommunikativen Anliegen und Handlungsziele in der interkulturellen Interaktion ihrer Meinung nach erfolgreich durchsetzen kann, indem man die obigen Überlegungen im Sinne einer regelrechten Strategie einsetzt:

101 **Minute 16:43**

102 **Interviewerin:** Ich erinnere mich an ein kurzes
103 Gespräch, was wir mal in Málaga hatten (...)

104 **Claudia:** Man könnte sagen, in Spanien ist es
105 manchmal besser, etwas anzudeuten, und so
106 bisschen, na gut, es klingt wie Manipulation ... , ich
107 sage nicht direkt, was ich meine, ich umschreibe,
108 was ich meine, um zu bekommen, was ich will.
109 Das ist, es ist ne höfliche Art und Weise, man gibt
110 dem Gegenüber ..., zum Beispiel, wenn ich meine
111 Wäsche waschen möchte, aber in der Gastfamilie
112 nicht direkt darum fragen möchte, die
113 Waschmaschine zu benutzen, könnt ich zum
114 Beispiel fragen, ob sie wüssten, wo ich meine
115 Wäsche waschen könnte, oder wo der nächste
116 Waschsalon wäre (...), und da könnte die
117 Gastmutter einfach auf die Idee kommen, zum
118 Beispiel zusagen, ach, mach dir doch keine
119 Umstände, ich helf dir, ich stell dir die
120 Waschmaschine zur Verfügung, ganz klar, sie
121 könnte mir natürlich auch einfach zeigen, wo der
122 nächste Waschsalon wäre. Aber in dem Moment,
123 ich hab ne Strategie, ich könnte meine Sachen
124 selber waschen gehen, (...) man gibt dem
125 anderen, Gegenüber, irgendwie so das Gefühl, er
126 ist auf die Idee gekommen, einerseits, und es ist
127 eben auch noch höflicher als direkt zu fragen.
128 Unsere ganz direkte Art und Weise wie in
129 Deutschen funktioniert in Spanien nicht so ganz.

Hier kommt es zwar zur Verwendung der Personalpronomina aus der Sprecherperspektive der spanischen Gastmutter (1, 118–120). Diese Ausdrucksform soll hier aber ganz offensichtlich die indirekte Rede hypothetisch ersetzen und kann nicht als inhaltliche Übernahme der fremdkulturellen Perspektive kodiert werden (im Sinne von K1b). Denn inhaltlich bezieht sich diese Passage auf die Illustration der eigenen, direkt zuvor beschriebenen Verhaltensstrategie. Die Gefühls- und Gedankenwelt der spanischen Gastmutter wird zwar berücksichtigt, jedoch geht es nicht darum, ihre Verhaltensmotivation zu ergründen, sondern die Schülerin versucht, deren hypothetische Reaktion auf eine Frage zu antizipieren, die das Anliegen der Praktikantin kommunizieren soll. Das Einkalkulieren der Reaktion des Gegenübers dient hier also lediglich dazu, das eigene Handlungsziel („Wäsche waschen“) zu erreichen. Dieser letzte Gesprächsteil macht deutlich, wie aus dem konkreten Anliegen oder Ziel („Wäsche waschen“) der dringende Wunsch nach effizienter, funktionierender Interaktion entsteht. Diese gewählte kommunikative Vorgehensweise bezeichnet die ehemalige Praktikantin dabei als „nicht direkt“ (1, 112) und „höflicher“ (1, 127) und distanziert sich hiermit ganz bewusst von Verhaltensmustern der eigenen Kultur bzw. von dem Verhaltensmuster, das sie in dieser Episode für die eigene Kultur zugrunde legt. Sie bezeichnet ihr eigenes Verhalten in der interkulturellen Situation, nämlich das bewusste Abweichen von den eigenkulturellen Mustern, auf-

grund ihres eigenen Bewusstseins um die Taktik explizit als „Strategie“ (1, 123). Somit ist diese Passage mit K6 zu kodieren und gilt wegen ihrer außerordentlichen Prägnanz auch als Ankerbeispiel (vgl. Kapitel 3.9.2).

Im letzten Teil ihrer Antwort (1, 124–129) nimmt Claudia zudem das Indefinitpronomen „man“ zur Hilfe, um das Gesagte abstrahierend zu verallgemeinern. Die formulierte Regel wirkt angesichts des vorher Gesagten plausibel, aber durch die Abtönungspartikel „so“ (1, 125; 1, 129) zugleich auch differenziert und keinesfalls apodiktisch. Diese kurze Passage wird zusätzlich mit K7 kodiert.

Claudias Äußerungen zeigen insgesamt ein hohes Interesse an Vergleichen und an Abstraktion, aber auch eine große Fähigkeit zu Differenzierung wie zu kritischer Selbstdistanz. Ihre Antworten lassen außerdem ein hohes Maß an Selbstgesteuertheit des (sprachlichen) Handelns erkennen, und es fällt dieser Schülerin offensichtlich leicht, das eigene Verhalten durch selbst gesteckte Ziele plausibel zu begründen bzw. strategisch auszurichten. Der interkulturelle Kontext veranlasst sie dazu, besondere Maßstäbe an sich selbst anzulegen, ohne jedoch dabei andere oder neuartige Verhaltensweisen zu entwickeln. Verhaltensmodifikationen kommen in diesem Fallbeispiel hauptsächlich durch Selbstreflexion zustande, nicht durch Imitation fremdkultureller Verhaltensweisen aus der neuen Umgebung in Spanien. Die Art und Weise, wie die Praktikantin beim Erwerben interkultureller Kompetenz vorgeht, lässt sich mitunter mehreren Kategorien zuordnen, wobei vor allem die Kombination K4 und K6 anzutreffen ist. Dies hängt mit der hohen Komplexität dieser Aussagen zusammen. Wie weiter beobachtet wurde, haben auch individuelle Vorerfahrungen Claudias Einschätzung interkultureller Spezifika stellenweise beeinflusst.

Abschließend werden die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse dieses Fallbeispiels zusammengefasst. In diesem Diagramm, wie auch in den Diagrammen der folgenden Beispiele, ist die prozentuale Verteilung aller zur Verfügung stehenden Analysekategorien gemessen an der Summe (100 Prozent) aller kodierten Aussagen in diesem Fallbeispiel zu erkennen. Für die Bemessung werden dabei nicht die Längen der jeweiligen Codings berücksichtigt, sondern die Anzahl der Segmente, in denen eine Kategorie zur Klassifizierung angewendet wurde. Dadurch wird ein späterer Vergleich der quantitativen Ergebnisse der einzelnen Fallbeispiele möglich, der andernfalls wegen der stark schwankenden Ausführlichkeit der Interviews nicht gegeben wäre. Da dies für empirische Arbeiten, die kodifizierend verfahren, grundsätzlich sinnvoll ist, gehört die Segmentzählung in der Auswertungssoftware MAXQDA zu den vorgegebenen Einstellungen.

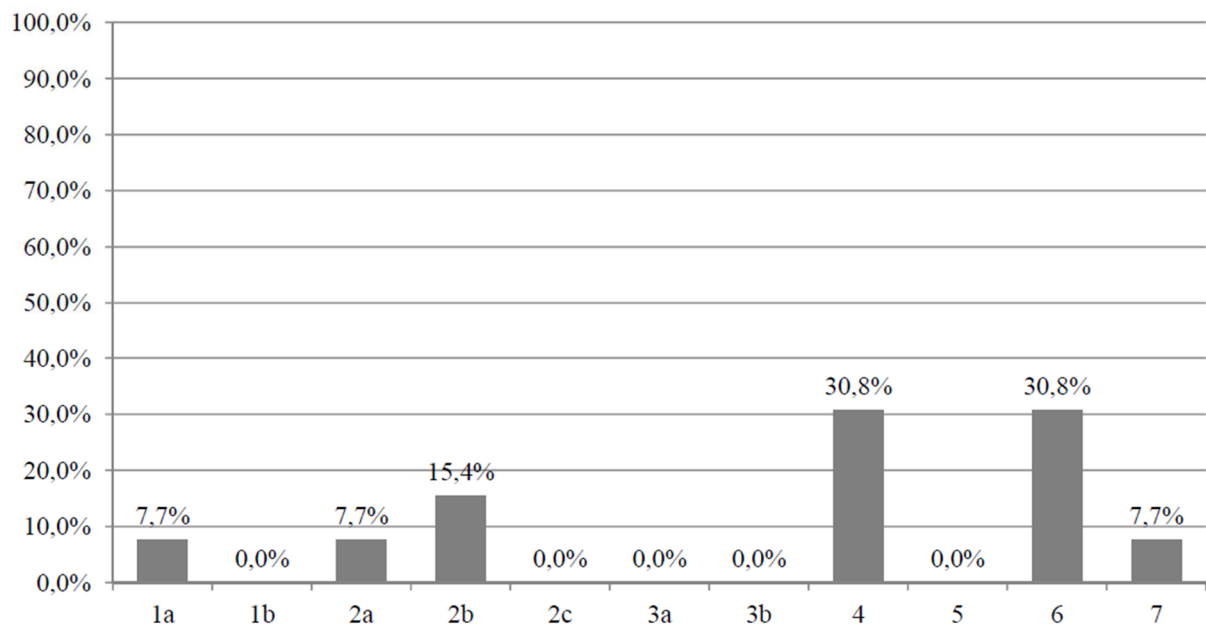


Abbildung 8: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 1

Quelle: Eigene Darstellung

Es kann festgehalten werden, dass die Aussagen der Probandin sechs von elf Analysekategorien zugeordnet werden konnten, wobei diese Kategorien recht unterschiedlich stark betroffen sind. Eine weiterführende Verwertung und Beurteilung dieser quantitativen Werte wird erst vor dem Hintergrund der Ergebnisse aller Fallbeispiele möglich sein und erfolgt im Kapitel 4.

3.10.2 Fallbeispiel 2: Samuel

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Privates Krankenhaus (Rechnungsabteilung)
Jahr der Teilnahme	2007
Aufnahmedatum des Interviews	29.09.2012
Gesamtlänge des Interviews	23:00

Bei Samuel handelt es sich um einen Schüler, der bis zum Zeitpunkt des Praktikums in Málaga über keinerlei interkultureller Vorerfahrung verfügte. Veranlasst durch die Frage nach Andersartigkeiten in Spanien äußert Samuel zunächst Allgemeines über die spanische Arbeitswelt und gibt an, über diesen Aspekt der Andersartigkeit zunächst selbst recht erstaunt gewesen zu sein. Samuel berichtet dann zur Veranschaulichung des Gesagten von einem Vorfall, der ihn offenbar sehr überrascht hatte:

40 (...) und nun als wir dort auf der Arbeit waren, war
 41 mein Eindruck, dass die Spanier sehr anders
 42 gearbeitet haben als in Deutschland, also
 43 wesentlich lockerer, Stück weit fröhlicher,
 44 allerdings auch mehr Pausen und so, also das ist
 45 so, wo ich gedacht hab, Mensch, das ist echt
 46 anders hier. Also, ich war ja in diesem
 47 Krankenhaus, und ich kann mich erinnern, dass
 48 mein, mein, mein Boss, sozusagen, der schickte
 49 mich runter, an die Rezeption, um die Frau, die
 50 dort saß, eben etwas zu fragen, was er mir vorher
 51 gesagt hatte, und kam ich also dorthin, stellte die
 52 Frage, und die Frage war so, dass dies Mädels, eeh,
 53 sie eigentlich gar nicht verstehen konnte, naja,
 54 darauf rief sie dann meinen Chef an, und wenn ich
 55 wieder zurück hochkam, zu meinem Chef, war der
 56 total happy, am Telefon, und so hab ich eigentlich
 57 rausbekommen, dass er mich nur dahin geschickt
 58 hat, damit diese Frau anruft, weil er die so toll
 59 fand. Da hab ich gedacht gehts noch [lacht] das
 60 war total lustig.

Was der Proband dabei mit „rausbekommen“ (2, 57) bezeichnet, ist die Entdeckung eines ihm völlig fremden Verhaltens, das offenbar seinen Erwartungen widerspricht. Samuels Reaktion besteht dabei zunächst darin, das Neuartige zur Kenntnis zu nehmen und das Verhalten seines Chefs durch genaue Beobachtung zu analysieren und zu verstehen. Er erkennt die Erwartungen seines Chefs an ihn selbst in der Praktikantenrolle, ist sehr überrascht und verwundert, nimmt diese jedoch hin (2, 59–60). Der Vorfall wird also mit Deutungsmustern aus der fremden Zielkultur zu erklären versucht, wo nicht dienstliche Absichten des Chefs am Arbeitsplatz offenbar zulässig sind bzw. sehr offen, auch gegenüber dem Praktikanten, gezeigt werden (vgl. 1, 42–43; 1, 59–60), so dass diese Passage unter die Kategorie K2a fällt: Die Deutungsmuster der Zielkultur werden zum besseren, angemessenen Verständnis herangezogen, aber nicht bewertet und zunächst auch nicht mit der eigenen Kultur verglichen. Die Formulierung „anders [...] als in Deutschland“ im allgemeineren Teil der Aussage (2, 41–42) stellt dagegen einen expliziten Vergleich dar, weshalb diese Aussage mit K2b kodiert wird.

Wie auch der nächste Auszug zeigt, entscheidet Samuel sich offenbar dazu, sein Handeln den Erwartungen des interkulturellen Gegenübers anzupassen („einfach gemacht“ (2, 72)), wobei hier auch die asymmetrische Beziehung zwischen Vorgesetztem und Praktikanten eine gewisse Rolle gespielt haben dürfte, die dem Schüler ein Widersetzen sicherlich schwer gemacht hat. Innerlich stünde es ihm jedoch vollkommen frei, eine distanzierte, vielleicht auch kritische oder gar ablehnende Haltung einzunehmen. Aufgrund der in der Tat ungewöhnlich anmutenden Situation wäre es denkbar und plausibel gewesen, solche kritischen Gedanken im Rahmen dieses Interviews darzulegen. All dies findet jedoch nicht statt.

62 **Minute 5:05**

63 **Interviewerin:** Wie haben Sie darauf reagiert,
64 wie sind Sie damit umgegangen?

65 **Samuel:** Zuerst einmal, nimmt man es zur
66 Kenntnis, ja, und denkt, o.k., alles anders. Und
67 dann, dann passt man sich natürlich an, an dieses
68 Verhalten, diese Art und Weise, oder toleriert das
69 alles. Beim ersten Mal, haha, das ist mehrmals
70 passiert, ehrlich gesagt, dacht, naja gut, das ist ja
71 echt befremdlich hier und so, und nach einer Zeit
72 hab ich das denn, wie gesagt, einfach gemacht
73 und gedacht, ja, vielleicht ist das hier so. Kein
74 Problem. (...)

Ganz im Sinne der Analysekategorie K2a bleibt Samuels Betrachtungsweise kulturimmanent. Auch spricht der ehemalige Schüler nicht die Frage an, ob dieser Chef möglicherweise ein Sonderfall ist und sein Verhalten deswegen vielleicht gar nicht repräsentativ ist für die Zielkultur, etwa im Sinne des Kohäsionsansatzes (K5), sondern Samuel beschränkt sich lediglich auf das Konstatieren seiner eigenen Verwunderung und verzichtet auf jegliche Wertung des interkulturellen Erlebnisses. Beachtlich ist hier für einen Schüler im Auslandspraktikum die Tatsache, dass diese spezifische Situation bei ihm nach seinen eigenen Angaben keinerlei Verunsicherung und Irritation ausgelöst zu haben scheint, obwohl sie ihm offenbar unerwartet und fremdartig erschien, was er ja auch mehrfach betont. Seine Aussagen zum eigenen Verhalten belegen seine Bereitschaft und Fähigkeit, überraschend anderes zu tolerieren („man [...] toleriert das alles“ (2, 68–70)). Es handelt sich also um eine eindeutig kulturimmanente Anwendung des fremdkulturellen Deutungsmusters (K2a), wobei eigene innere Verhaltenspotentiale wie Toleranz und die Bereitschaft, sich auf Ungewohntes einzulassen, aktiviert werden. Diese Textstelle wird deshalb auch als eine Umgewichtung Innerer Stimmen interpretiert und fällt deshalb unter die Analysekategorie K4. Allerdings kommt es, wie bereits gesagt, zu keiner regelrechten Verunsicherung bei Samuel.

75 **Interviewerin:** Haben Sie sich denn in solchen
76 Momenten unsicherer gefühlt als in einem
77 deutschen Praktikum?

78 **Samuel:** Nee, das eigentlich nicht... (...)

Das gesamte weitere Gespräch dreht sich dann zunächst einmal um diese beiden Aspekte, einerseits das Beobachten und Verstehen fremdkultureller Deutungsmuster, die als fremdartig wahrgenommen werden und besonders erschlossen werden müssen, und andererseits um die eigene Fähigkeit, sich daran anzupassen.

Besonders auffallend ist Samuels Antwort auf die Frage nach ratsamen Strategien. Hier entwickelt der Interviewte ein Schema, das die Abläufe beim Erwerb interkultureller Kompetenz aus seiner Sicht so beschreibt und regelhaft zusammenfasst:

79 **Interviewerin:** Dürfte man Sie fragen, gab es
80 gewisse Strategien oder Tipps, die Sie auch an
81 andere weitergeben könnten, warum es bei Ihnen
82 nämlich so gut gelaufen ist?

83 **Samuel:** Mh, ich denke, man sollte möglich offen
84 sein, auch Frage stellen, auch wenn man gerade
85 nicht, die Sprache nicht so gut beherrscht, einfach
86 mal drauflossabbeln, und em, auch irgendwie
87 Interesse am Gegenüber ausdrücken, ich denk,
88 das wichtig, das hab ich auf der Arbeit immer
89 probiert zu machen, (...) das nimmt einfach so die
90 Distanz und ... und kommt gut.

Der ehemalige Praktikant gibt Möglichkeiten an (2, 83–86; 2, 86–87), um die Distanz innerhalb der interkulturellen Situation abzubauen. Dabei scheint es zunächst noch nicht um einen grundsätzlichen Umbau des eigenen Verhaltens zu gehen, sondern um eine Strategie im Sinne von K6. Aber zu einem späteren Zeitpunkt, über den Kontext der interkulturellen Interaktionssituation hinaus, sieht der Proband dann doch Veränderungen bei sich selbst oder benennt zumindest seine Versuche zu solchen Veränderungen im Sinne der Analysekategorie K2c:

92 **Minute 19:25**

93 **Interviewerin:** Jetzt leben, studieren und
94 arbeiten Sie in Deutschland. Was haben Sie aus
95 den anderen Kulturen, die Sie kennengelernt
96 haben, für sich übernommen, abgeguckt oder
97 mitgebracht, was Sie ohne die Auslandsaufenthalt
98 so nicht kennengelernt hätten?

99 **Samuel:** Mmm, ... ich probier so ne gewisse
100 Lockerheit mit an den Tag zu legen, ... in gewisser
101 Weise lockerer, (...) eben ... die Mentalität ... ist ja
102 schon anders, also so ne fröhliche Entspantheit.

Hier geht es um Auswirkungen der interkulturellen Erfahrung im Hinblick auf Möglichkeiten zu Veränderungen im eigenen Verhalten wie „gewisse Lockerheit“ (2, 99–100) und „fröhliche Entspantheit“ (2, 102). Dies wird noch deutlicher, als der Proband hierzu Genauerer ausführt und mit Ausdrücken wie „nicht zu ernst“ (2, 106–107) und „nicht verkrampfen“ (2, 110–111) eine Art Umbau der eigenen Handlungsmuster im Sinne der Kategorie K2c vornimmt oder doch zumindest anzustreben scheint, weshalb diese Passage dementsprechend kodiert wird.

103 **Interviewerin:** Hört sich jetzt alles sehr nach
 104 Freizeit an, wie ist es bei der Arbeit?

105 **Samuel:** Nee, nee, das mein ich gerade bezogen
 106 auch auf die Arbeit. Dass man das eben nicht zu
 107 ernst nimmt, die Arbeit. Natürlich soll man sich
 108 konzentrieren, man soll seine Arbeit gut machen,
 109 und da meinetwegen auch viel Energie
 110 reinstecken, aber man darf halt sich nicht so
 111 verkrampfen, denk ich. Und ich glaub, das ist ne
 112 ganz gute Einstellung.

In der direkt anschließenden Passage sind zwei Aspekte miteinander verbunden: Der Zuegewinn besteht für Samuel einmal im Verhaltensmuster der Flexibilität und Anpassungsbereitschaft, das er als hilfreich und vorteilhaft ansieht („hilft, da hilfts auf jeden Fall“ (2, 124–125) und ihn „schnell“ oder „schneller“ an seine Ziele bringt (2, 122; 2, 149; 2, 152). Diese Anpassung ist somit eine beabsichtigte Strategie und muss als solche mit K6 kodiert werden. Der Verhaltensumbau, der dann die eigene Persönlichkeit betrifft, gehört dagegen weiterhin zur Analysekategorie K2c.

113 **Interviewerin:** In Ihrer beruflichen Zukunft,
 114 können Sie sich vorstellen, dass Sie Ihre
 115 Erfahrungen da ganz konkret einbringen können?

116 **Samuel:** Ich denke, wenn man heutzutage in
 117 großen Firmen arbeitet oder auch in der Beratung,
 118 was für mich persönlich auf jeden Fall ne Option
 119 wäre, dann ist es ja so, dass man ständig in neue
 120 Umgebungen kommt, ständig mit anderen Leuten
 121 Kontakt hat, dass man eben dann, dass dann
 122 gerade auch die Fähigkeit gefragt ist, sich schnell
 123 an eben diese neue Umgebung beziehungsweise
 124 Leute zu gewöhnen. Und ich denke, das hilft, da
 125 hilfts auf jeden Fall, vorher im Ausland gewesen zu
 126 sein. Weil, diese neuen Leute und Umgebung,
 127 damit meine ich natürlich nicht neue Leute und
 128 Umgebung in Deutschland, sondern auch auf
 129 internationaler Ebene. (...) nicht nur gewöhnen,
 130 sondern gut damit umgehen, das ist ja ne
 131 Interaktion, das Ganze, also gut, da ...ja, also,
 132 Gewöhnung, dann Reaktion ... die Reaktion des
 133 Gegenübers abwarten und immer weiter
 134 reagieren, so läuft das halt.

Samuel formuliert diese Feststellungen zwar ausdrücklich mit allgemeingültigem Anspruch („man“), bezieht sich dabei aber auf seine gegenwärtige berufliche Situation zur Zeit der Aufnahme des Interviews, bildet also damit keine Regel, die nur für die spanische Kultur gelten soll, etwa im Sinne der Analysekategorie K7. Vielmehr beschreibt der ehemalige Schüler hier sehr anschaulich und zugleich feststellend-analytisch den Prozess des Erwerbs interkultureller Kompetenz („so läuft das halt“ (2, 134)) als eine fortgesetzte Interaktion, bei der sich auf der

Seite des Lernenden Gewöhnung („Gewöhnung“ (2, 132), „abwarten“ (2, 133)) und verbessertes Reagieren („gut damit umgehen“ (2, 130); „dann Reaktion“ (2, 132); „immer weiter reagieren“ (2, 133–134)) miteinander abwechseln. Dieser Prozess wird mit den Worten „das ist ja ne Interaktion, das Ganze“ (2, 130–131) und „immer weiter“ (2, 133) als betont interaktiv und sich auf unbestimmte Zeit fortsetzend beschrieben. Diese recht eindringliche Schilderung lässt sich keiner Analysekatgorie zuordnen, sie kann aber durch Explikation erläutert werden. Sie entspricht nämlich in geradezu augenfälliger Weise dem Lernspiralmmodell zur interkulturellen Kompetenz von Deardorff (vgl. Kapitel 2.5.2.2). Von den vier in diesem Modell benannten Faktoren oder Teilkompetenzen – „Handlungskompetenz“, „Erfahrungen, Einstellungen“, „Interne Wirkung: Reflexionskompetenz“ und „Externe Wirkung: Konstruktive Interaktion“ – ist es vor allem die zuletzt genannte, auf die sich Samuels Äußerungen beziehen. Besonders der Zusatz „Zielerreichung“, mit dem Deardorff erläutert, was mit „konstruktiver Interaktion“ gemeint ist, deckt sich mit der Darstellung des Praktikanten hier.

Samuel spricht am Schluss des Gesprächs noch einmal explizit von einer neuen Fähigkeit, die durch Auslandsaufenthalte dauerhaft erworben wurde. Dabei wird dieser Prozess nochmals als Interaktion beschrieben, kann sich also nur dann konstituieren, wenn das interkulturelle Gegenüber handelnd mit dem Lernenden in Kontakt tritt. Die Fähigkeit „sich schneller an Dinge zu gewöhnen“ oder mit „unbekannten Situationen umzugehen beziehungsweise die schneller zu verarbeiten“ (2, 151–155) ist nach seinen Worten durch die einzelnen Schritte der „Erfahrung“ (2, 150) und der Gewöhnung (vgl. 2, 152) entstanden. Auch hier zeigt sich, ganz ähnlich wie in der vorigen Passage, dass die Argumentation des ehemaligen Schülers auf das Interagieren und Handeln verweist, während zu inneren Einstellungen oder Reflexionen über das Neue nichts gesagt wird. Dies entspricht der Tatsache, dass dieser Schüler selbst unerwartete Verhaltensweisen nicht wertet, wie oben bereits gesehen wurde. Da solche inneren Prozesse gegenüber dem Handlungsaspekt in Samuels Argumentation völlig zurücktreten, kann diese Passage auch nicht mit der Kategorie K4 kodiert werden. Denn es handelt sich nicht um das Umdisponieren bereits vorhandener Verhaltensvarianten, sondern um Reaktionen auf neue, fremde äußere Reize, die erst durch die interkulturelle Interaktion entstehen. Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass neben der auffallenden Parallele zum Modell Deardorffs ein deutlicher Fokus des Probanden auf externer Handlungsfähigkeit liegt:

146 **Samuel:** Ja, genau, denk ich schon, man muss
 147 ja... Aber dieser Auslandsaufenthalt helfen natürlich
 148 auch im Ausland, wenn man dann beruflich ins
 149 Ausland kommt, schneller offensiver zu sein, weil
 150 man is ja durch eben diese Erfahrung schon ein

- 151 Stück weit gewöhnt oder hat die Fähigkeit sich
 152 schneller an Dinge zu gewöhnen oder damit
 153 unbekanntem Situationen oder ungewohnten
 154 Situationen umzugehen beziehungsweise die
 155 schneller zu verarbeiten.
- 156 **Interviewerin:** Das heißt, Sie fühlen sich sicherer
 157 auch in fremden Kulturen?
- 158 **Samuel:** Auf jeden Fall.
- 159 **Interviewerin:** Und auch schneller befähigt, zu
 160 reagieren und zu handeln?
- 161 **Samuel:** Ja, ja auf jeden Fall. (...)

Ähnlich wie im ersten Fallbeispiel entwirft auch dieser Praktikant plausibel begründete Verhaltensstrategien, füllt sie jedoch inhaltlich ganz anders. Dies erscheint umso auffälliger, wenn man berücksichtigt, dass in beiden Fällen derselbe Praktikumsplatz vorlag, also Faktoren wie Umgebung, Kollegen, Vorgesetzter und Tätigkeit ähnlich, wenn nicht sogar identisch waren. Während jedoch Claudia als Verhaltensstrategie eine Art bewusst indirekte Höflichkeit favorisiert, um konkrete Handlungsziele zu erreichen, weist Samuels Strategie in die entgegengesetzte Richtung: Nach seiner Ansicht besteht die Möglichkeit zum Erwerb interkultureller Kompetenz in Formen der „Lockerheit“ (2, 100), in „entspannter Fröhlichkeit“ (2, 102) und darin, „nicht so zu verkrampfen“ (2, 110–111).

Ferner besteht ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden darin, dass Claudia sozusagen präventiv argumentiert und in ihrem Verhalten deshalb durchaus (wenn auch sehr vorsichtig und auf Höflichkeit bedachte) aktive Eigeninitiative zeigt. Sie reflektiert die eigenen Verhaltensmöglichkeiten, die ihr zur Verfügung stehen, und ist weniger als Samuel mit der Beobachtung des spanischen Verhaltens beschäftigt. Dieser beschreibt sein eigenes Verhalten im interkulturellen Kontext als Reaktion und Gewöhnung. Samuel Verhaltensweise ist bestimmt von Reaktionen auf die fremde spanische Umgebung bzw. auf die Verhaltensweisen der spanischen Interakteure. Die beiden ersten Probanden zeigen hier schon ein sehr unterschiedliches Vorgehen bei ihren Versuchen, im interkulturellen Kontext angemessen und erfolgreich zu agieren: Claudia reflektiert eigene Verhaltensmöglichkeiten und wägt diese im interkulturellen Kontext besonders sorgfältig ab, während Samuel das spanische Verhalten in seiner Umgebung genauer beobachtet, hierauf reagiert oder es sogar zu imitieren versucht. Während Claudias Fokus eher auf das eigene Verhalten gerichtet ist, richtet Samuel also seine Aufmerksamkeit registrierend und reagierend nach außen auf die neue spanische Umgebung.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse zusammengefasst. Wie im ersten Fallbeispiel sind nicht alle, sondern

nur einige Analysekategorien betroffen, wobei sich diese zum Teil mit denen aus dem ersten Fallbeispiel überschneiden. Eine typisierende Zuordnung innerhalb des gesamten Samplings wird erst nach der Auswertung aller Fallbeispiel möglich sein.

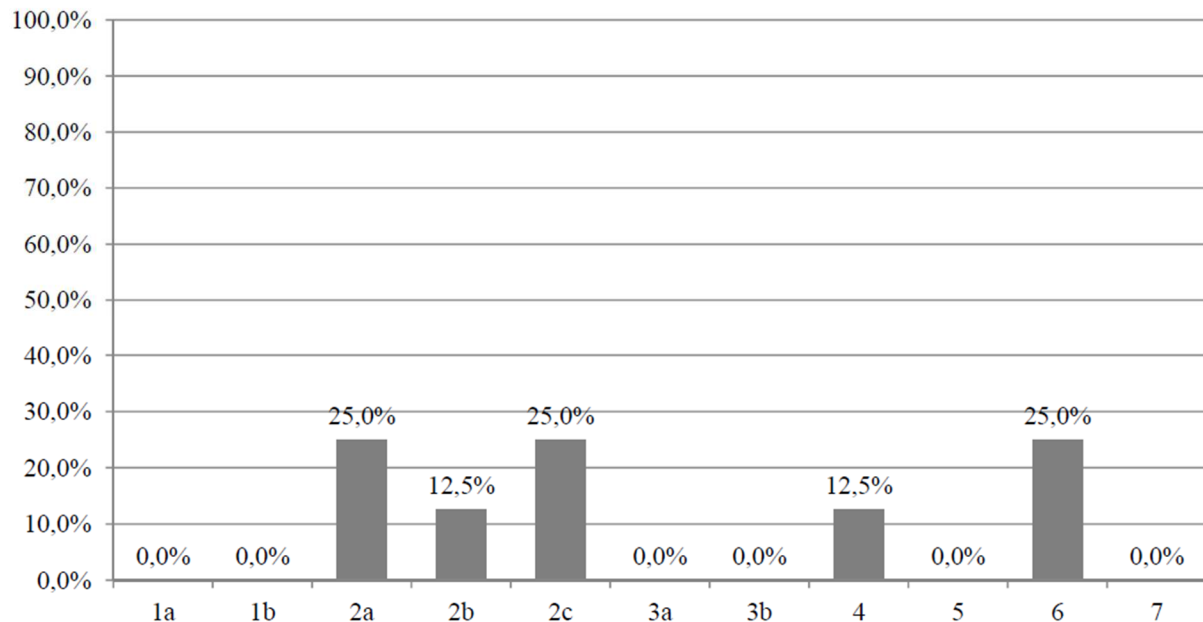


Abbildung 9: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 2

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.3 Fallbeispiel 3: Nora

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Sprachschule (Rezeption, Cafeteria)
Jahr der Teilnahme	2007
Aufnahmedatum des Interviews	15.11.2012
Gesamtlänge des Interviews	28:38

Nora verfügt durch ein Auslandsschuljahr über interkulturelle Vorerfahrung im nicht spanischsprachigen Ausland.

Nora antwortet auf die Frage, wie sie ihre Ziele im Auslandspraktikum zu erreichen versucht hat, zunächst mit der Schilderung ihres grundsätzlichen persönlichen Verhaltens („ich handhabs generell so...“ (3, 5)). Dies ist darauf ausgerichtet, Fragen und Unklarheiten zu klären und sich als Praktikantin („das, was ich da machen soll“ (3, 9–10)) abzusichern. Dieser Aussage fügt sie dann aber mit dem Hinweis „ansonsten“ (3, 11) eine zweite, mögliche Verhaltensvariante als Alternative im interkulturellen Kontext hinzu, nämlich die der Beobachtung

und Nachahmung (3, 11–13). Das Zitat fällt unter die Analysekategorie K6, da es sich um eine besondere Verhaltensstrategie für den interkulturellen Kontext handelt.

- 3 **Interviewerin:** Was haben Sie getan, um diese
4 Ziele zu erreichen?
- 5 **Nora:** Mhm [lacht] also, ich handhabs generell so,
6 wenn ich Fragen hab dann frag ich die, und wenns
7 auf ner anderen Sprache ist es mir in dem Moment
8 auch egal, ob das ungelenk klingt ich muss mich
9 ja irgendwie absichern können, ob das, was ich da
10 machen soll und was ich dann letztendlich auch
11 mache, so richtig ist. Ansonsten, ich beobachte die
12 Leute ganz einfach und versuch dann auch, die
13 Leute nachzumachen.

Die folgende Passage ist bereits als Ankerbeispiel für die Analysekategorie K4 vorgestellt und analysiert worden (vgl. Kapitel 3.9.1). Die Praktikantin zeigt hier eine Seite ihrer Persönlichkeit (K 4), die sie absichtlich aktiviert: „ich bin dann eher so der häusliche Typ“ (3, 26–27). Sie begründet diese Entscheidung mit ihrem Interesse daran, das spanische Familienleben kennenzulernen und mitzuerleben, was ihren Angaben nach offenbar ein Hauptziel ihres Aufenthalts in Spanien gewesen ist (3, 35–37). Deshalb muss diese Stelle der Analysekategorie K3a zugeordnet werden, denn Noras Interesse am Familienabend entsteht nicht erst durch das Angebot der Mutter, sondern sie nimmt das Angebot als eine Gelegenheit wahr, hier ihrem vorab bestehenden Interesse zu entsprechen. Somit wird diese Textpassage mit K3a und K4 doppelt kodiert.

- 16 **Interviewerin:** (...) Gibts da Dinge, in denen Sie
17 sich unterschieden haben, wo ihr Weg anders war
18 als der der anderen?
- 19 **Nora:** (...) da haben wir ja doch viel mit der
20 Gruppe gemeinsam gemacht, aber abends zum
21 Beispiel, da bin ich dann nicht so lange draußen
22 geblieben, sondern bin dann nach Hause
23 gegangen und hab mich mit meiner Gastmutter
24 unterhalten, oder mit der Gastschwester. Mhh,
25 ja..., ich denk ma das, das könnte schon son
26 Unterschied gewesen sein. Ich bin ich bin dann
27 eher so der häusliche Typ [lacht] und bin dann
28 auch mit der Gastfamilie zusammen gewesen, was
29 ich dann zum Teil genossen hab (...) Also das hat
30 sich letztendlich nur so ergeben, weil ... zum
31 Beispiel ... meine Gastmutter gesagt hat, oke, und
32 wir sind am Abend zu Hause und machen das und
33 das, und da hab ich mir dann gedacht, da bin ich
34 dann mit dabei, dann, man iss ja auch Spanien,
35 um oder ich jedenfalls bin auch mitgefahren um
36 um auch son bisschen das Leben dort
37 kennenzulernen, also das Leben in der Familie
38 zum Beispiel, und joaa ...

Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt die Probandin nun, dass ihr manch unbekanntes Phänomene begegnet sind, die sie jedoch weder mit der deutschen Kultur vergleicht noch in irgendeiner Weise bewertet. Auch wenn ihr Hintergrundinformationen fehlen, beispielsweise um die Überwachung ihres Wohnblocks zu verstehen, nimmt sie die Auffälligkeiten als Besonderheiten der fremden Kultur wahr, beobachtet genau und bemüht sich darum, eine kulturimmanente Erklärung zu finden:

41 **Interviewerin:** Hat er irgendetwas gegeben, was
42 Sie irritiert hat, was Sie vielleicht überrascht hat
43 (...)?

44 **Nora:** Mh, (...) Bei der Unterbringung muss ich
45 sagen war ich ein bisschen überrascht, dass, ahm,
46 die Familie in einem Komplex wohnte, der
47 scheinbar überwacht war, also, das hab ich in
48 Spanien einfach nicht erwartet, dass man ..., ja
49 (...), dass da son Unsicherheitsgefühl vorherrscht.

50 **Interviewerin:** Wie war das mit der
51 Überwachung, woran haben Sie das gesehen?

52 **Nora:** Also, man betrat das Grundstück erstmal
53 durch ein Tor in einem wirklich sehr hohen Zaun,
54 wo man überhaupt nicht rübergucken konnte,
55 dann (...) gabs den Vorraum zu dem Wohnhaus,
56 wo, glaube ich, auchn Portier saß, ehm..., und (...)
57 naja, mir kam das alles so eingekapselt vor... dass
58 man wirklich, also man konnte von außen von der
59 Straße nicht wirklich sehen, wie sieht das
60 Wohnhaus wirklich aus. Das hatt ich wirklich nicht
61 so erwartet. Aber das hängt vielleicht auch damit
62 zusammen, in welchem Stadtteil man war, von
63 Málaga, und ja.

64 **Interviewerin:** Wie würden Sie das denn
65 einschätzen, was war denn das für ein Stadtteil?

66 **Nora:** Also meiner Meinung nach eigentlich ein
67 sehr schöner, schon so, bisschen gehoben.

68 **Interviewerin:** Und worauf führen Sie das
69 zurück? (...)

70 **Nora:** Ich weiß nicht, wie es mit der Kriminalität
71 in Spanien steht, ich weiß es wirklich nicht [lacht],
72 ob man da, ja, son Unsicherheitsgefühl hat, aber,
73 es hat mich nicht wirklich gestört, es ist mir
74 einfach nur aufgefallen.

Hier wird sehr deutlich, dass Nora innerhalb der fremden Kultur nach Erklärungen („in welchem Stadtteil“ (3, 62), „Kriminalität in Spanien“ (3, 70–71)) sucht, ohne Vergleiche mit der eigenen Kultur heranzuziehen oder ein Urteil hierzu zu fällen. Mit den Bemerkungen „ein bisschen überrascht“ (3, 45) und „nicht wirklich gestört“ (3, 73) zeigt die Probandin dabei, dass die kulturelle Andersartigkeit sie nicht irritiert. Sie gibt, ähnlich wie Samuel im vorigen

Fallbeispiel, an, angesichts eines beobachteten völlig fremden Phänomens sehr erstaunt, jedoch keineswegs verunsichert zu sein, und sie versucht lediglich, innerhalb der Zielkultur eine plausible Erklärung zu finden. Diese Äußerungen fallen somit unter die Analysekategorie K2a.

Im Folgenden berichtet Nora von der freundlichen Aufnahme bei der Familie und bei der Arbeit, verallgemeinert hier ihre Erfahrung im Sinne der Analysekategorie K7 („man konnte leicht Kontakt aufnehmen“ (3, 88)) und kommt sogar zu recht abstrakten, fast schon philosophischen Aussagen über das Menschsein in Spanien („man muss-, ja, man kann einfach der sein, der man will, und geht auf die Leute zu und wird auch angenommen“ (3, 91–93)). Diese Feststellungen werden mit Hilfe des Indefinitpronomens „man“ formuliert, durch das die Probandin hier ihre eigene Erfahrung für alle Praktikanten oder Teilnehmer der eigenen Herkunftskultur abstrahierend verallgemeinert bzw. für allgemeingültig erklärt. „Die Leute“ (3, 92–93) bezieht sich demgegenüber ganz offensichtlich auf die Spanier.

76 **Minute 13.42**

77 **Interviewerin:** Die Unterschiede zwischen den
78 Spaniern und den Deutschen (...) in der
79 Kommunikation (...)?

80 **Nora:** (...) Ehm, in Spanien fand ich schon, dass
81 es alles sehr offen war. Also, ich bin in meine
82 Gastfamilie gekommen und wurde umarmt. Das
83 kenn ich aus Neuseeland auch so, das war keine
84 Überraschung für mich, aber ich fands einfach
85 sehr schön, und das ist sone willkommene Geste.
86 Und, ehm, auf Arbeit, da war eigentlich auch
87 sofort ne Verbindung zwischen den Menschen da,
88 also man konnte leicht Kontakt aufnehmen (...),
89 ja, es ist wirklich ein sehr herzliches Miteinander
90 und es bestehen keine Hemmungen, keine
91 Kontaktschwierigkeiten, man muss-, ja, man kann
92 einfach der sein, der man will, und geht auf die
93 Leute zu und wird auch angenommen.

Somit fällt diese Belegstelle unter die Kategorie K7. Am Rande sei darauf hingewiesen, welch überaus positive menschliche Erfahrung hier übrigens aus den Worten der Probandin spricht.

Daneben fällt auf, dass Nora außerdem am Ende ihrer Antwort zu authentischem, individuellem Verhalten rät und dazu, sich ohne bestimmte Verhaltensmaßregeln auf die interkulturelle Situation in Spanien einzulassen. Sie empfiehlt Offenheit und Spontaneität und begründet das damit, dass dies in der fremden, spanischen Kultur eben nicht nur möglich, sondern sogar besonders sinnvoll und zielführend ist. Dabei beschreibt sie weiterhin, wie auch in der vorigen Passage, das erlebte spanischen Umfeld („in Spanien“ (3, 80), „meine Gastfamilie“ (3, 81–

82), „auf Arbeit“ (3,86), „die Leute“ (3, 92–93)) und versucht, den fremdkulturellen Kontext mit kulturimmanenten spanischen Deutungsmustern (K2a) zu erläutern: Die Begrüßungs- und Kontaktsituationen, die die Probandin selbst konkret erlebt hat, interpretiert sie nicht als einzelne Vorkommnisse, sondern als ein Charakteristikum der spanischen Kultur („willkommene Geste“ (3, 85), „herzliches Miteinander“ (3, 89)), das sie meint erkannt zu haben. Nicht verwechseln darf man die Aussagen Noras zum individuellen Verhalten mit einem Tipp für ein spezifisches strategisches Verhalten des Lernenden beim Erwerb interkultureller Kompetenz. Dieses ist nach Meinung der Praktikantin eben gar nicht nötig (der Satzanfang „man muss“ wird abgebrochen; vgl. 3, 91), sondern das interkulturelle Umfeld in Spanien macht eine besondere Verhaltensvorgabe aus ihrer Sicht sogar überflüssig.

Nora verdeutlicht im folgenden Coding, dass es für eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion auch möglich ist, sich auf gewisse bereits in der eigenen Persönlichkeit vorhandene Ansätze zu verlassen, die nicht erst von außen durch Nachahmung oder gar durch Umbau der eigenen Verhaltensmuster (etwa im Sinne der Analysekategorie K2c) angenommen oder neu erlernt werden müssten:

- 95 **Minute 15:10**
- 96 **Interviewerin:** Welche Ratschläge könnten Sie
 97 nachfolgenden Praktikanten geben für
 98 erfolgreiches Verhalten im Praktikum?
- 99 **Nora:** Man sollte sich nicht so viele Gedanken
 100 machen (...) ja, man muss wirklich offen sein,
 101 einfach Situationen so hinnehmen wie sie sind,
 102 spontan sein..., vielleicht auch gar nicht allzu viele
 103 Erwartungen immer haben, einfach ... mal die
 104 Situation auf einen zukommen lassen.

Vor diesem Hintergrund kann auch die Behauptung „Man kann einfach der sein, der man will, und geht auf die Leute zu und wird auch angenommen“ (3, 91–93) so interpretiert werden, dass in der interkulturellen Situation Verhaltensweisen nach außen gezeigt werden dürfen, die sonst zurückgedrängt oder nicht in diesem Maße zugelassen wurden. Beide Passagen sind dementsprechend der Kategorie K4 zuzuordnen, weil sie bereits vorab in der Persönlichkeit existierende Verhaltensoptionen umgewichten. Auch die adverbialen Zusätze „wirklich offen“ (3, 100), „einfach“ (3, 101) und „einfach mal“ (3, 103) verdeutlichen, dass es hier nicht um neue angenommene Verhaltensweisen geht, sondern darum, schon vorhandenes Handlungspotential stärker zu nutzen oder zuzulassen. Nora plädiert für Spontaneität und sieht offenbar keinen Anlass, besondere Strategien zu entwickeln. Die Aussagen der Probandin lassen sich zugespitzt als absichtliche Strategielosigkeit zusammenfassen und stehen damit gewisserma-

Ben im inhaltlichen Gegensatz zu den Aussagen der Probandin im ersten Fallbeispiel. Dort hatte Claudia gerade eine strategisch-indirekte Art der Höflichkeit als zielführendes Verhalten als ratsam beschrieben und explizit davor gewarnt, sich beim interkulturellen Kontakt allzu direkt und spontan zu verhalten. Nora und Claudia vertreten hier also entgegengesetzte Standpunkte und empfehlen gegensätzliche Verhaltensweisen, um im interkulturellen Handlungskontext erfolgreich zu sein.

In einem späteren Teil des Interviews, anlässlich der Frage nach dem möglichen Nutzen der interkulturellen Erfahrung aus dem Praktikum bei einem späteren beruflichen Auslandseinsatz (vgl. Nr. 15 im Fragenkatalog), benennt Nora dann aber auch die Entwicklung spezifischer Verhaltensstrategien und erläutert diese wie folgt:

- 150 (...) aber ich würde auf
151 jeden Fall mit meinem Spanisch versuchen
152 irgendwie eh, ja auch noch sone sone solide Basis
153 mit in die Beziehungen dann reinzubringen, ich
154 glaub, das würde schon helfen, wenn wir, e, das
155 Gegenüber einfach merkt, oke, da is jemand, der
156 kann einen Teil unserer Sprache und versteht uns
157 hat dort auch mal längere Zeit verbracht. Das ist
158 auf jeden Fall von Vorteil...
- 159 **Interviewerin:** Von Vorteil für die Atmosphäre...
- 160 **Nora:** Für die Atmosphäre auf jeden Fall...
- 161 **Interviewerin:** oder auch für den
162 Vertragsabschluss?
- 163 **Nora:** Für den denk ich auch. Denn ich denke
164 schon, dass sich die Atmosphäre auf den
165 Vertragsabschluss dann auswirken wird.
- 166 **Interviewerin:** Mh, Sie sprachen auch eben von
167 solider Basis?
- 168 **Nora:** Ja, das ist einfach, em, wenn ich jetzt bei
169 meinem Gegenüberbemerke, o, wir ham was
170 gemeinsam, ...dann... baut sich da doch e h e r
171 sone, ja, wie soll mans sagen, sone Verbindung
172 auf, die dann auch etwas Standhaftes hat, ja.

Hier drückt Nora Empathievermögen aus, jedoch keineswegs als Selbstzweck, sondern es soll dem Erreichen der eigenen Ziele in der interkulturellen Interaktion dienen. Dabei übernimmt die Probandin sogar punktuell explizit die fremdkulturelle Innenperspektive als Sprecherperspektive („der kann einen Teil unserer Sprache und versteht uns“ (3, 155–156)) so dass ein Coding für K1b vorliegt. Auffällig aber ist, dass keine sprachlichen Indizien für eine Verallgemeinerung („man“ oder „es ist“) vorliegen. Nora formuliert ihre Aussagen zur eigenen Verhaltensstrategie nur für sich selbst in der ersten Person Singular und unter der Verwen-

dung des Konjunktivs, was der hypothetischen Situation der Fragestellung entspricht. Die von ihr beschriebene individuelle Verhaltensstrategie besteht darin, ihrem spanischen Interaktionspartner zu signalisieren, dass sie über eigene interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen verfügt. Dies ist als Aussage zu einer persönlichen Verhaltens- und Kommunikationsstrategie gemäß K6 zu werten und wird entsprechend kodiert.

Trotzdem fällt aber im Vergleich zu den beiden vorher untersuchten Probanden auf, dass Nora grundsätzlich gerade keine besonderen Strategien für nötig hält, um im interkulturellen Kontext im Praktikum in Spanien erfolgreich handeln zu können. Es könnte möglicherweise eine Rolle gespielt haben, dass Nora ihr Praktikum in einem Betrieb absolvierte, in dem viele verschiedene Nationalitäten vertreten waren und dadurch interkulturelle Interaktion dort zum normalen Arbeitsalltag zählte und ein gewisser Pluralismus an Verhaltensmustern herrschte. Allerdings führt Nora viele Überlegungen auch im Kontext mit der spanischen Gastfamilie an. Anders als in den ersten beiden Fallbeispielen schildert sie keine einzige interkulturelle Situation, die sie in besonderer Weise herausgefordert oder zu kritischen Reflexionen ihres eigenen Verhaltens veranlasst hätte. Stattdessen betont sie mehrfach im Interview, dass gerade spontanes, natürliches Verhalten und große Offenheit gegenüber Fremdartigem ihrer Meinung nach wichtige Grundlagen für das Gelingen interkultureller Kommunikation und Interaktion sind.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse zusammengefasst.

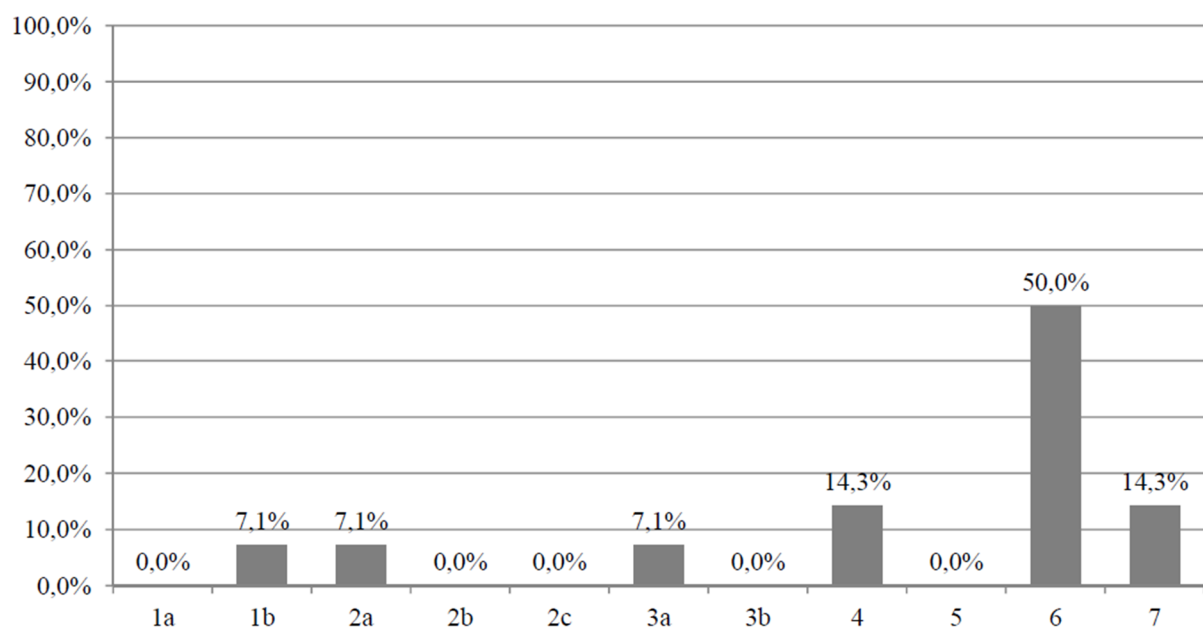


Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Analysekatoren in Fallbeispiel 3

Quelle: Eigene Darstellung

Noras Äußerungen lassen sich einer Vielzahl von Analysekatogorien zuordnen, manche Passagen sind sogar doppelt kodiert und lassen sich mithin als komplex bezeichnen. Es zeigen sich im Vergleich mit Claudia und Samuel weitere Divergenzen, aber auch Ähnlichkeiten bei der Verteilung der angewendeten Analysekatogorien. Genaue Tendenzen herauszuarbeiten ist jedoch an dieser Stelle noch nicht sinnvoll und beabsichtigt. Die quantitativen Werte dienen auch hier zunächst wieder dazu, die Analyseergebnisse des einzelnen Fallbeispiels mathematisch darstellen zu können und so für eine spätere quantitative Gesamtauswertung aller Fallbeispiele bereitzustehen.

3.10.4 Fallbeispiel 4: Nina

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Catering-Firma
Jahr der Teilnahme	2008
Aufnahmedatum des Interviews	27.12.2012
Gesamtlänge des Interviews	17:53

Im Gegensatz zu den drei vorher analysierten Interviews bewegen sich Ninas Äußerungen auf einer vergleichsweise distanziert-betrachtenden Ebene. Die Schülerin, die zum Zeitpunkt des Praktikums über keinerlei interkulturelle Vorerfahrung verfügte, erwähnt im gesamten Gespräch keine konkreten Beispiele, sie erzählt keine Episoden und berichtet nicht von persönlich erlebten Erfahrungen aus der Zeit des Praktikums in Spanien.

In den für die Transkription ausgewählten Textteilen formuliert Nina – übrigens als Einzige aller ehemaligen Praktikanten – ihre Ausführungen für ein hypothetisches Subjekt, das im interkulturellen Handlungskontext steht, und verwendet deshalb die dritte Person Singular maskulin („er“, „ein Deutscher“, „der“), wie die folgende Passage zeigt:

- 2 **Minute 6:50**
- 3 **Interviewerin:** Was bedeutet für Sie persönlich
4 interkulturelle Kompetenz (...)?
- 5 **Nina:** Also, ich würde darunter jetzt verstehen,
6 dass er sich, ehm, in jedem Land oder in (...) der
7 dargestellten Kultur eben sich dieser Kultur oder
8 diesem Land anpassen kann, dass er da, ehm,
9 sich, ja, kompetent eben verhält und nicht mit
10 seinen Ansprüchen, ehm (...), den sozusagen ins
11 Genick fährt, so. [lacht]
- 12 **Interviewerin:** Können Sie dafür Beispiele
13 nennen?

14 **Nina:** Naja, dass zum Beispiel ein Deutscher, bei
 15 dem man eben sagt, Deutsche sind sehr
 16 pünktlich, oder sehr auf die Zeit bedacht, dass,
 17 wenn der in einem Land ist, wo es eben doch auch
 18 heißt, ich bin pünktlich, wenn er zwei Stunden zu
 19 spät kommt, dass er nicht so darauf (...) pocht, du
 20 bist nicht pünktlich, dass es in diesem Land eben
 21 normal ist, dass Zeit nicht so relevant ist,
 22 vielleicht, so.

23 **Interviewerin:** Was würden Sie sagen, wie muss
 24 man sich verhalten, um in diesem Málaga-
 25 Praktikum erfolgreich zu sein (...)?

26 **Nina:** Also, auf jeden Fall natürlich immer höflich
 27 sein. Aber ich glaube, das ist da auch jedem
 28 eigentlich klar. Und sich den Gepflogenheiten da
 29 auch anzupassen, eben nicht gegen den Strom zu
 30 sehr zu schwimmen, und wenn Fragen oder
 31 Komplikationen eben auftreten, die dann auch
 32 ansprechen, also das nützt ja keinem, wenn er
 33 sich unwohl fühlt, und das dann nicht ansprechen
 34 kann. Also das würde ich auch jedem raten, wenn
 35 es da zu Problemen kommt, die einfach
 36 ansprechen, aber natürlich immer in höflicher
 37 Form und nicht mit (...) ja.

Die pronominale Verwendung der dritten Person bezieht sich dabei jedoch nicht durchgängig nur auf einen hypothetischen Deutschen, sondern kann sich auch auf einen Angehörigen der fremden Kultur beziehen (4, 18). Nina nimmt zur Verdeutlichung beider Verhaltensweisen die verschiedenen Rollen in schnellem Wechsel ein und spricht explizit aus der jeweiligen Perspektive („ich bin pünktlich“ (4, 18); „du bist nicht pünktlich“ (4, 19–20)). Diese antithetische Ausdrucksweise gilt ganz gezielt der Kontrastierung zweier Verhaltensweisen. Es geht ihr dabei nicht um die Darstellung des unterschiedlichen Umgangs mit Zeit, sondern darum, wie interkulturell kompetent mit diesem Unterschied umgegangen werden sollte bzw. welche Reaktion vermieden werden sollte. Diese Stelle enthält also die Übernahme einer fremdkulturellen Perspektive (4, 18: „ich bin pünktlich“) und muss mit K1b kodiert werden, obwohl das veranschaulichende Beispiel keine konkrete, selbst erlebte Episode aus dem Praktikum in Málaga ist, sondern als ein hypothetisches Geschehen zur Illustration des Gesagten konstruiert wird. Denn in diesem Moment spricht Nina in der Rolle eines fremdkulturellen Interaktionspartners, wenn auch die Gesamtsituation unspezifisch bleibt.

Der hypothetische Fall des unangemessenen Beharrens auf Pünktlichkeit (4, 14–22) könnte auf ein *critical incident* hinweisen, wenn die ehemalige Schülerin ihn als selbst erlebtes problematisches Ereignis referieren würde, was aber nicht der Fall ist. Im Vordergrund der von ihr konstruierten Situation steht außerdem nur das Fehlverhalten des „Deutschen“, illustriert am Allgemeinplatz der deutschen Pünktlichkeit und vielleicht Rechthaberei. Folgerungen für

mögliche Missverständnisse werden nicht thematisiert, da eine umgebende Handlungskette hierzu nicht konstruiert wird.⁸³

Auffallend ist ferner die Verwendung der Redensarten in diesem Gesprächsteil. Die Praktikantin bezeichnet hiermit negative Verhaltensweisen, die sie offenbar als ungeeignet ablehnt. Besonders deutlich wird die Unangemessenheit des Verhaltens in dem Ausdruck „darauf pochen“ (4, 19), weil es das inhaltlich falsche Verhalten zusätzlich mit rechthaberischem Insistieren verbindet. Mit der Formulierung „den sozusagen ins Genick fährt“ (4, 10–11) liegt eine gewiss unbeabsichtigte Katachrese vor, wie sie für mündliche Schüleräußerungen nicht selten ist. Dies zeigt allerdings auch, dass das Gemeinte für die Probandin nicht leicht auszudrücken ist und sie sich zugleich um Anschaulichkeit bemüht. Ganz ähnlich verhält es sich mit der syntaktisch harmonischer eingefügten Redensart „gegen den Strom schwimmen“ (4, 29–30). Die ganze Passage enthält damit verhältnismäßig viele Redensarten und metaphorische Ausdrücke. Das Ausweichen auf bildhafte Redensarten kann inhaltlich dadurch erklärt werden, dass Nina, wie bereits oben erwähnt, auf die Schilderung realer Vorfälle oder Einzelheiten aus ihrer eigenen Erfahrung verzichtet und durch die Bildhaftigkeit der Redensarten den Bedarf an veranschaulichenden Beispielen kompensiert.

Hinsichtlich der Analysekatégorien kann die Passage in der Nähe zu mehreren Kategorien gesehen, allerdings mit keiner eindeutig kodiert werden, weil sie stets nur teilweise den Definitionen der Kategorien entspricht. Dieser besondere Umstand hängt damit zusammen, dass die Schülerin inhaltlich, wie oben erwähnt, keine spezifisch spanischen Bezugspunkte nennt und es nicht um das Erschließen spanischer Spezifika geht, sondern alle Überlegungen rein allgemein und hypothetisch ausgedrückt werden. So wird beispielsweise die Bedeutung fremdkultureller Deutungsmuster („in diesem Land eben normal“ (4, 20–21); „Gepflogenheiten“ (4, 28)) erkannt und betont, jedoch ihre Anwendung nicht konkret ausgeführt. Eine Kodierung mit der Kategoriengruppe 2 kommt somit nicht in Frage. Die Schülerin hält ferner Anpassung an die interkulturelle, fremde Umgebung für wichtig (4, 8; 4, 28–29). Dabei könnten möglicherweise latent vorhandene, bereits im Repertoire der Persönlichkeit existente Verhaltensmuster zur Bewältigung der interkulturell neuen Situation herangezogen werden. Da diese Inneren

83 Im Übrigen sei an dieser Stelle ergänzt, dass kein anderes Interview einen Beleg für das Stereotyp der spanischen Unpünktlichkeit liefert. Aus der Erinnerung kann ich hinzufügen, dass mehrere Praktikanten während des Aufenthalts in Málaga das Stereotyp der spanischen, zumal andalusischen Unpünktlichkeit ansprachen und dabei einhellig feststellten, dass dies für die Arbeitswelt, soweit sie sie im Rahmen des Praktikums erleben konnten, keineswegs zutraf. Im Gegenteil: Für einige stellte die erwartete Pünktlichkeit im Praktikumsbetrieb sogar eine besondere, oft unterschätzte Herausforderung dar. In den Interviews geht allerdings kein Praktikant hierauf genauer ein, u. U. auch deshalb, weil die interviewten Probanden hierzu nicht befragt werden.

Stimmen jedoch inhaltlich nicht konkret oder zumindest deutlich genug werden, kann eine Kodierung mit K4 ebenso wenig erfolgen.

Alle Erkenntnisse und Forderungen in dieser Passage sind plausibel und werden von Nina allgemeingültig formuliert. Sie werden jedoch nicht argumentativ durch Verallgemeinerungen eigener Erfahrungen hergeleitet, sondern stellen stets von vornherein Aussagen auf einer abstrakten Ebene dar. Lediglich die letzten Sätze können der Kategorie K7 zugerechnet werden, denn unter Verwendung der indefiniten Pronomina „keinem“ und „jedem“ lässt sich eine Regelbildung erkennen, die sich aus persönlicher Erfahrung herleitet. Die eigene Erfahrung wird dabei in dieser Passage zwar nicht explizit geschildert, jedoch geben die Ausdrücke „wenn Fragen und Komplikationen eben auftauchen“ (4, 30–31) und „das würde ich auch jedem raten“ (4, 34) zu verstehen, dass hier jemand aus eigener Erfahrung spricht, die ihn sozusagen als Kenner der Materie ausweist.

Während Nina auch im restlichen Gespräch auf der abstrakten, unpersönlichen Ebene verbleibt und weiterhin keine eigenen Erlebnisse aus dem Praktikum in Málaga schildert, entwickelt sie bei den Fragen zu den Umsetzungsmöglichkeiten interkultureller Kompetenz im Schulunterricht recht konkrete Ansätze. Dies geschieht zunächst sehr vorsichtig (4, 43–44) und mehrfach eingeschränkt durch „vielleicht“ (4, 46; 4, 51; 4, 54). Sie zieht dabei den Unterricht anderer moderner Fremdsprachen mit in Betracht und schlägt als Übungsform vor, die jeweils kulturspezifischen kommunikativen Konventionen von den Schülern selbst einüben zu lassen.

39 **Minute 9:01**

40 **Interviewerin:** Wie könnte man diese
41 Fähigkeiten, die Sie jetzt angesprochen haben, im
42 Schulunterricht vorbereiten (...)?

43 **Nina:** Nja, man könnte. Also, ich weiß jetzt nicht,
44 wie relevant das ist, aber dass man schon mal in
45 dem jeweiligen – wens jetzt nicht nur Spanisch
46 ist, sondern vielleicht auch über den Englisch-
47 oder Französischunterricht läuft – dass man da
48 halt guckt, ehm, wie ist die Kultur in dem Land
49 und, ehm, wie kommuniziert man da miteinander,
50 und wie spricht man auch Probleme an, vielleicht
51 sind die eher direkter oder vielleicht dann doch
52 eher so durch die Blume sagen, und vielleicht auch
53 schon son paar, ja, F l o s k e l n, ja, nicht so
54 Floskeln, sondern vielleicht Umgangsformen
55 miteinander üben.

Durch die Präzisierung „miteinander“ (4, 49; 4, 55) wird die Vorstellung der Probandin deutlich, dass die Schüler die fremdkulturellen Rollen interaktiv und sprachlich handelnd einneh-

men sollen. Dieser Rollenwechsel und die einleitende Metaphorik „gucken“ (4, 48) suggeriert hier zunächst, dass es um eine perspektivenorientierte Analysekategorie ginge. Dies würde jedoch nur die methodische Seite der Schülerübung beschreiben. Didaktisch zielt dieser Unterrichtsvorschlag darauf ab, dass die kulturimmanenten Deutungsmuster der fremden Kultur, ihre „*scripts*“, wie Camerer sie nennt, beim Sprechen in der Fremdsprache berücksichtigt und deswegen eingeübt werden sollen. Mit dem – schnell wieder zurückgenommenen – Ausdruck („Floskeln“ 4, 53) bezieht sich Nina dabei klar auch auf die sprachliche Ebene, präzisiert das Gemeinte dann aber und meint mit „Umgangsformen“ (4, 54) offenbar sprachliche kulturspezifische Schemata für Verhaltensweisen. Höchstwahrscheinlich korrigiert sie ihre Diktion, weil der Begriff „Floskeln“ negativ konnotiert ist, was ihrer Argumentation hier zuwiderlaufen würde. Hinsichtlich der Kodierung ist entscheidend, dass diese Aussagen die Kategorie K2a, die Anwendung kultureller Deutungsmuster der fremden Kultur, insbesondere im Sinne unter Berücksichtigung der *scripts* in der fremdkulturellen Diskursstrategie betreffen („eher direkter“ (4, 51); „durch die Blume sagen“ (4, 52)). Es geht also nicht um individuell entwickelte Verhaltensweisen im Sinne der – hier sehr eng benachbarten – Analysekategorie K6. Eine jeweils angemessene spezifische Verhaltensstrategie wird dabei in der Folge zwar auch angesprochen, aber die Probandin hebt nicht speziell darauf ab, sondern auf das Erkennen und Einüben von sprachlichen Verhaltensmustern, um interkulturelle Kompetenz einzuüben bzw. im Unterricht einüben zu lassen.

Ganz offensichtlich gilt das Interesse der Probandin nicht so sehr den episodischen Spezifika ihrer Erfahrung im Auslandspraktikum in Málaga, sondern sie legt in ihren Darstellungen mehr Wert darauf, grundsätzliche Aussagen zu machen, die auch für das interkulturelle Lernen bei anderen Sprachen oder in anderen Kontexten gültig sein können. Um dies auszuführen, wählt sie, wie gesehen, vor allem sprachlich andere, unpersönlichere Darstellungs- oder Ausdrucksmöglichkeiten als die ersten drei Probanden.

Für Nina impliziert interkulturelle Kompetenz unbedingt Höflichkeit und Anpassungsbereitschaft. Insgesamt scheint es für sie eine große Rolle zu spielen, die Konventionen der Zielkultur zu erkennen und zu respektieren. Das Einhalten dieser – wie auch immer beschaffenen – Regeln ist für sie von zentraler Bedeutung für die interkulturelle Kompetenz. Und ein weiterer Unterschied zu den vorangegangenen Interviews fällt auf: Während Claudia, Samuel und Nora nach Möglichkeiten suchen, eigene Handlungsziele oder Anliegen zu erreichen oder zumindest ihr Selbstverständnis mit dem fremdkulturellen Umfeld in Einklang zu bringen, weist Nina darauf hin, dass die Kommunikationskonventionen in der Zielkultur überhaupt andersartig sind und dass es in Bezug auf das individuelle Verhalten nicht um bestimmte inhaltliche

Handlungsziele geht, sondern um das Ziel, diese Konventionen zu respektieren und sprachhandelnd in der Fremdsprache umzusetzen bzw. einzuhalten.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse zusammengefasst. Das Bild hebt sich recht deutlich von den ersten drei Fallbeispielen ab. Eine genaue Einordnung wird jedoch, wie gesagt, erst vor dem Hintergrund aller Ergebnisse möglich.

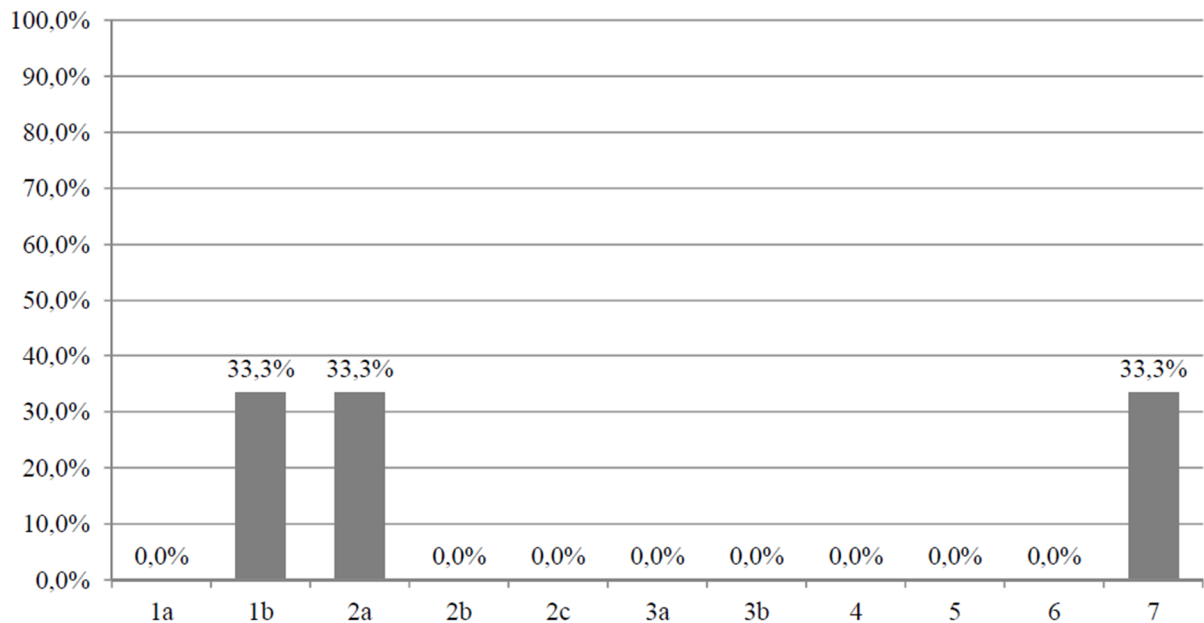


Abbildung 11: Prozentuale Verteilung der Analysekatoren in Fallbeispiel 4

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.5 Fallbeispiel 5: Lilly

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Hotel
Jahr der Teilnahme	2008
Aufnahmedatum des Interviews	27.12.2012
Gesamtlänge des Interviews	31:01

Lilly verfügt über eingehende interkulturelle Vorerfahrungen, da sie zweisprachig aufgewachsen ist. Sie verfügte bereits vor Antritt des Praktikums über ausgezeichnete Spanischkenntnisse und erlebte die Praktikumszeit in sprachlicher Hinsicht als unproblematisch und sehr erfolgreich, was im ersten Teil des Interviews auch entsprechend deutlich wird.

Als die Probandin zu möglichen Aha-Erlebnissen gefragt wird, berichtet sie von einem konkreten Vorfall während ihres Praktikums im Hotel, den sie recht genau erinnern und beschreiben kann. Dies lässt darauf schließen, dass das betreffende Erlebnis sich ihr nachhaltig eingepägt hat und sie es auch vier Jahre später noch mühelos erinnern kann. Vor dem Hintergrund, dass die Kommunikation in der Fremdsprache Lilly sonst kaum Verständnisprobleme bereite- te, ist die im Folgenden geschilderte Begebenheit für sie von besonderer Bedeutung.

2 **Minute 13.06**

3 **Interviewerin:** Wenn wir jetzt von Ihren guten
4 Sprachkenntnissen nochmal ausgehen, gab es
5 denn bei Ihnen irgendeine Art von (...)
6 tiefgehender Einblicken oder gab es Aha-
7 Erlebnisse, wo Sie gespürt haben, dass außer der
8 Andersartigkeit in der Sprache vielleicht auch
9 kulturell andere Dinge anders ablaufen, im Hotel,
10 an Ihrem Arbeitsplatz mit den spanischen
11 Kollegen?

12 **Lilly:** Mm (...) ja, es gab eine Situation [lacht], ein
13 bisschen lustig, also, ehm, das hätte ich glaube ich
14 in Deutschland nicht erwartet, definitiv, ehm, dass
15 ich da stand an der Rezeption, und ehm, ein
16 Kollege sagte eben, also da da, das war halt die
17 Situation, dass eben auch im Hotel gerade zu der
18 Zeit neue, eh, Kollegen dazukamen, die das Hotel
19 einfach gewechselt hatten und der eine Kollege
20 sagte, eh, er hat so auf mich gezeigt und meinte,
21 ja guck mal, was wir hier fürn Aushängeschild
22 haben, und, und da hab ich gedacht, also was hat
23 jetzt mein Aussehen im Sinne von ehm, ja, wie
24 man das auch immer nennen mag, also (...) also,
25 im Sinne von Schönheit oder was auch immer,
26 was mehr darüber hinaus geht, als dass man
27 ordentlich und der Situation entsprechend
28 aussieht, hier zu suchen. Also da hab ich gedacht,
29 oke, das ist nichts, was ich jetzt so gerne so durch
30 mich nach außen tragen möchte. Also, ich wollte
31 natürlich dem Standard entsprechen halt von der
32 Kleidung her und all dem, aber ansonsten ist da
33 für mich auch ne ganz klare Grenze und in dem
34 Fall, wenn ich da arbeite, dann ist es für mich so,
35 dann arbeite ich da, aber, wie, wie ich dann
36 aussehe oder wie hübsch und alles das sein mag,
37 das hat da für mich nichts zu suchen. Und das,
38 glaube ich, das hätte ich in Deutschland auf keinen
39 Fall erwartet, dass sowas kommt (...) Nee, es gab
40 keine Konsequenzen, es war auch nicht schlimm
41 (...) das ist einfach sowas, was mir aufgefallen ist
42 damals, und wo ich schon drüber nachgedacht
43 habe.

Äußerst interessant ist dabei der Aufbau ihres Berichts, denn die Probandin umrahmt ihre Darstellung mit einem Vergleich zu Deutschland (5, 13–14 und 5, 37–39) und unterstreicht so ihre Überraschung. Diese beiden Textteile, die eine Rückkopplung mit eigenkulturellen Deu-

tungsmustern enthalten, werden mit der Analysekategorie K2b kodiert. Innerhalb der Narration übernimmt die ehemalige Praktikantin die fremdkulturelle Perspektive und gibt das Sprachverhalten des spanischen Kollegen, das genau beschrieben werden soll, für einen kurzen Moment sogar in der ersten Person Plural wieder (5, 21–22). Dieses Sprechen aus der fremdkulturellen Perspektive (K1b) zeugt zwar grundsätzlich von Empathiefähigkeit, inhaltlich jedoch distanziert sich Lilly von der Aussage des spanischen Kollegen und lehnt sein Verhalten ganz offenkundig ab. Sie unternimmt allerdings durchaus erkennbar den Versuch, spanische Deutungsmuster anzuwenden. Die betreffende Passage (4, 21–37) fällt wegen dieser Verbindung aus der vergleichenden Rückkopplung mit Deutschland und einer eigenen Positionierung hierzu unter die Kategorie K2c: Lilly begründet ihre Sichtweise zum Thema korrekte Kleidung am Arbeitsplatz, rechtfertigt ihren eigenen Standpunkt und weist die Bemerkung des spanischen Kollegen weit von sich.⁸⁴

Dieses Beispiel kann zudem als ein typischer Beleg dafür angesehen werden, wie interkulturelle Toleranz mit eigenen Wertmaßstäben des Lernenden kollidieren kann.⁸⁵ Besonders brisant ist dieses Beispiel für die Praktikantin offenbar deswegen, weil es hier um ihr eigenes Äußeres geht, das Gesprächsgegenstand unter den spanischen Kollegen war. Ein solches Verhalten stellt nach deutschen Kulturmaßstäben am Arbeitsplatz einen Normverstoß dar und kann wegen seiner Nähe zum Tabu als Provokation gemeint sein und bzw. oder als solche interpretiert werden. Allerdings liegt hierbei ein interkulturelles Missverständnis zugrunde, denn Lilly interpretiert die Aussageabsicht des spanischen Kollegen falsch, weil sie ganz offenbar nicht mit dem Kommunikationsmuster der spanischen *piropos* vertraut ist. Sie wertet die Aussage, die höchstwahrscheinlich als Kompliment gemeint ist, als eine provozierende Äußerung mit der implizierten Unterstellung, sie wolle durch ihr Äußeres Aufmerksamkeit erregen. Dieses Beispiel aus Lillys Praktikumserfahrung veranschaulicht, abgesehen davon, dass es sich um ein der Praktikantin nicht bewusstes, unaufgedecktes *critical incident* handelt, dass hier ein sehr deutlicher Unterschied zwischen der deutschen und der spanischen Kultur in Bezug auf kommunikative Konventionen am Arbeitsplatz wahrgenommen wird. Der Versuch seitens der Probandin, fremdkulturelle Deutungsmuster anzuwenden, ist auf jeden Fall ge-

84 Zum besseren Verständnis sei hier angemerkt, dass alle Praktikanten sich selbstverständlich entsprechend der Branche und ihrem Arbeitsplatz zu kleiden hatten. Für die Schülerinnen, die an der Rezeption in Hotels arbeiteten, war mit den Betrieben vereinbart worden, dass alle Praktikanten in dunklem Kostüm oder Hosenanzug sowie in heller Bluse zu erscheinen hatten. Diese Vorgabe war allen betroffenen Praktikantinnen und Praktikanten vor Abreise bekannt, so dass entsprechende Kleidung von zu Hause mitgebracht wurde. Aufgrund meiner Besuche kann ich versichern, dass das äußere Erscheinungsbild auch dieser Probandin neutral und unauffällig war und lediglich den betrieblichen Kleidungs Vorschriften entsprach.

85 Auf diese Problematik wurde bereits im Kapitel 2.3.1 unter Bezug auf Christiane Fäcke (2012a) hingewiesen.

ben, ebenso wie die Rückkopplung mit den eigenkulturellen Konventionen und der eindeutigen eigenen Positionierung im Mittelteil der Passage (K2c). Insbesondere am Ende wird noch einmal deutlich, dass Lilly aber auch im Sinne der Kategorie K2b bemüht und in der Lage ist, große Differenzen ohne Wertung zu konstatieren.

Ähnliches zeigt sich dann auch in einem späteren Teil des Gesprächs. Lilly gibt hier an, dass ihrem Eindruck nach die Kommunikation in Spanien „direkter“ (5, 51; 5, 57) und „einfacher“ (5, 57) verläuft als in Deutschland, und schließt sich selbst durchaus kritisch dabei ein, wenn sie behauptet, die Kommunikation in Deutschland sei umständlicher:

45 **Minute 18.34**

46 **Interviewerin:** Worin liegen Ihrer Meinung nach
47 die Unterschiede bei Spaniern und Deutschen in
48 der Kommunikation? (...)

49 **Lilly:** Ja, also ich glaube, dass die Kommunikation
50 untereinander bei den Spaniern vielleicht n
51 bisschen direkter läuft als in Deutschland, also das
52 kann jetzt auch völlig falsch sein, aber ich glaube,
53 dass, ehm, dass es in Deutschland oft so ist, das
54 man so viel erklärt und so, dass man mit so vielen
55 Rechtfertigungen kommt, und hier das und das ist
56 so und so weil, und ehm, ich glaube, die sind da
57 ein bisschen direkter und irgendwie einfacher,
58 wobei einfacher jetzt nicht heißen soll, ehm, also
59 nicht im negativen Sinne einfacher, sondern ohne
60 diese ganzen Umstände, die ich auch teilweise von
61 mir [lacht] ganz gut kenn, [lacht]..., ja, ja ich
62 glaube schon, dass das so ist.

Aufgrund des Vergleiches mit deutschen Mustern wird diese Passage also mit K2b kodiert.

In einer späteren Phase des Gesprächs erläutert Lilly dann ihre persönliche Vorstellung von interkultureller Kompetenz. Dabei differenziert sie zwischen einer grundsätzlichen Zurückhaltung, die man ihrer Meinung nach in fremden Kulturen immer einnehmen sollte, und dem spezifischen Faktenwissen zu einem Land oder einer bestimmten Kultur, das man zusätzlich nutzen kann, das aber offenbar ihrer Meinung nach für die interkulturelle Kompetenz zweitrangig ist.

64 **Minute 19:50**

65 **Interviewerin:** Was bedeutet für Sie persönlich
66 interkulturelle Kompetenz?

67 **Lilly:** Em, ich glaube interkulturelle Kompetenz
68 fängt schon ganz klein sozusagen damit an, dass

69 man s i c h bewusst ist, dass man selber ist
70 sozusagen und eh dass man selber im Kontext
71 steht dazu also zu der Situation oder zu dem Ort
72 oder was auch immer wo man immer grade iss
73 und dass man einfach nur erkennt, ich bin
74 möglicherweise anders, und eh, dass das gar nicht
75 so viel damit zu tun hat, was natürlich das Ganze
76 dann wahnsinnig aufbaut, je mehr Wissen man n
77 über ne andere Kultur und n anderes Land und so
78 weiter hat, das man natürlich das dann ganz toll
79 nutzen kann, wenn man das Wissen hat, aber
80 wenn mans eben nicht hat, glaub ich fängt
81 Kompetenz glaub ich schon da an, dass man
82 einfach weiß o.k., ich hau jetzt nich irgendwie hier
83 die Tür ein mit meinem ich bin so, und das muss
84 dann auch so sein, und, die werden ja auch schon
85 was sagen, wenn sies nich gut finden oder so, weil
86 [lacht] das muss nicht sein, dass die, dass Leute
87 aus ner anderen Kultur das dann auch sagen, also
88 das kann ja auch vorkommen, ich glaube dass
89 man einfach das schon mal sich bewusst macht,
90 dass man selber sich dann auf einmal in einer
91 anderen Situation sich befindet, und das einfach
92 erstmal so hinnimmt.

An dieser Stelle macht Lilly besonders deutlich, dass sie es im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz vorrangig für wichtig hält, den eigenen Standpunkt zu relativieren und aus der Einsicht in die eigene kulturelle Abhängigkeit vom Handlungskontext die Bereitschaft dazu abzuleiten, sich in fremdkulturellen Situationen zunächst einmal zurückhaltend zu geben. Offenbar legitimiert das Bestehen auf der eigenkulturellen Identität („ich-bin-so“ (4, 83)) aus Lillys Sicht keinen Normverstoß im fremdkulturellen Kontext. Das Szenario, dass die fremdkulturellen Interaktionspartner den Handelnden auf sein Fehlverhalten ansprechen (4, 84–88), wird dabei als äußerst unerwünscht markiert. Mit der Metapher „die Tür einhauen“ (5, 82–83) bezeichnet die Probandin ein solches Verhalten als destruktiv und unangemessen, und mit dem Ausdruck „das muss nicht sein“ (5, 86) lehnt sie diese Verhaltensoption eindeutig ab. In dieser Passage distanziert Lilly sich also von einer Verhaltensstrategie, die sie für ungeeignet hält, und definiert interkulturelle Kompetenz stattdessen als die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt zu relativieren und fremdkulturelle Phänomene hinzunehmen (vgl. 5, 92), ohne zugleich auf den eigenkulturellen Standpunkt zu pochen.

Sprachlich fällt auf, dass sich Lilly hier ganz ähnlich wie Nina im vorigen Fallbeispiel (wo allerdings feststehende Redensarten verwendet wurden) einer gewissermaßen drastischen Metaphorik bedient, vor allem, wenn sie ihrer Ansicht nach unangemessene Verhaltensweisen beschreibt. Dabei macht sie, ebenfalls ähnlich wie Nina im gesamten vorangegangenen Interview, keine genauen Angaben dazu, was konkret zu tun oder zu unterlassen ist, sondern lässt hier eine inhaltliche Füllung oder Konkretion offen. Es geht Lilly hier, wie auch Nina an den

entsprechenden Stellen, nicht um eine spezifische Strategie, sondern um angemessenes Verhalten, das außerdem durch das Indefinitpronomen „man“ ausgedrückt wird. Da Lilly sich hier apodiktisch ausdrückt und Regeln formuliert, gehört dieser Ausschnitt (5, 67–92) zur Analysekategorie K7.

Wie schon bei Claudia und Nina spielt eine gewisse Zurückhaltung für diese Praktikantin eine wichtige Rolle. Diese wird hier allerdings nicht so sehr durch das Gebot der Höflichkeit begründet, sondern leitet sich aus der Einsicht her, dass man sich im interkulturellen Kontext der eigenen Fremdheit bewusst sein sollte. Dies lässt sich an der Aussage ablesen, „dass man *s i c h* bewusst ist, dass man selber ist sozusagen und eh dass man selber im Kontext steht dazu also zu der Situation oder zu dem Ort oder was auch immer wo man immer grade iss und dass man einfach nur erkennt, ich bin möglicherweise anders“ (4, 68–74). Richtiges Verhalten impliziert nach Aussage dieser Praktikantin ein Bewusstsein für die Abhängigkeit vom kulturellen Kontext, an dem das Verhalten dann funktional ausgerichtet werden muss. Was Nina mit „Höflichkeit“ bezeichnet, entspricht also auf einer äußerlich beobachtbaren Ebene des sichtbaren bzw. verbalen Verhaltens der Zurückhaltung, zu der auch Lilly rät, die dies jedoch inhaltlich konkret begründet. In beiden Fällen handelt es sich aber zweifellos um Bemühungen der Praktikantinnen, sich interkulturell angemessen zu verhalten.

Gegen Ende des Gesprächs nimmt die ehemalige Schülerin noch einmal Bezug auf ihr Verständnis von interkultureller Kompetenz und geht anlässlich der Frage, welche Lehren aus dem Praktikum sich auch für eine Thematisierung im Schulunterricht eignen würden, auf den Aspekt der Stereotypie zu sprechen. Sie warnt davor, von einzelnen Vorfällen oder Einzelpersonen auf die Gesamtheit „in Spanien“ (4, 137) oder „alle Spanier“ (4, 138) zu schließen. Dieses Coding stellt somit einen Beleg für den Kulturkohäsionsansatz (K5) dar.

113 **Minute 26:19**

114 **Interviewerin:** Das, was Sie im Praktikum
115 gelernt haben, was Sie da mitgenommen haben
116 für sich selber, können Sie sich vorstellen, dass
117 das im Schulunterricht, vielleicht in einem
118 Fremdsprachenfach, irgendwie untergebracht
119 werden könnte? (...)

120 **Lilly:** Mh, ich kann mir auf jeden Fall vorstellen,
121 dass man vielleicht zumindest so etwas erzählen
122 könnte, weil ich auch gemerkt hab, dass vieles so
123 erzählt wurde, auch von anderen, die zum Teil
124 Auslandsaufenthalte hinter sich hatten, ehm, mir
125 sehr viel gebracht hat, einfach nur, um ein Gefühl
126 dafür zu kriegen, oke, das und das kann
127 passieren, und das und das empfinden andere
128 Leute dabei, und einfach nur, um für sich selber so
129 ein bisschen abzustecken, oke, was finde ich

130 normal, was find ich nicht normal, wobei ich
131 glaube, dass es dann auch ganz wichtig ist, dass
132 man dann mit einbringt, dass das natürlich jetzt
133 keine Stereotypen sind, sondern dass das
134 einzelne, individuelle Beispiele sind, weil ist
135 natürlich auch man, iss son bisschen gefährlich,
136 wenn man so in diese Schiene abläuft von wegen,
137 ja, in Spanien ist das so und so, nur, weil das e i n
138 e m passiert ist dass nicht dass alle Spanier so
139 sind und so weiter, iss ja klar. (...)

Für Lilly gehört diese Vermeidung von Stereotypie zu einem interkulturell kompetenten Verhalten ganz offensichtlich dazu und sie hält es für selbstverständlich („und so weiter, iss ja klar“ (4, 139)), in den interkulturellen Episoden oder Erfahrungen individuelle Einzelfälle zu sehen, die nicht verallgemeinert werden dürfen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lillys Aussagen unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden konnten. Sie zeigt dabei ein differenziertes Problemverständnis und große Fähigkeit zur Selbstdistanz. Inhaltlich bieten ihre Aussagen gegenüber denen der bisher analysierten Praktikanten weitere, unabhängige Denkansätze. Ihre Vorgehensweisen im Bemühen um den Erwerb interkultureller Kompetenz, die sie eigenständig und differenziert darlegt und begründet, zeigen nur ansatzweise Überschneidungen mit Nina, nicht jedoch mit den sonstigen vorigen Fallbeispielen.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse als Säulendiagramm zusammengefasst, das die individuelle Streuung der Analysekatoren bei dieser Probandin angibt. Erwähnenswert ist hier jedoch, dass mehr als die Hälfte der kodierten Äußerungen dieser Probandin sich auf die eng verwandten Kategorien 2b und 2c beziehen, während dagegen die Kategorie 6 im Unterschied zu den ersten beiden Fallbeispielen gar nicht betroffen ist. Hierin stimmt Lilly aber mit dem vorigen Fallbeispiel überein, in dem ebenfalls die Kategorie K6 keine Rolle spielte. Es kommt also in ganz unterschiedlicher Hinsicht zu Konvergenzen und Divergenzen zwischen den einzelnen Fallbeispielen. Dieser punktuelle Hinweis allein ersetzt zwar noch keinen systematischen Gesamtvergleich, er lässt aber schon die Tendenz erkennen, dass die Auswertungsergebnisse individuell sehr unterschiedlich ausfallen.

Die hier ausgewiesenen Werte werden, wie die aller Fallbeispiele, später vollständig und systematisch in Gesamtberechnungen für das ganze Sampling einbezogen (Kapitel 4).

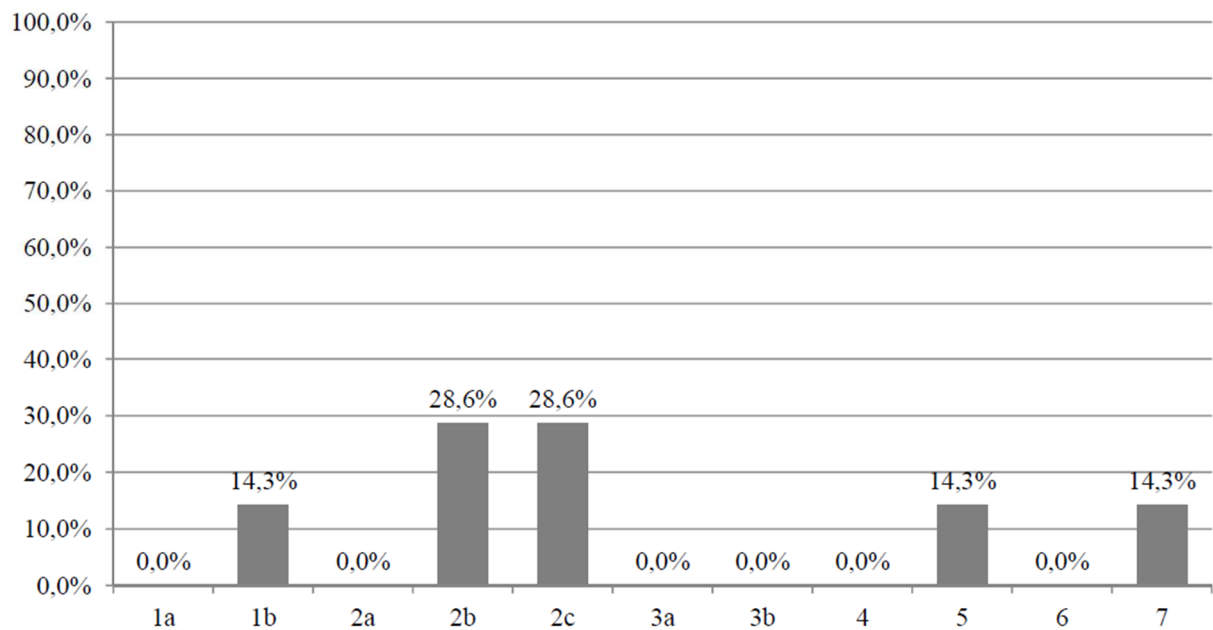


Abbildung 12: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 5

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.6 Fallbeispiel 6: Niels

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Privates Krankenhaus (Rechnungsabteilung)
Jahr der Teilnahme	2007
Aufnahmedatum des Interviews	27.12.2012
Gesamtlänge des Interviews	45:49

Niels' Interview ist eines der längsten aus dem gesamten Sampling, es ergibt jedoch die geringste Zahl an Codings im Vergleich mit allen anderen Fallbeispielen. Niels spricht langsam, bezieht sich sehr genau auf die jeweils gestellten Fragen, wiederholt dafür gelegentlich Teile der Fragen mehrfach, analysiert und kommentiert deren wörtliche Formulierungen, bevor er dann eine wohlüberlegte Antwort gibt. Auch Niels hatte sich trotz der langen Zeit, die inzwischen vergangen war, sofort als Proband für ein Interview zur Verfügung gestellt. Seine im Interview zögerlich wirkende Art geht also durchaus mit einem tiefgehenden Interesse an der Thematik einher. Der gewählte Sprachduktus und seine äußerst konzentrierte, nachdenkliche Art, sich seine Antworten sorgfältig zu überlegen, sind ein Grund dafür, die Angaben dieses Praktikanten sehr genau zu untersuchen, auch wenn er dabei vom Umfang her im Vergleich zu den anderen nur relativ wenige kodierbare Antworten gibt und kaum Äußerungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz macht.

Gefragt nach möglichen Irritationen oder Aha-Erlebnissen (Frage Nr. 7) lässt die Reaktion des Probanden zunächst erkennen, dass ihn kaum irgendetwas irritiert oder sehr überrascht hat. Er versucht jedoch zu ergründen, worauf die Frage abzielt, und erinnert sich dann doch an eine Episode, die ihm offenbar eindrücklich im Gedächtnis geblieben ist. Es geht dabei zunächst um Unterschiede zwischen dem spanischen und dem deutschen Krankenversicherungswesen, dann aber in erster Linie um die Bewertung dieses Unterschieds:

2 **Minute 19:19**

3 **Interviewerin:** In diesen zwei Wochen, die Sie
4 dort verbracht haben, gab es da für Sie Momente
5 der Irritation, oder Momente, wo Sie eine Art von
6 Aha-Erlebnis gehabt haben? (...)

7 **Niels:** Hm, Sie meinens wahrscheinlich auf die
8 Kultur bezogen (...) Was wirklich ... überrascht hat
9 mich nichts so wirklich. Ich erinnere jetzt gerade
10 noch, dass wir ein Gespräch hatten, also Samuel
11 und ich, mit den beiden Kollegen, die uns da
12 beaufsichtigt haben im Krankenhaus, über das, ja
13 über das Versicherungssystem in Spanien, und die
14 Unterschiede zu Deutschland, und auch, das
15 haben wir die dann gefragt, wie sie das finden (...)
16 das war ja ein privates Krankenhaus, und
17 entsprechend kann da nicht j e d e r jede Hilfe
18 bekommen, und dann haben wir die Kollegen
19 natürlich auch gefragt, inwiefern die das
20 vertretbar finden, also in moralischer Hinsicht, weil
21 in Deutschland ist das natürlich anders ... ehm,
22 und für die war das natürlich völlig oke, ...
23 natürlich, aber sie haben das gesagt, es ist für sie
24 ganz normal, aber ich glaube das hat mich dann
25 vielleicht ein bisschen überrascht, doch (...) dass
26 also nicht jedem die gleiche medizinische
27 Versorgung zur Verfügung steht. Das hängt
28 natürlich jetzt auch mit meinen persönlichen
29 Ansichten zusammen, dass ich da überrascht bin.
30 Aber das wäre da vielleicht so ein Moment.

Niels führt diese Antwort als Beispiel für eine interkulturell bedingte Irritation an. Was den Praktikanten dabei überrascht, ist nicht allein die Tatsache, dass im spanischen Krankenversicherungssystem der Anspruch, in einem privaten Krankenhaus behandelt zu werden, grundsätzlich nicht für jeden besteht. Er hält dies zwar für einen großen Unterschied zu Deutschland, wo das „natürlich anders“ (6, 21) sei, was ihn aber stärker interessiert, ist die Ansicht seiner spanischen Kollegen hierzu (6, 22–24), die er dementsprechend ausdrücklich hierzu befragt. Durch diese gezielte Nachfrage zeigt der ehemalige Schüler Eigeninitiative und ein akutes Interesse im Sinne der Analysekategorie K3b, das in der Situation selbst durch die neue Information entsteht. Anstatt zu überlegen, wie sich die unterschiedlichen Krankenversicherungssysteme im Kontext der jeweiligen Kultur begründen lassen und entstanden sind, fokus-

siert Niels hier auf die unterschiedliche moralische Bewertung des fremdkulturellen Systems. Dabei drückt er seine Kritik sprachlich indirekt, aber doch klar erkennbar aus: Er berichtet von seiner Nachfrage bei den spanischen Kollegen (6, 18–19; 6, 23–24), drückt erneut seine Überraschung aus (6, 23–27), verweist auf seine „persönlichen Ansichten“ (6, 28–29) und wiederholt abschließend nochmals seine Überraschung (6, 29). Besonders interessant ist hier die Kombination von moralischen Kriterien mit einem interkulturellen Aspekt. Der Proband legt seine eigenkulturellen Maßstäbe an, übt dabei allerdings Zurückhaltung und betont am Ende einschränkend, dass seine Überraschung mit seiner persönlichen, individuellen Einstellung zusammenhängt. Es gelingt ihm zwar nicht, den fremdkulturellen Kontext genauer zu verstehen und die Haltung seiner spanischen Kollegen nachzuvollziehen oder hier nach kulturspezifischen Begründungen zu suchen, sondern es bleibt beim Konstatieren der Verwundung über die fremde Kultur, ohne auch den eigenen Standpunkt als kulturell bedingt zu reflektieren oder zu relativieren. In dem Zusatz, es handele sich um „persönliche“ Ansichten, deutet Niels allerdings eine gewisse Relativierung an und signalisiert damit, dass die unterschiedlichen Meinungen vielleicht nicht nur oder primär kulturell, sondern, zumindest was ihn betrifft, auch von individuellen Überzeugungen bestimmt sind. Seine Aussage stellt auf jeden Fall ein eindeutiges Coding für die Analysekategorie K2c dar, denn der Schüler vergleicht ein fremdkulturelles Phänomen mit seiner eigenen Herkunftskultur und bringt seine persönlichen Präferenz bzw. Ablehnung erkennbar zum Ausdruck. Außerdem ergibt sich, wie oben gesagt, eine Doppelkodierung mit der Analysekategorie K3b, weil das eigene Verhalten in der interkulturellen Interaktion von einem Interesse gesteuert wird, das in der Situation neu entsteht.

Allerdings sind neben der Kodierung noch zwei weitere Aspekte an dieser Passage bemerkenswert: Erstens ist dies die einzige inhaltlich konkrete Aussage in diesem Interview, die auf interkulturellen Kompetenzerwerb hinweist, und der ehemalige Schüler erinnert sich hier auf Anhieb sehr viel detaillierter an seine Erfahrung als bei jeder anderen Frage. Offenbar hat also das erwähnte Gespräch den Praktikanten nachhaltig beeindruckt oder besonders beschäftigt. Zweitens ist aber zudem erstaunlich, dass dieses Gespräch nur für diesen Praktikanten so wichtig zu sein scheint, denn Samuel, der offenbar ebenfalls an dem Gespräch beteiligt war (vgl. 6, 10), erwähnt diese Begebenheit in seinem Interview gar nicht. In beiden Fällen lagen derselbe Praktikumsplatz und derselbe Fragenkatalog zugrunde. Daraus muss gefolgert werden, dass dieselbe Erfahrung bei Niels und Samuel sehr unterschiedlich verarbeitet worden ist: Bei Niels ist sie als einziges wichtiges Beispiel in Erinnerung geblieben, in Samuels Interview hingegen, das bereits weiter oben analysiert wurde, findet sich keinerlei Hinweis auf dieses von Niels beschriebene Gespräch.

Später im Interview entwickelt Niels einige Ratschläge für künftige, im Projekt nachfolgende Praktikantinnen und Praktikanten. Er macht von vornherein die differenzierende Einschränkung, dass bei solchen Verhaltenstipps geprüft werden muss, ob sie für die „beratene“ Person überhaupt individuell umsetzbar und damit sinnvoll sind. Pauschale Tipps erscheinen diesem Probanden deshalb ungeeignet (6, 45–49). Niels führt allerdings den Gedanken, dass man spezifischere, der einzelnen Person angemessene Vorgehensweisen finden müsste, dann weiter und macht den Vorschlag, dass ein Praktikant von seinen persönlichen Interessen ausgehen könnte, um hieraus realistische Anknüpfungspunkte und mögliche Gesprächsthemen für interkulturelle Gespräche abzuleiten und diese so leichter initiieren zu können:

- 43 **Interviewerin:** Können Sie Tipps für
44 nachfolgende Schüler formulieren?
- 45 **Niels:** Mm, ich ja tatsächlich auch nochmal dann
46 muss auch die Umsetzbarkeit berücksichtigen. Es
47 bringt ja nix, wenn ich sag, sei weniger
48 schüchtern, geh mehr auf Leute zu, iss ja kein
49 wirklicher Tipp ... überleg grad, wie wie man das
50 bewerkstelligen kann, dass man ins Gespräch
51 kommt mit Leuten. Man könnte vielleicht ...
52 einfach um um Gespräche anzuregen im Betrieb
53 (...) man könnte sich ja, wenn einem das nicht so
54 liegt spontan etwas anzusprechen, sich am Abend
55 vorher oder wann auch immer überlegen, was ein
56 denn überhaupt so interessiert, in der anderen
57 Kultur vielleicht, wenn die denn jetzt so
58 unterschiedlich ist, oder überhaupt, iss ja immer
59 interessant von irgendwelchen Leuten zu hören,
60 was sie zu bestimmten Sachen zu sagen haben,
61 dass man sich da vorher Sachen zurechtlegt...,
62 dann fällt es vielleicht leichter, die anzusprechen
63 (...) dann ergeben sich Gespräche und dann wäre
64 ja schon mal so was erreicht.

Diese Äußerungen erfüllen zwar teilweise Kriterien der Analysekategorien K6 und K7, aber die Vorschläge dienen nicht dem Erwerb interkultureller Kompetenz, sondern dazu, Gespräche mit den interkulturellen Partnern anzuknüpfen. Die Kontaktaufnahme und Interaktion kann dann selbstverständlich Lerngelegenheiten bieten und gerade auch im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz aufschlussreich sein, jedoch basieren die Vorschläge, die Niels entwickelt, auf seinen Ideen während des Interviews und nicht auf seiner eigenen, konkreten Praktikumserfahrung in Málaga. Eine Kodierung der letzten Passage kann somit nicht vorgenommen werden.

Die Antworten des Probanden enthalten zwar Teile, die den Analysekategorien K3a, K6 und K7 nahe zu kommen scheinen: Denn Niels führt beispielsweise aus, dass das individuelle Interesse, das schon vor der interkulturellen Situation in der Persönlichkeit des Praktikanten

vorhanden ist, ganz entscheidend dafür genutzt werden kann, um interkulturelle Kontakte zu initiieren. Diese Option entspricht den Verhaltensweisen, die unter die Analysekategorie K3a fallen würden, wenn sie tatsächlich konkret ausgeführt oder angewendet worden wären. Auch hinsichtlich möglicher Verhaltensstrategien (K6) und allgemeiner Regelbildungen (K7) macht der ehemalige Schüler lediglich grundsätzliche, theoretische Ausführungen. Er verwendet hierbei sogar die abstrahierende „man“-Form. Allerdings sind auch dies keine Verallgemeinerungen, die auf konkreten, spezifischen Erfahrungen aus dem Málaga-Praktikum beruhen, und dementsprechend ist dieser Textteil nicht kodierbar.

Die theoretische Distanz in Niels' Ausführungen könnten damit zusammenhängen, dass das Praktikum bei ihm zum Zeitpunkt des Interviews schon fünf Jahre zurückliegt und vielleicht einzelne Ereignisse und Episoden zu weit zurückliegen, als dass er davon konkreter erzählen könnte. Allerdings setzt er sich mit den Fragen im Interview sehr ernsthaft auseinander und versucht, gut begründete Antworten zu geben. Hierbei fällt auf, dass der ehemalige Schüler die Rolle der Individualität in beiden Passagen betont, sei es als Motivation für das Interesse an einem bestimmten interkulturellen Thema oder auch als Kriterium dafür, wie man interkulturelle Gespräche anbahnen kann. Trotz der wenigen Codings bzw. der geringen Kodierbarkeit enthält das Gespräch somit Belege dafür, dass dieser Schüler die individuelle Dimension im interkulturellen Kontext für wichtig erachtet. Die einzige von ihm erwähnte konkrete Episode aus dem Praktikum wird von dem anderen involvierten Praktikanten gerade nicht erwähnt: Dies ist selbst ein – dem Probanden jedoch offenbar nicht bewusster - Beleg dafür, dass die Verarbeitung einer interkulturellen Begebenheit individuell sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Die quantitative Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich der kodierbaren Gesprächsteile ergeben ein charakteristisches Bild mit nur zwei betroffenen Analysekategorien. Auch dieses Fallbeispiel verstärkt also die Divergenz, die sich grundsätzlich schon in den ersten fünf Einzelfällen abgezeichnet hat. Wie für die anderen Fallbeispiele gilt auch hier unverändert, dass eine weiterführende Auswertung und ein detaillierter Vergleich mit dem gesamten Sampling erst im Ergebniskapitel erfolgen kann.

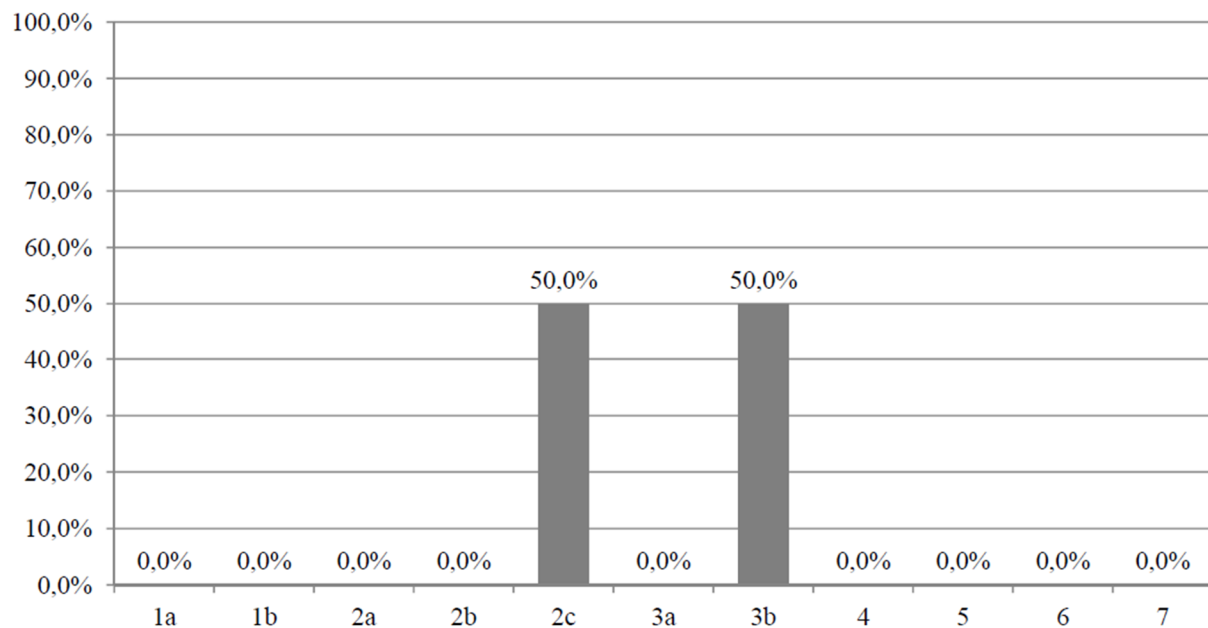


Abbildung 13: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 6

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.7 Fallbeispiel 7: Lea

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Hotel
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	23.01.2013
Gesamtlänge des Interviews	32:20

Lea brachte aufgrund ihrer Biographie tiefgehende interkulturelle Erfahrungen mit; Spanien kannte sie allerdings noch nicht aus eigener Erfahrung. Sprachlich kam die Praktikantin mit der neuen Umgebung und mit der spanischen Gastfamilie gut zurecht. Trotzdem waren die ersten Tage im Praktikum offenbar schwierig für Lea, wie sie mir bei meinen Besuchen in den ersten Tagen im Betrieb mitteilte. Es handelte es sich um ein modernes, attraktives Hotel im Stadtzentrum, das ansonsten grundsätzlich bei den Praktikanten anderer Durchgänge recht beliebt war. Rückblickend äußert sich Lea insgesamt positiv über die gemachten Erfahrungen, aber sie beschreibt eben auch sehr offen die Schwierigkeiten, vor denen sie insbesondere am Anfang stand, und die Art und Weise, wie sie versuchte, diese zu bewältigen. Ihre anfängliche Unzufriedenheit kann damit zusammenhängen, dass es nach den Angaben der Praktikantin in den ersten Tagen wenig konkrete Arbeitsanweisungen seitens des Betriebes für sie gab. Es muss an dieser Stelle aber dahingestellt bleiben, was die Gründe hierfür auf der spanischen

Seite gewesen sein mögen. Festzuhalten ist, dass dieser Eindruck bei Lea subjektiv jedenfalls zustande kam.

Bereits zu Beginn des Interviews kommt die Probandin bei der Frage nach ihren Vorerwartungen an die Zeit in Málaga sehr dezidiert auf den Aspekt der Selbständigkeit zu sprechen, also nicht erst im Zusammenhang mit den tatsächlichen Erfahrungen vor Ort. Dann geht Lea von der Beschreibung ihrer Vorerwartung rasch zum Erinnern der konkreten Situation im Praktikumsbetrieb über, die sie dann zu der Entscheidung veranlasst hat, selbst aktiver zu werden und Eigeninitiative zu entwickeln. Vorerwartung und Reaktion sind an dieser Stelle in der Antwort der Probandin eng miteinander verquickt, allerdings wird der Aspekt der Vorerwartungen in der Frage bereits vorgegeben, so dass hier keine Kodierung mit K3a angemessen wäre.

- 3 **Interviewerin:** Als Sie losgefahren sind, was
4 hatten Sie für Ziele?
- 5 **Lea:** ... dass ich mich selbständig darum kümmere,
6 dass ich da was in dem Hotel mache, was ich
7 gerne, ehm, was ich gerne machen, was ich gerne
8 machen möchte, was ich gerne noch sehen
9 möchte, dass ich die Leute, die weiter dann frage,
10 dass, ehm, ob sie mir das zeigen können und ob
11 ich da mal mitarbeiten kann und da mal
12 mitarbeiten kann, das war jetzt automatisch so
13 weil sie,... es kam mir vor als würden sie nicht so
14 viel mit mir anfangen können und das mit ...,
15 deswegen war ich dazu gezwungen ... ehm, selber
16 zu fragen, was ich da jetzt machen kann...

Lea verwendet hier mit „automatisch“ (6, 12) und „gezwungen“ (6, 15) Ausdrücke, die zeigen, dass sie sich durch die unerwartete Situation zwangsläufig zu dem von ihr beschriebenen Verhalten veranlasst sah. Sie nennt Selbständigkeit und aktive Mitarbeit als Ziel, wird aber offenbar anfangs nicht so stark eingebunden, wie sie es erwartet hatte. Durch die unerwartete, neue Situation fühlt sich die Praktikantin veranlasst, eine Verhaltensstrategie gegenüber den spanischen Kollegen zu entwickeln, die sie ihren gewünschten Zielen näher bringt. Diese Strategie besteht darin, selbst die Initiative zu ergreifen und offensiver auf die anderen zuzugehen („selbständig drum kümmern“ (6, 5); „weiter dann frage“ (6, 9); „selber zu fragen“ (6, 15–16)). Diese Passage gehört damit eindeutig zur Kategorie K6.

Die Schilderung ihres eigenen Verhaltens lässt erkennen, dass die Probandin sich hierbei nicht nur auf einen konkreten, einzelnen Vorfall bezieht. Dasselbe Verfahren, nämlich eigeninitiativ eine spanische Kontaktperson anzusprechen, beschreibt Lea wenig später noch einmal. Sie stellt ihr Vorgehen, in geraffter Form und ohne auf Details einzugehen, als eine grundsätzli-

che, plausibel begründete Strategie dar, die sie nach ihrer Darstellung systematisch angewendet hat. Hierbei besteht offenbar ein Kausalzusammenhang zwischen dem wiederholten Einsatz und dem Erfolg dieser Lösungsstrategie. Es handelt sich hier also um kein zufälliges oder einmaliges Verhalten, sondern um Selbständigkeit als etablierte Handlungsstrategie, weshalb ich diese Passage ebenfalls der Analysekategorie K6 zuordne.

- 19 **Interviewerin:** Was haben Sie getan, um diese
20 Ziele zu erreichen?
- 21 **Lea:** ... Diese Selbständigkeit im Praktikum, da
22 war am Anfang viel schwerer als gedacht, ich war
23 auch recht unglücklich mit der Wahl des
24 Praktikumsplatzes, aber danach hab ich dann,
25 naja, im Praktikum selber hab ich dann eine
26 Person gefunden, mit der ich mich gut unterhalten
27 konnte, und die ich sehr nett fand und ... immer
28 wenn ich nicht weiterwusste, habe ich mich dann
29 mit dieser einen Person, ... unterhalten ..., und sie
30 hat mir dann geholfen ...

Im folgenden Coding liegt nun Leas Fokus angesichts der eingangs schwierigen Situation („unglücklich“ (7, 23)) eindeutig auf ihrem eigenen Verhalten. Alternativ hätte sie beispielsweise auch genauer beschreiben oder ausmalen können, wie sich die spanischen Interaktionspartner in ihrer Umgebung verhielten, oder Beispiele nennen können, die ihre Irritation illustriert oder gerechtfertigt hätten, wie dies etwa in den meisten der anderen bisher analysierten Fallbeispiele (Samuel, Nora, Lilly und Niels) geschehen ist. Stattdessen beziehen sich die Angaben der Probandin weiterhin auf ihre eigene Person, ihre Situation und ihr Unbehagen, wobei offenbleibt, wie weit sie sich dieser Fokussierung selbst bewusst war und ist.

Ergänzend muss an dieser Stelle der Hinweis angefügt werden, dass Lea durchaus auch die Möglichkeit gehabt hätte, mich stärker einzuschalten. So wäre etwa denkbar gewesen, dass ich – selbst oder indirekt durch Mitarbeiter des *Malaca Instituto* – Kontakt mit Leas Vorgesetzten aufgenommen hätte. Sogar ein Tausch oder Wechsel des Praktikumsplatzes wäre in Frage gekommen. Dies war jedoch nicht der Fall, sondern Lea entschied sich, die Situation in der oben beschriebenen Weise zu lösen. Damit wählte sie den unbequemereren, sicherlich anspruchsvolleren Weg, löste aber ihre Ansprüche gegenüber sich selbst ein und konnte die interkulturelle Situation aus eigener Anstrengung bewältigen. Im Zusammenhang mit weiteren Aussagen lässt sich erkennen, wie intensiv sich die Probandin mit der vorgefundenen Situation auseinandersetzt, sich der Herausforderung stellt und sich bemüht, das eigene Verhalten abzuändern und der neuen interkulturellen Situation besser anzupassen. Damit ist nicht etwa eine Form der reaktiven „Anpassung“ auf der äußeren Verhaltensebene gemeint (wie etwa im

Fallbeispiel 2 bei Samuel). Vielmehr geht es um eine innere Einstellung oder Haltung, die verändert wird, um nicht weiterhin unzufrieden zu sein („recht unglücklich“ (7, 23); „nicht weiterwusste“ (7, 28)), und auch darum, nicht durch Einschalten der Lehrerin das Ziel der Selbständigkeit aufzugeben. Dass Lea bei der Entscheidung, selbst aktiver zu werden, durchaus innere Widerstände überwinden musste, zeigt sich auch in der späteren Bemerkung, „dass man keine Angst davor, vor [...] Spaniern haben muss“ (7, 70–71).

Auch im folgenden Coding wird dies mit den Verben „zurechtfinden“ (7, 41) und, etwas später im Interview, „sich auf die neue Situation einstellt“ (7, 48–49) ausgedrückt. Es wird also kein äußerlich erkennbares neues Handlungsmuster aus dem fremdkulturellen Kontext neu übernommen oder gelernt, sondern verschiedene Optionen des eigenen Verhaltens werden innerlich gegeneinander abgewägt. Diese Passagen werden deshalb auch als eine Umgewichtung der Inneren Stimmen im Sinne Schulz von Thuns verstanden und mit K4 kodiert.

- 33 **Interviewerin:** Was bedeutet für Sie persönlich
34 interkulturelle Kompetenz?
- 35 **Lea:** (...) Ja, also... vielleicht, vielleicht auch, wenn
36 man die Sprache nun überhaupt nicht kann, also
37 ich wir konnten, wir hatten ja schon mehrere
38 Jahre Spanisch, wenn man das jetzt,
39 angenommen, man könnte Spanisch überhaupt
40 nicht, man sich dann auch so irgendwie versucht,
41 sich zurechtzufinden, einfach so durch vielleicht
42 Gemeinsamkeiten Kultur mit Menschen ...,
43 irgendwie so ... ja.
- 44 (...)
- 45 **Minute 21.55**
- 46 **Interviewerin:** Ist das in der Schule lernbar?
- 47 **Lea:** Ich glaube, eher nicht, weil, das Wichtigste
48 daran ist ja (...) dass man sich auf die neue
49 Situation einstellt, und so was kann man ja nicht
50 einfach so im Unterrichtsfach herstellen.

Die eher vagen, oder zumindest hier vage formulierten, Vorstellungen darüber, wie dieses Zurechtfinden in fremdsprachlichen Kulturen ohne Fremdsprachenkenntnisse vorstellbar ist, verlieren sich in – übrigens auch akustisch – undeutlichen Äußerungen (7, 42–43). Sehr klar wird allerdings, dass interkulturelle Kompetenz für Lea auch und gerade völlig unabhängig von Fremdsprachenkenntnissen konzeptualisiert werden kann, also einem nicht sprachlichen oder zumindest nicht fremdsprachlichen Bereich zugeordnet wird. Die tastende Formulierung ist also vielmehr auf die Komplexität der Vorstellungen der Probandin zurückzuführen als darauf, dass die Schülerin hier nichts zu antworten wüsste. Die Probandin verwendet in diesem

Kontext bezeichnenderweise wieder die reflexiven Verben „sich zurechtfinden“ (7, 41) und „sich einstellen“ (7, 48–49), wodurch nochmals deutlich wird, dass für sie der Erwerb interkultureller Kompetenz vor allem in einer Veränderung ihrer eigenen Haltungen und Verhaltensweisen besteht. Da dies nach Aussage der Praktikantin nur durch das authentische Erleben einer interkulturellen Situation ausgelöst werden kann, hält Lea es folglich in ihrer weiteren Argumentation nicht für möglich, diesen Lernprozess durch Instruktion oder Simulation im Unterricht in Gang zu setzen. Zwar lassen sich diese Antworten (7, 33–50) nicht mit einer bestimmten Analysekategorie kodieren, sie bekräftigen aber die oben vorgenommene Kodierung (7, 18–30), bei der die Analysekategorie K4 angewendet wurde, weil die Aussagen der Schülerin als innere Umstellungs- und Veränderungsprozesse interpretiert wurden.

Zu einem späteren Zeitpunkt, als sie danach gefragt wird, ob die im Auslandspraktikum erworbenen interkulturellen Kompetenzen ihr künftig etwa bei einem beruflichen Auslandseinsatz hilfreich sein könnten, wiederholt Lea nochmals die Ausdrucksweise „sich darauf einstellen“ (7, 66–67; vgl. oben 7, 48–49) und verweist auch mit der Interjektion „ja eben“ darauf, dass sie hier noch einmal thematisch an das oben hierzu bereits Ausgeführte anschließt.

61 **Interviewerin:** Wenn Sie später in einer Firma
62 arbeiten würden und in Spanien einen
63 Vertragsabschluss erzielen sollen, glauben Sie,
64 dass Sie Ihre Erfahrungen aus dem Málaga-
65 Praktikum irgendwie dafür nutzen können?

66 **Lea:** (...) Dass man sich vorher darauf einstellen
67 kann, dass nicht einfach ne fremde Kultur vor
68 einem sitzt, (...) dass man eben vorher eigentlich
69 schon weiß, dass sie eben so freundlich und offen
70 sind, ja eben..., dass man keine Angst davor, vor
71 Spaniern haben muss, sag ich mal, das klingt
72 merkwürdig, aber...

Dieses Coding aus dem Interview mit Lea belegt ein weiteres Mal, dass die Probandin interkulturelle Kompetenz vor allem als Fähigkeit versteht, wie der Betreffende mit sich selbst umgeht, also welche der Verhaltensvarianten, die innerlich zur Verfügung stehen, jeweils gewählt oder aktiviert werden. Der Zusatz „das klingt merkwürdig“ (7, 71–72) zeigt an, dass Lea hier von ihren ganz persönlichen Befindlichkeiten spricht, die den Zuhörer – ihrer Ansicht nach – verwundern mögen, aber von der Praktikantin hier *qua* Autorität der eigenen Erfahrung und offen bekennd mitgeteilt werden.

In dieser zuletzt zitierten Antwort klingt jedoch noch ein weiterer Aspekt aus dem Interview mit Lea an, der zwar keine direkte Form des Erwerbs interkultureller Kompetenz darstellt und

dementsprechend nicht direkt kodiert werden kann, den sie aber mehrfach deutlich betont. Es geht hierbei um ihre Einschätzung der Spanierinnen und Spanier, mit denen sie im Rahmen ihres Praktikums persönlich in Kontakt gekommen ist. In mehreren Passagen betont Lea, dass sie einen außerordentlich positiven Eindruck mitgenommen hat. Dieser Umstand soll nicht nur der Vollständigkeit halber Erwähnung finden, sondern auch deswegen, weil er möglicherweise zu Leas Motivation beigetragen und sie in ihrem spezifischen Verhalten bestärkt hat, das offenbar zu dem Erfolgserlebnis einer gelungenen Interaktion und Kommunikation beigetragen hat. Als eine Strategie zum Erwerb interkultureller Kompetenz können diese Textstellen zwar, wie gesagt, nicht kodiert werden, sie stellen aber auf jeden Fall einen sicherlich förderlichen und begünstigenden Begleitumstand für Leas Lernprozess dar. Das überaus freundliche Bild, das die Probandin hier von „den Spaniern“ zeichnet, mag dabei mit Stereotypen behaftet sein und pauschal anmuten. Andererseits ist jedoch auch nicht von der Hand zu weisen, dass es sich um einen authentischen Beleg handelt, der den subjektiven Eindruck einer Teilnehmerin dokumentiert, die das Praktikum in Málaga absolviert hat, zumal unter den von ihr selbst beschriebenen anfangs nicht ganz einfachen Umständen. Vor allem unterstreicht es für dieses Fallbeispiel noch einmal, dass die Anfangsprobleme der Schülerin eher mit Fragen ihres Selbstmanagements zusammenhingen, das sie in der interkulturellen Situation entsprechend neu ausrichten musste. Beachtlich ist zudem die selbstkritische Distanz, mit der die Praktikantin die eigenen Startschwierigkeiten reflektiert, die sie, ohne den fremdkulturellen Interaktionspartnern hierfür die Verantwortung zuzuweisen, aus eigener Kraft bewältigen konnte.

Gegen Ende des Gespräches äußert die ehemalige Schülerin sich noch mehrmals recht positiv wertend über die Spanier. Lea gibt in Zusammenhang mit der Frage, wie sie ihre Erfahrungen aus dem Málaga-Praktikum künftig möglicherweise beruflich nutzen könnte, direkt vor dem folgenden Ausschnitt an, dass sie nun einschätzen könne, wie die Spanier „ticken“. Dies veranlasst mich zu einer Nachfrage:

- 53 **Interviewerin:** Wie ticken die denn?
54 **Lea:** Ja, ich würd sagen, die sind sehr offen, offen
55 und freundlich auf jeden Fall, (...) hier sind alle so
56 immer unter Zeitdruck und genervt und da ..., ich
57 hab eigentlich von allen ne nette und ausführliche
58 Antwort bekommen.

In diesem Kontext bezieht sich die Lokaldeixis „hier“ (7, 55) und „da“ (7, 56) auf unseren Aufenthaltsort im Gespräch, also auf Deutschland (hier) im Gegensatz zu Spanien (da). Die

Praktikantin kontrastiert ihre Beobachtungen über die spanische Kultur mit Hilfe dieses Vergleichs und gibt überdies durch ihre Diktion („genervt“ (7, 56)) ihre Präferenz der spanischen bzw. ihre kritische Sicht der deutschen Verhaltensweise zu verstehen. Deswegen wird die kurze Stelle mit der Kategorie K2c klassifiziert.

Im Folgenden war der Vergleich zwischen Deutschen, Spaniern und Franzosen bereits in den Fragestellungen vorgegeben, so dass diese Aussagen nicht als Belegstellen für die Analysekategorie K2b oder K2c gelten und deswegen nicht entsprechend kodiert werden können. Ursache war, dass die Probandin selbst auch französische Verhaltensweisen erwähnt hatte und mich so zu dieser zugespitzten Nachfrage veranlasst hatte. Jedoch verallgemeinert die Probandin eigene positive Erfahrungen (7, 88–96), indem sie bei ihren Feststellungen von der ersten Person Singular, in der sie kurze narrative Einschübe zur Veranschaulichung formuliert (7, 91–95), stellenweise zu Indefinitpronomina („man“ (7, 89; 7, 90) und „einem“ (7, 95)) übergeht. Diese Passage wird demzufolge der Analysekategorie K7 zugerechnet. Gemäß der Definition dieser Kategorie geht es dabei nicht um verallgemeinernde Aussagen über die Spanier, vielmehr abstrahiert die Schülerin von eigenen konkreten Erlebnissen und gelangt so zu einer allgemeingültigen Aussage darüber, was der Lerner erfährt (vgl. 7, 83–85). Diese Fokussierung auf sich selbst wird am Ende der Antwort noch deutlicher formuliert, und die Verallgemeinerung zeigt sich dort auch sprachlich im Wechsel der Pronomina, dem Ersetzen von „mir“ durch „einem“ (7, 95). Durch die passivische Konstruktion gelingt es der Praktikantin, die Verallgemeinerung auf sich bzw. alle diejenigen zu beziehen, die in der spanischen Zielkultur fremd sind, obwohl sie in dem angeführten Beispiel nicht selbst handelndes Subjekt sind, sondern die Situation passiv erleben. Es werden also Schlussfolgerungen, die eigentlich das Verhalten der Spanier betreffen und auf die auch die Nachfrage (7, 86-87) abzielte, gezogen, allerdings bleibt der Fokus trotzdem weiterhin auf die eigene Situation gerichtet.

75 **Interviewerin:** (...) Sehen Sie Unterschiede
76 zwischen Spaniern, Deutschen und Franzosen?

77 **Lea:** Am ehesten vielleicht zwischen Spaniern und
78 Deutschen, tatsächlich, und Franzosen sind dann
79 eher son, son Mittelding, also ... Deutsche, würd
80 ich schon sagen sind am, sind am..., ja, unf
81 irgendwie unfreundlichsten, am meisten mit sich
82 selbst beschäftigt, und dann kommen die
83 Franzosen und ... Spanier sind off- also, ja, was ich
84 so erlebt hab, find ich schon, dass man Spanier als
85 am offensten...

86 **Interviewerin:** (...) womit sind denn dann die
87 Spanier beschäftigt?

88 **Lea:** Ja, auch mit sich selbst, aber..., ja, wenn
89 man sie anspricht auf der Straße, ne Bitte hat, und

90 man sieht, und die sehen, die haben ja mit
91 Sicherheit gesehen, dass ich nicht aus dem Land
92 bin, oder spätestens als die mich Spanisch
93 sprechen gehört haben, (...) haben sie ja gehört,
94 dass ich nicht aus deren Land bin und haben dann
95 einfach mir geholfen einem geholfen haben...ja,
96 einfach hilfsbereit...

In ihrer letzten Antwort fasst die Schülerin zum Abschluss des Gesprächs zusammen, worin sie den Nutzen des Praktikums für sich sieht. Neben der sprachlichen Erfahrung und der Orientierung in einer fremden Stadt deutet sie mit den abtönenden Zusätzen „allgemein“ (7, 103), „so“ (7, 103) und „sowas“ (7, 104) an, dass sie mehr meint als die reinen Bedeutungsdenotate von „Sprache“ (7, 102) und „Stadt“ (7, 104). Genaueres führt sie hier an dieser Stelle jedoch nicht mehr aus, sondern verweist mit der wiederholten Modalpartikel „so“ (7, 102; 7, 103; 7, 105) und dem umgangssprachlichen Pronomen „sowas“ (7, 104) vage auf bereits vorher im Interview hierzu gemachte Ausführungen.

99 **Interviewerin:** Möchten Sie noch etwas
100 ergänzen?

101 **Lea:** (...) da hat man schon zwei Wochen mit der
102 Sprache gelebt und, ja, sich da so reingefunden
103 (...) allgemein ... würd ich sagen, für, so für das
104 Zurechtfinden inner fremden Stadt, und sowas...,
105 ist das so echt wirklich gut...

Mit dem emphatisch betonten Zusatz „echt wirklich gut“ zum Abschluss ihrer freiwilligen Ergänzung betont sie, dass sie die in Spanien gemachte Erfahrung für sinnvoll und bereichernd hält. Vielleicht klingt hier auch ein wenig Stolz mit, die anfänglichen Hürden aus eigener Kraft überwunden zu haben, und auf jeden Fall zeigt ihre Antwort auch, dass sie das Auslandspraktikum für sich durchaus als einen Erfolg ansieht („reingefunden“ (7, 102)).

Zusammenfassend ergibt sich nun folgendes Bild: Lea hat anfängliche Probleme in der interkulturellen Interaktion aus eigener Kraft und ohne äußere Intervention erfolgreich gemeistert. Sie hat gezeigt, dass diese Eigenständigkeit von vornherein zu ihren Erwartungen an das Praktikum und an sich selbst gehört hatte. Im gesamten Gespräch, und demzufolge offenbar auch während der Zeit im Praktikum, hat die ehemalige Schülerin sich bei dem Versuch, ihre interkulturelle Kompetenz zu verbessern, hauptsächlich auf Aspekte ihres eigenen Verhaltens konzentriert. Mit Blick auf die konkrete Interaktion in erlebten interkulturellen Aktionen berichtet sie nur allgemein, dass sie insgesamt einen sehr positiven Eindruck von den Spaniern gewonnen hat. Tiefere Einblicke in die fremde Kultur thematisiert sie dagegen nicht und berichtet inhaltlich von keinerlei konkreten Erlebnissen oder Erfahrungen, die ihr Wissen über

die spanische Kultur erkennbar erweitert hätten. Dies ist auch deswegen auffällig, weil ihre Mitschülerin Carina, mit der sie bei derselben Gastmutter untergebracht war, durchaus über solche Einzelheiten berichtet (siehe Fallbeispiel 12), an denen auch Lea beteiligt gewesen ist. Offenbar sind es aber keine Erfahrungen oder Inhalte, die Lea in ihrem Interview für relevant hält. Leas Fokus liegt, wie mehrfach zu sehen war, eindeutig auf ihrem Selbstmanagement, und dementsprechend fallen die mit Abstand meisten Kodierungen in diesem Interview bezeichnenderweise unter die Analysekategorie K4.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse wieder quantitativ zusammengefasst.

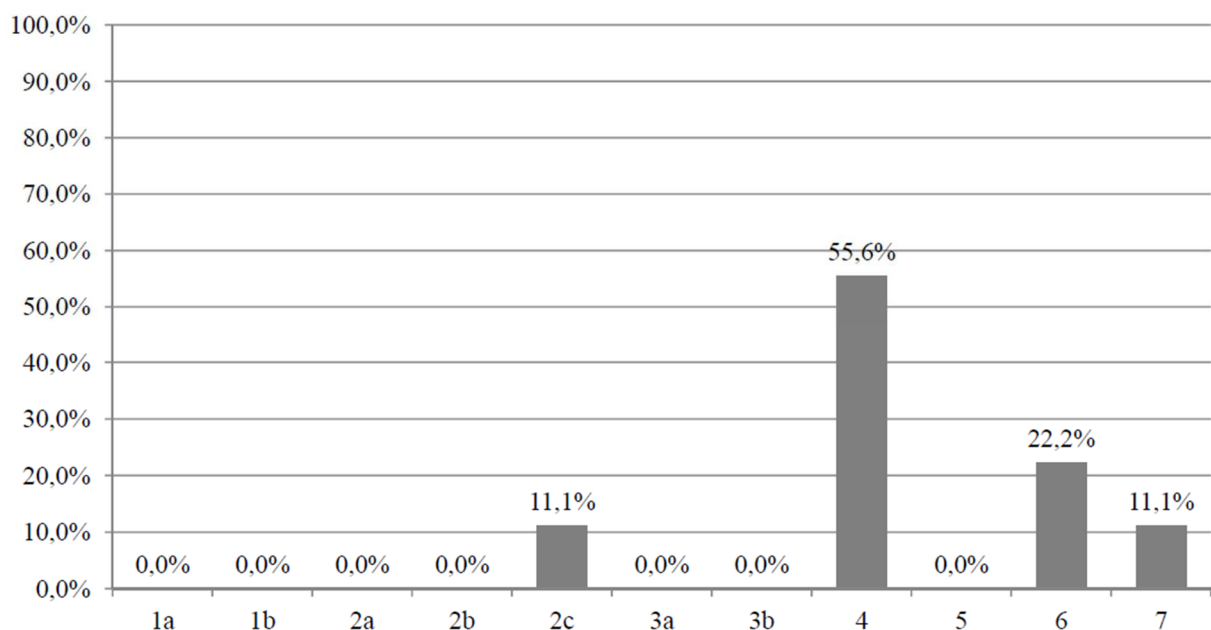


Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 7

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.8 Fallbeispiel 8: Marlene

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Catering-Firma
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	23.01.2013
Gesamtlänge des Interviews	33:34

Marlene brachte für das Praktikum in Málaga, abgesehen von Urlaubsreisen ins Ausland, keine besondere interkulturellen Erfahrung mit. In dem Gespräch, das ich mit ihr geführt habe,

lässt sich eine gewisse thematische Zweiteilung erkennen: Zum einen berichtet Marlene von verschiedenen Ängsten und Hemmungen, die sie in der Zeit des Auslandspraktikums anfangs bewältigen musste, zum anderen reflektiert sie die Perspektive der Spanierinnen und Spaniern, mit denen sie Kontakt hatte, und zeigt dabei ein hohes Empathievermögen. Hierbei berichtet sie im Gegensatz zum vorigen Fallbeispiel viel über ihre Wahrnehmung des Verhaltens der spanischen Interaktionspartner, die sie aufmerksam beobachtet hat.

In einer ersten Passage nennt die Probandin als ihr Hauptziel im Auslandspraktikum die Fähigkeit, mit mehr Selbstvertrauen als vorher in auch unbekanntem, neuen Situationen aufzutreten:

- 28 **Interviewerin:** Was hatten Sie für Ziele im
29 Praktikum?
30 **Marlene:** (...)und dann dieses auch mal ins kalte
31 Wasser geschmissen werden, (...) einfach dieses
32 sich auch mal trauen, was zu sagen, das das hab
33 ich da auch gelernt, das fand ich auch wichtig.

Die interkulturelle Situation stellte für diese Probandin also den Anlass für einen Lernprozess im Sinne der Analysekategorie K4 dar, von dem sie dann im weiteren Verlauf des Interviews mehrfach berichtet. Dabei geht es inhaltlich um den Ausbau eigener vorhandener, bis dahin aber nur sehr zurückhaltender oder schwach ausgeprägter Verhaltensvarianten.

Marlene kommt im Folgenden genauer darauf zu sprechen, mit welchen inneren Schwierigkeiten sie dabei anfangs im Praktikum zu kämpfen hatte. Dieser Teil stellt zunächst ein Coding der Kategorie K4 dar, weil die Überlegungen der Probandin den eigenen Verhaltensmöglichkeiten gelten. Diese werden allerdings von einem kurzen Coding zur Kategorie K1b unterbrochen, denn hier liegt ein rascher Perspektivenschwenk vor, durch den die Probandin die Sichtweise der spanischen Kollegen auf sich selbst und ihre Mitpraktikantinnen einnimmt und der sich entsprechend auch in der Personaldeixis (Sprechen in der dritten Person Plural: „ein paar Mädchen“ (8, 41–42); „die“ (8, 42)) ausdrückt. Schon an diesem Beispiel zeigt sich, wie die Probandin ihre Aufmerksamkeit zugleich auf das eigene Befinden und auch auf das Verhalten ihrer spanischen Kollegen richtet. Wegen der rasch abwechselnden Perspektive bezieht sich „die“ in demselben Satz der Praktikantin dann auch auf „die Spanier“ (8, 41; 8, 44; 8, 48). Unmittelbar anschließend beschreibt Marlene wieder ihre eigenen, inneren Konflikte oder Hemmungen, die sie in dieser Situation überwinden muss, weshalb diese Zeilen (8, 44–48) wieder der Analysekategorie K4 zugeordnet werden:

36 **Interviewerin:** Was haben Sie getan, um ihre
37 Ziele zu erreichen (...) außerhalb des Unterrichts,
38 also im Alltag, in der Familie?

39 **Marlene:** Also am Anfang war das n bisschen
40 verhalten, weil ich mich auch nicht richtig getraut
41 habe. Klar, die wissen, da kommen ein paar
42 Mädchen aus Deutschland, und die, ehm, können
43 vielleicht ein bisschen Spanisch, aber noch nicht
44 soo gut, das wissen die ja, aber trotzdem hat man
45 so ne so ne Scheu, son bisschen, auch so die
46 Spanier anzusprechen, weil man will sich ja auch
47 nicht blamieren, so, ... aber em, ja dann,
48 ...irgendwann ist es auch leichter gefallen, weil die
49 ja so nett waren, sie eben einfach mal zu fragen,
50 was heißt das und das, oder ehm, erklärt mir doch
51 mal einfach, wie euren Chef so zu euch ist, oder
52 wie auch immer, da hat man öfter auch mal so
53 Smalltalk mit den Mitarbeitern gehalten.

In der Formulierung „weil die ja so nett waren“ (8, 48-49) deutet sich an, dass das Feedback der spanischen Seite offenbar positiv und ermunternd auf die Praktikantin gewirkt hat. Die Schülerin berichtet, wie sie die interkulturelle Kommunikation nach und nach aufgebaut und auch Gespräche initiiert hat. Nachdem die Probleme mit den eigenen Hemmungen überwunden worden waren, entwickelte sie hierdurch eine kommunikative Strategie und zeigt durch den Ausdruck „öfter auch mal“ (8, 52) an, dass es nicht um einen Einzelfall geht, sondern sie dieses Handlungsmuster des Ansprechens und Fragens mehrfach absichtlich einsetzte, womit diese Passage als Coding für K6 gelten kann (8, 48–53). Als Strategie muss dieses Verhalten dabei deshalb angesehen werden, weil Marlene bewusst und wiederholte Male die Absicht verfolgt, auf diesem Wege im interkulturellen Kontext ihre beschriebenen Ziele (8, 30–33) zu erreichen.

Inhaltlich ähnelt dieses Fallbeispiel hier dem vorigen, da beide Praktikantinnen von dem Problem berichten, ihre innere Scheu überwinden zu müssen. Das Ziel der gelungenen Kommunikation und Interaktion im interkulturellen Kontext führt bei Marlene und Lea über den Zwischenschritt der Selbstüberwindung. Aber anders als Lea wechselt Marlene immer wieder in die fremde Perspektive und richtet dann den Blick von außen auf sich selbst. Sie erläutert im folgenden Gesprächsausschnitt, dass sie „eigentlich“ (8, 88) – damit meint sie in Deutschland – gar nicht schüchtern sei, dass aber während des Auslandspraktikums die Spanier diesen Eindruck von ihr bekommen hätten. Sie reflektiert ihre eigene Außenwirkung also differenziert und versucht gelegentlich auch explizit die Perspektive der Spanier auf sie als ausländische Praktikantin einzunehmen.

87 dass ich, ehm, schüchtern wäre, was hier
88 eigentlich nicht der Fall ist, also, alle meine
89 Freunde sagen ich wär sehr offen und und laut
90 und so weiter und da war das eher so, ja die ist so
91 ruhig und ist die irgendwie schüchtern und so, ne
92 ... und dann hat Sylvia auch gesagt, nein, die ist
93 gar nicht schüchtern, und so weiter, aber es war
94 halt, dass ich immer dieses ... erst überlegt hab
95 und ruhig war und nicht wusste, was ich sagen
96 sollte. (...) Ich denk ma die sind das gewohnt,
97 dass einfach prompt ne Antwort kommt, wenn ne
98 Frage gestellt wird, oder so.

99 (...)

100 **Minute 20:20**

101 **Marlene:** (...) die sagen auch wirklich frei raus,
102 was sie denken.

103 **Interviewerin:** Wie?

104 **Marlene:** Ja, einfach, ... ja, immer wenn irgend ne
106 reißt, jaja, red du mal, war ja nicht so witzig,
107 kannst wieder gehen, oder irgendwie sowas, ich
108 denk mal dass die schon sehr, ja, sagen was sie
109 denken und gleich auch ne Antwort haben, und
110 das gar nicht sie gewohnt sind, dass da jemand ist
111 und erstmal überlegt.

Während ihrer lebhaften narrativen Ausführungen steht der ehemaligen Praktikantin die beschriebene Situation offenbar lebhaft vor Augen. Sie übernimmt die fremdkulturelle Perspektive ihrer Interaktionspartner beim Erzählen nicht nur im Sinne der Analysekategorie K1a, indem sie über die Sichtweise ihrer spanischen Kollegen berichtet (8, 87–98), sondern sie versetzt sich auch in deren fremdkulturelle Sprecherrolle hinein: Die beiden Äußerungen, in denen sie Pronomina in der zweiten (8, 106–107) und dritten (8, 90–91) Person verwendet, um sich auf sich selbst zu beziehen, müssen mit K1b kodiert werden, denn Marlene spricht hier aus der fremden Perspektive heraus. Inhaltlich schildert die Probandin, dass sie selbst im interkulturellen Kontext anders auftritt, wirkt und eingeschätzt wird als in ihrer Heimat, dass aber zugleich auch die spanischen Mitarbeiter andere Maßstäbe anlegen („gewohnt, dass einfach prompt ne Antwort kommt“ (8, 96–97); „die sagen auch wirklich frei raus, was sie denken“ (8, 101–102); „ich denk mal, dass die schon sehr [...] erstmal überlegt“ (8, 107–111)). Die ehemalige Schülerin wendet hier also kulturelle Deutungsmuster der fremden Kultur an, um zu erklären, warum die spanischen Kollegen sie für schüchtern halten. Deshalb gelten diese Teile ihrer Aussagen als Codings für die Analysekategorie K2a und belegen neben ihrer Bereitschaft zum Perspektivenwechsel auch Empathiefähigkeit.

Wenig später im Leitfadeninterview habe ich die Probandin dann nach Unterschieden in der Kommunikation zwischen Deutschen und Spaniern gefragt. Hier greift Marlene jedoch die pauschale oder kontrastierende Gegenüberstellung aus der Fragestellung nicht auf, sondern stellt stattdessen die Einheitlichkeit innerhalb einer Kultur in Frage. Für sie bestehen die Unterschiede nicht so sehr zwischen zwei national definierten Kulturen, sondern eher hinsichtlich des Charakters und des Verhaltens der Menschen, auch innerhalb einer Kultur. Diese Differenzierung zeigt, dass die Probandin hier ein Kulturverständnis im Sinne des Kohäsionsansatzes Rathjes zugrunde legt, so dass diese Aussage mit der Kategorie K5 kodiert werden muss:

122 **Marlene:** (...) es kommt ja auch auf die Personen
123 selber drauf an, wie die gestrickt sind, wie deren
124 Charaktereigenschaften sind, em, es gibt solche
125 und solche, in Deutschland gibts halt welche die
126 schüchtern sind und gegenseitig nich sich nich so
127 viel zu sagen haben, denn gibts auch wieder, ja,

128 em, offene Menschen, die über alles reden, oder
129 meinen Sie die Art, wie man miteinander redet ...,
130 nicht über was man redet.

Marlene betont die Evidenz ihrer Aussagen durch die Interjektionen („ja“ (8, 122; 8, 127) und „halt“ (8, 125)) und durch die alltagssprachliche Metaphorik („gestrickt sind“ (8, 123)). Hierin kommt zum Ausdruck, dass Marlenes Kulturbegriff pluralistisch geprägt ist und sie es für selbstverständlich hält, dass Kulturen nicht in sich einheitlich oder homogen sein müssen, sondern die einer Kultur angehörenden Individuen Unterschiede aufweisen können. Diese Feststellung ist vor dem Hintergrund, dass die Frage hier auf Unterschiede zwischen den Kulturen abzielte, besonders hervorzuheben. Es stellt ein besonderes Charakteristikum dieses Fallbeispiels dar, dass die Praktikantin hier einer vereinfachenden Kontrastierung der Kulturen nicht zustimmt.

Fast schon gegen Ende des Gespräches kommt Marlene im Zusammenhang mit der Frage, welche Tipps sie künftigen Praktikanten für das Auslandspraktikum in Málaga geben könnte, noch einmal ausführlich auf das Thema ihrer eigenen Scheu zu sprechen. Thematisch gesehen kehrt sie also wieder zu dem Aspekt zurück, dass sie sich in der interkulturellen Situation selbst innerlich neu oder anders ausrichten musste. Deshalb wird die Passage der Kategorie K4 zugeordnet. Neu hinzu kommt nun an dieser Stelle allerdings die Verallgemeinerung der eigenen, persönlichen Erfahrung, denn Marlene geht offensichtlich davon aus, dass es auch bei anderen potentiellen Praktikantinnen oder Praktikanten ähnliche Probleme geben könnte:

147 **Interviewerin:** Was würden Sie sagen, wie muss
148 man sich im Málaga-Praktikum verhalten, um
149 erfolgreich zu sein?

150 **Marlene:** Also ... , ehm ... , typischerweise würd
151 man ja antworten, ja... und eh, motiviert und
152 offen, und ehm ... aber ich glaub es ist auch
153 normal, irgendwie ein bisschen Angst zu haben,
154 ehm, ich würd auch sagen, dass das ganz gut ist,
155 weil man dann auch, ehm, weil man dann die
156 Möglichkeit hat, über seinen eigenen Schatten zu
157 springen, so, ehm ...

158 **Interviewerin:** Wie meinen Sie das, mit dem
159 Angst haben?

160 **Marlene:** Naja, ehm, wie schon gesagt, wenn
161 man em dann da vor der Familie steht, die gucken
162 einen alle an und wollen irgendwas wissen, und du
163 musst auf Spanisch irgendwas erzählen von dir,
164 und du weißt einfach überhaupt nicht, wie em, ja
165 das, was du erzählst, ankommt, ... und überhaupt,
166 ob das richtig ist, was Du da sagst, und, ja dieses
167 so, ja richtig sprechen, so, davor hatt ich Angst,
168 war irgendwie so... aber weil ich eben
169 diesbezüglich bisschen unsicherer war... würd ich
170 sagen

171 **Interviewerin:** Und Sie sagen aber man braucht
172 das, es hat also anscheinend auch sein Gutes,
173 wenn man diese Unsicherheit hat?

174 **Marlene:** Ja, find ich schon, weil danach ist man
175 stolz, dass man das überwunden hat, wenn man
176 sich wirklich getraut hat, ehm, auch mal von sich
177 aus auf die Spanier zuzugehen und mal was
178 nachzufragen, oder so, ja ...

Die Probandin beschreibt, wie aus anfänglicher „Angst“ (8, 153) in der interkulturellen Situation ein Handlungs- und Veränderungsbedarf entstehen kann, aus dem sich erst ein Lernprozess und schließlich auch ein Lernerfolg entwickelt. Die Anstrengung dieser Selbstüberwindung („überwunden hat“ (8, 176); „getraut hat“ (8, 177)) wird, so die Probandin weiter, schließlich mit dem Gefühl des Stolzes belohnt, die Herausforderung bewältigt zu haben (8, 176). Marlene abstrahiert von ihrem persönlichen Einzelfall und leitet aus ihrer eigenen, authentischen Erfahrung eine allgemeine Regel ab. Die Verallgemeinerung drückt sich sprachlich auch darin aus, dass sie vom Pronomen der ersten Person Singular (8, 167–171) in Formulierungen mit Indefinitpronomina (8, 175-179) übergeht. Allerdings werden die Indefinitpronomina bereits in den Fragen vorgegeben und dann von der Probandin nur übernommen, so dass hier keine Kodierung mit der Analysekategorie K7 gerechtfertigt werden kann. Erst in der folgenden Aussage findet dieser Schwenk zu den Indefinitpronomina selbständig statt und begründet dann ausreichend eine Kodierung mit K7. Allerdings ergibt sich hier wie-

der eine Doppelkodierung mit K4. Denn thematisch zeigt sich auch an dieser Stelle wieder, dass für diese Schülerin eine sehr große Herausforderung darin bestand, eigene innere Hemmnisse und Widerstände zu bewältigen. Dem Zitat geht eine narrative Passage voraus, in der Marlene von ihrer Scheu berichtet, sich an ihre temperamentvolle spanische Gastmutter zu wenden:

188 (...) So, und denn bin
189 ich halt losgegangen und hab sie gefragt, ja und
190 wie es war, sie war halt nett und freundlich, und
191 das wusst ich auch schon vorher, aber es war
192 eben, wenn man mal konfrontiert wird mit so einer
193 Situation, dann muss mans halt auch machen, und
194 dann macht mans auch.

195 (...)
196 **Minute 25:20**

197 **Interviewerin:** Nachfrage: Sie erinnern sich
198 anscheinend irgendwie daran, dass das Ganze für
199 Sie irgendeinen Besonderheitswert hatte?

200 **Marlene:** Jaja, mhm, dieses auf einen Spanier
201 zugehen, so das war so, was ich auch geschafft
202 hab, ne?, so, das hab ich am Anfang gesagt, so,
203 muss ich schaffen, und das hab ich auch geschafft.

Insbesondere in den letzten, resümierend klingenden Worten der Praktikantin kommt noch einmal klar zum Ausdruck, wie wichtig der Lernerfolg auf der Ebene des Selbstmanagements für sie persönlich ist. Weil die Praktikantin ihr Inneres Team im Sinne Schulz von Thuns neu ausrichtet und dabei Innere Stimmen umgewichtet, wird diese Aussage der Kategorie K4 zugeordnet. Die nächsten Ausführungen zeigen, dass Marlene aber zudem auch das subjektive Bewusstsein hat, ihre interkulturelle Kompetenz gesteigert zu haben, bzw. dass sie das, was sie im Praktikum in Málaga gelernt hat, zu den kulturellen Kompetenzen rechnet. Es handelt sich aus ihrer Sicht keinesfalls nur um einen Lernfortschritt hinsichtlich ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung, sondern sie ist überzeugt, gerade aufgrund der interkulturellen Kontakte und Erfahrungen aus dem Praktikum zu wissen, wie sie sich in einer künftigen Interaktionssituation mit Spaniern angemessen verhalten müsste.

231 **Marlene:** M, ja, würde ich sagen schon. Weil man
232 schon weiß, wie man mit den Spaniern reden
233 muss, glaub ich. Auch dieses, dass sie verlangen,
234 dass man auch mal auf einen zugeht. Ich glaub
235 das das das wünschen die sich so. Dass nicht
236 immer alles von denen kommt und immer gefragt
237 werden muss, sondern dass auch mal
238 Eigeninitiative ergriffen wird...

Die Probandin versucht hier ein weiteres Mal, die fremdkulturelle Sichtweise der Spanier zu verstehen und nachvollziehend darzustellen. Sie übernimmt hier deutlich, wenn auch sprachlich referentiell, wieder die fremde Innenperspektive und zeigt dabei ein hohes Empathievermögen. Dieser Ausschnitt wird deshalb mit K1a kodiert.

Es hat sich also für Marlenes Fall als kennzeichnend erwiesen, dass sie in der interkulturellen Interaktionssituation, die sich durch das Auslandspraktikum ergibt, neben ihrer eigenen Verhaltenssteuerung zugleich das Verhalten ihrer spanischen Interaktionspartner aufmerksam beobachtet und interpretiert. Beide Aspekte sind für sie miteinander verknüpft, denn wegen der interkulturellen Situation glaubt sie, auf die fremdkulturelle Seite anders zu wirken, als sie tatsächlich ist. Sie versucht sich selbst aus dem Blickwinkel der Zielkultur zu betrachten und stellt fest bzw. nimmt an, dass ihr Verhalten dort ungewöhnlich oder schüchtern wirkt. Dabei bemüht sie sich, das Denken und Empfinden ihrer fremdkulturellen Interaktionspartner nachzuvollziehen. Erst diese Erkenntnis oder Annahme darüber, welche unangemessenen Eindruck sie in der interkulturellen Situation vermittelt, spornt sie dazu an, neue Potentiale zu entwickeln, um so letztlich im interkulturellen Kontext angemessener und erfolgreicher handeln zu können.

Am Ende dieser Fallanalyse soll untersucht werden, wie sich diese Praktikantin zu der Möglichkeit äußert, interkulturelle Kompetenz im Schulunterricht zu vermitteln oder zu erlernen. Es handelt sich dabei um ein weiteres Coding der Kategorie K2a. Denn Marlene erklärt hier, wie wichtig kulturbezogene Hintergrundinformationen für das Funktionieren interkultureller Kommunikation sind. Diese sind allerdings nach Meinung dieser Praktikantin ausschließlich in authentischen Situationen erfahrbar und können nicht durch Instruktion oder Simulation in der Schule vermittelt werden:

213 aber so dieses... Kommunizieren an sich und ehm,
214 diese Erfahrung machen, so diese Lebens, äh,
215 Einstellung von den Spaniern mitzukriegen, äh,
216 das kann man nur, indem man auch wirklich da
217 war, finde ich, und das ist, ehm, nicht möglich,
218 das irgendwie im, ehm, im Unterricht zu
219 besprechen, finde ich. Das muss man irgendwie
220 vor Augen gehabt haben. (...) einige Dinge könnt
221 ich gar nicht beantworten, wenn ich gar nicht in
222 Spanien gewesen wäre.

Die Passage zeigt noch einmal sehr deutlich – und übrigens auch in Abgrenzung zum vorigen Fallbeispiel –, worin der Erwerb interkultureller Kompetenz für diese Probandin letztlich besteht: Es geht nicht primär um eine Fähigkeit der eigenen Person, wie sie etwa bei Lea durch

das Sich-zurechtfinden-Können beschrieben wird. Aus Marlenes Sicht sind es die Erfahrungen mit der spanischen Zielkultur und das Wissen über Hintergrundinformationen, die nicht kognitiv vermittelt werden können und auch dementsprechend schwierig zu verbalisieren sind: „So dieses Kommunizieren an sich“ (8, 213) und „so diese Lebens, äh, Einstellung“ (8, 214-215) stellen tastende Versuche dar, zu beschreiben, was mit interkultureller Kompetenz gemeint sein könnte. So vage diese Definition hier auch bleibt, wird doch gleichwohl deutlich, dass Marlene in dem Bewusstsein, und nicht ohne Stolz, diese Kompetenz erlangt oder zumindest verbessert zu haben, auf das Praktikum in Málaga zurückblickt. Viele Passagen in ihrem Interview haben gezeigt, dass sie ihren Fokus auf die fremde Kultur bzw. auf die Interaktion mit der fremden Kultur legt und dabei immer wieder versucht, den fremdkulturellen Blickwinkel, allgemein und auch auf sich selbst, einzunehmen und Deutungsmuster der spanischen Kultur anzuwenden. Ihr Erwerb interkultureller Kompetenz ist daher eng verbunden mit der Fähigkeit zur Selbstdistanz und einem großen Empathievermögen für die Zielkultur.

Auch in diesem Fallbeispiel werden die quantitativen Ergebnisse aus der kategorienorientierten Analyse in einem Säulendiagramm festgehalten. Für eine weiterführende Auswertung dieser Daten muss, wie bei allen anderen Fallbeispielen auch, auf das Auswertungskapitel verwiesen werden.

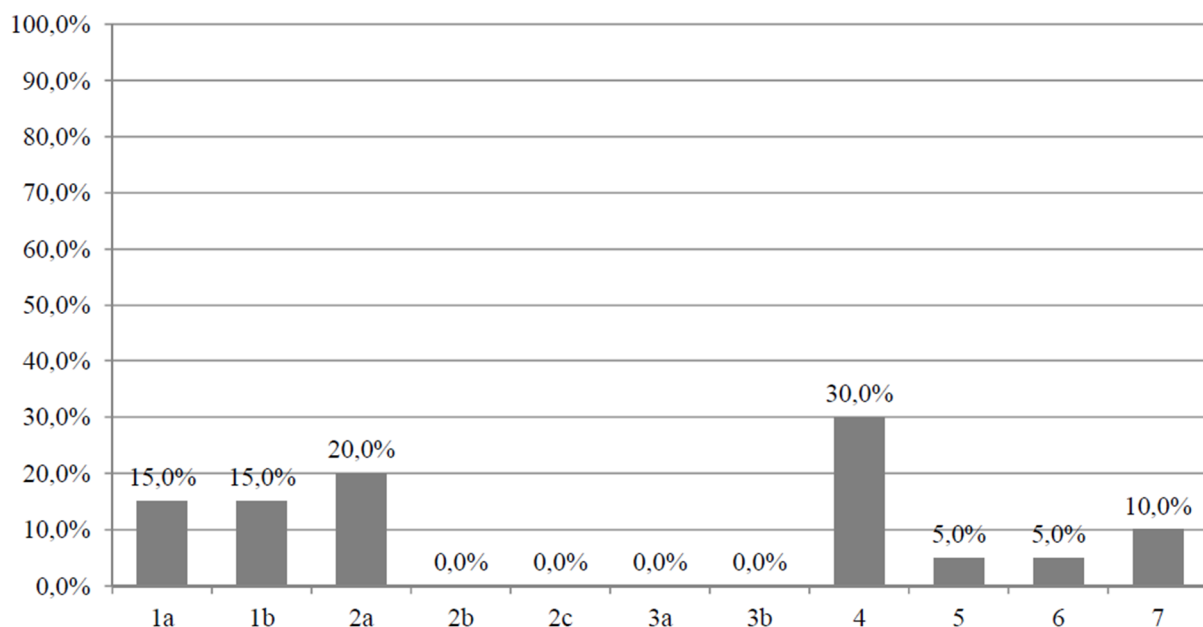


Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 8

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.9 Fallbeispiel 9: Irene

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Catering-Firma
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	23.01.2013
Gesamtlänge des Interviews	17:04

Im Gegensatz zum vorangegangenen Gespräch mit Marlene waren es bei Irene, einer Schülerin ohne tiefer gehende Auslandserfahrung im Vorfeld, anfangs nicht die eigenen Hemmungen, sondern die Unsicherheiten in der Fremdsprache, die für sie die größte Herausforderung beim Praktikum in Spanien darstellten. Auch Irene hebt an mehreren Stellen hervor, dass sie die Spanier, mit denen sie während des Praktikums Kontakt hatte, als sehr freundlich erlebt und sich gut aufgenommen gefühlt hat.

Irene ging es, diesem Interview zufolge, zunächst vorrangig um das Ziel, ihre Sprachkenntnisse durch das Auslandspraktikum in Spanien zu verbessern. Im Verlauf des Gesprächs stellt die Probandin dann einen immer deutlicheren Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Lernzuwachs und den interkulturellen Kompetenzen her. Es zeigt sich bei ihr, wie durch die Verbesserung des sprachlichen Ausdrucksvermögens nicht nur ihre Bereitschaft zu Gesprächen mit der spanischen Seite größer wird, sondern dass es für sie mit zunehmender sprachlicher Sicherheit auch erst möglich wird, Eigeninitiative zu entwickeln. In den sich hieraus ergebenden Unterhaltungen mit ihren spanischen Kollegen und Gastgebern in Málaga entstehen bei der Schülerin dann Einsichten und Erkenntnisse über Aspekte der spanischen Kultur und spanischer Verhaltensmuster, die dann allerdings weit über rein sprachliche Kompetenzen hinausreichen. Somit belegen Irenes Aussagen die banale Grundannahme, dass die instrumentale sprachliche Kompetenz der interkulturellen vorausgeht, ja sogar als eine Voraussetzung für den Erwerb interkultureller Kompetenz darstellt. Innerhalb des hier vorliegenden Forschungssamplings ist Irene allerdings die einzige Probandin, die diesen Zusammenhang so explizit durch ihre Angaben illustriert. Dagegen hatte Lea im siebten Fallbeispiel gerade den gegenteiligen Gedanken („angenommen, man könnte Spanisch überhaupt nicht“ (7, 39–49)) geäußert, dass nämlich auch ohne Fremdsprachenkenntnisse der Erwerb interkultureller Kompetenz vorstellbar sei.

Eine erste, überaus positive Zusammenfassung ihrer Erfahrungen aus dem Praktikum gibt Irene zu Beginn des Gesprächs. Sie benennt bereits hier mit „sprachlich“ (9, 32) und „mensch-

lich“ (9, 33) die beiden ihrer Ansicht nach wichtigsten Aspekte, die auch im weiteren Verlauf tatsächlich die beiden zentralen thematischen Hauptschwerpunkte im Gespräch bilden.

- 27 **Interviewerin:** Vervollständigen Sie den
28 folgenden Satz: Das Málaga-Praktikum war für
29 mich...
- 30 **Irene:** Ja, eine sehr prägende Erfahrung auf jeden
31 Fall, weil, ja, man einfach unglaublich viel daraus
32 gelernt hat, ja, also sprachlich und überhaupt, so
33 auch menschlich und im Umgang mit anderen
34 Menschen.

Im folgenden Coding der Analysekatgorie K3a zeigt die Probandin von vornherein ein gewisses Interesse für die Andersartigkeit der spanischen Kultur. Sie hatte einen kulturell bedingten Unterschied erwartet, aber das authentische Erleben übertrifft dann ihre Erwartungen („trotzdem ist es nochmal überraschend“ (9, 43)). Die Antwort ist aber zugleich auch als Belegstelle für eine weitere Analysekatgorie anzusehen: Die Schülerin wendet hier auch ein fremdkulturelles Deutungsmuster an, da sie die ihr entgegebene Freundlichkeit nicht etwa als eine personenbezogene Sympathiebekundung missversteht, sondern darin einen Bestandteil der Konventionen der spanischen Zielkultur sieht. Somit wendet sie ein kulturelles Deutungsmuster der spanischen Kultur an und interpretiert das spanische Verhalten nicht als ein einmaliges, besonderes oder auf sie persönlich bezogenes Einzelphänomen. Diese Passage, die auch den expliziten Vergleich mit Deutschland enthält, fällt damit unter die Analysekatgorie K2b:

- 37 **Interviewerin:** Was Ihre Erwartungen an die
38 Spanier betrifft, haben sich die erfüllt?
- 39 **Irene:** (...) Ja, und ansons, also auf jeden Fall
40 auch einfach die Freundlichkeit ... so ist das ja in
41 Deutschland nicht ... also sowas, das hat man
42 erwartet, aber trotzdem ist es nochmal
43 überraschend, wenn man, ja, so dann
44 aufgenommen wird.

In der folgenden Passage zu ihren Zielen führt Irene nun detaillierter aus, wie es ihr gelungen ist, das eigene Verhalten nach dem Überwinden der anfänglichen Sprachschwierigkeiten neu auszurichten und dabei eine Strategie („Initiative ergreifen“ (9, 77)) im und für den interkulturellen Kontext zu entwickeln.

- 47 **Interviewerin:** Was waren Ihre Ziele beim
48 Praktikum in Málaga?

49 **Irene:** Ja, auf jeden Fall, meine Sprache zu
 50 verbessern, und überhaupt, spontan reden zu
 51 können, also, es ist ja wirklich, dass man im
 52 Unterricht halt versucht auch Sätze (lacht)
 53 irgendwie zusammenzufügen, aber das nicht
 54 immer unbedingt klappt, oder dass man denn
 55 einfach nur, ja Wörter wehrlos zusammensetzt
 56 irgendwie, und dass man, halt das dann in Málaga
 57 ja auch gemacht hat, also, man hat einfach
 58 versucht erstmal mit, mit irgendwelchen Wörtern
 59 dann Sätze zu bilden, und am Anfang war das
 60 wahrscheinlich auch alles noch sehr stockend,
 61 aber, ja, man merkte so nach zwei Wochen oder
 62 nach einer Woche vielleicht schon, dass man
 63 einfach versucht hat, wirklich zu reden, und dann
 64 auch Sätze sprechen konnte, und selbst wenns
 65 falsch war, man hat einfach versucht, zu..., zu
 66 sprechen und dann irgendwie am Anfang hat man
 67 auch noch im Präsens geredet und dann merkte
 68 man nach einer Woche, oh, ich fang schon mal
 69 aber denn plötzlich doch an mal an irgendwie in
 70 der Vergangenheit oder sowas, also dass man
 71 einfach wirklich dann versucht hat auch Zeiten
 72 einzubringen, weil man sich einfach sicherer
 73 gefühlt hat, und ja, das waren eigentlich so die
 74 Ziele, würde ich sagen (...) und auch auf andere
 75 zuzugehen, dass man, ja nicht nur selber,
 76 irgendwie, also dass man von sich selbst auch
 77 Initiative ergreifen muss und immer nicht nur
 78 erwarten, dass die anderen auf einen zugehen.

Die Probandin erwähnt neben den Sprachproblemen Aspekte des eigenen nicht sprachlichen Verhaltens („spontan“ (9, 50), „versucht“ (9, 52; 9, 58; 9, 63; 9, 65; 9, 71) und „man sich einfach sicherer gefühlt hat“ (9, 72–73)) und beschreibt dabei innere mentale Vorgänge. Das eigene sprachliche, genauer gesagt syntaktische Unvermögen in der Fremdsprache wird als Wehrlosigkeit empfunden („wehrlos“ (9, 55)). Gemeint ist hier statt „wehrlos“ wahrscheinlich „wahllos“, was jedoch für den Bedeutungszusammenhang keinen entscheidenden Unterschied macht. Der Ausbau der sprachlichen Fähigkeit verläuft nach Irenes Darstellung über einen mühsamen Prozess der Selbstüberwindung, was auch daran abzulesen ist, dass das Verb „versuchen“ in dieser Passage insgesamt fünfmal fällt. Dabei stellt sie die Ansprüche an sprachliche Richtigkeit nach und nach zurück („selbst wenns falsch war“ (9, 64–65); „irgendwie“ (9, 66; 9, 69; 9, 76)) und konzentriert sich stattdessen darauf, in der neuen interkulturellen Umgebung trotz der Sprachbarriere Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Insbesondere mit den Worten „Initiative ergreifen muss“ (9, 77) betont die Probandin, dass es hierbei um eine innere Bereitschaft oder Fähigkeit geht, die nun viel mehr Aufwand und Anstrengung erfordert als im eigenkulturellen Kontext. Es geht also um den Umbau oder die Neugewichtung prinzipiell vorhandener Verhaltensoptionen: Während beim schulischen Fremdsprachenlernen routinemäßig das Augenmerk auf der Fehlervermeidung lag, treten nun durch die aktuelle, authenti-

sche interkulturelle Begegnung andere Innere Stimmen in den Vordergrund. Somit wird dieser Ausschnitt mit der Analysekategorie K4 kodiert.

Gegen Ende der Passage (9, 73–78) ist ferner auch die Kategorie K6 betroffen, denn „Initiative ergreifen“ (9, 77) und „auf andere zugehen“ (9, 78) wird zwar erst durch eine innere Um-disposition im Sinne der vierten Kategorie ermöglicht, aber ihre neuen Verhaltensspielräume nutzt Irene dann zu einer Strategiebildung, die durchaus systematischen Charakter trägt („immer“ (9, 77)) und eine absichtsvolle und wiederholbare Vorgehensweise auf der Handlungsebene betrifft.

Im anschließenden Gesprächsausschnitt berichtet Irene von ihren Beobachtungen bezüglich des fremdkulturellen Kommunikationsverhaltens. Auch dies zeigt, dass die Probandin ihren Fokus von ihrer eigenen Person auf die zielkulturelle Gegenseite verlagert hat. Sie gibt an, die positive Stimmungslage unter den spanischen Mitarbeitern zunächst irrtümlicherweise überschätzt zu haben, denn sie erfährt durch Gespräche nach und nach von der Unzufriedenheit ihrer Kollegen mit den Arbeitsbedingungen in der Firma. Dadurch lernt die Praktikantin, einen bestimmten äußeren Anschein (Fröhlichkeit, freundlicher Umgangston, scheinbar entspannte Atmosphäre) anders zu interpretieren als in ihrer deutschen Herkunftskultur. Das heißt, dass dasselbe äußere Phänomen in der fremden Kultur eine andere Bedeutung tragen kann, als zunächst aufgrund der eigenkulturellen Deutungsmuster zu vermuten wäre. Hierfür ist es bezeichnend, dass Irene mit der Betonung des Pronomens „uns“ (9, 96) darauf hinweist, dass die Bedeutungszuweisung eines bestimmten Verhaltens jeweils vom eigenen kulturellen Standpunkt des Betrachtenden abhängt. Der Erwerb interkultureller Kompetenz verläuft hier also über die bewusste Anwendung der Deutungsmuster der Zielkultur. Da dies mit einer kontrastierenden Rückkopplung an die eigene deutsche Herkunftskultur geschieht („in Deutschland [...] dass da dann doch die Maske schneller fällt“ (9, 113–118)), liegt hier wieder ein Coding der Analysekategorie K2b vor.

91 **Interviewerin:** Wo liegen Ihrer Meinung nach die
92 Unterschiede zwischen den Spaniern und den
93 Deutschen bei der Kommunikation?

94 **Irene:** Ja, das ist wirklich schwer, also bei uns im
95 Betrieb, also das war eigentlich wirklich ein gutes
96 Klima, also so schien uns das zumindest immer so,
97 aber irgendwann haben wir ich weiß jetzt auch
98 nicht mehr, mit wem, glaub ich, geredet, und
99 denn wurde gesagt, nee, das ist doch alles gar
100 nicht so toll, zum Teil, und ich weiß nicht, also so
101 würd ich zum Beispiel sagen würds in Deutschland
102 auch nicht anders sein, also, dass da oft mal so
103 der Schein trügt, nur dass es, ja in Spanien oder

104 für uns einfach wirklich noch viel offener schien,
105 und sowas, von der, ja also weil alle mit uns so
106 kommuniziert haben, als wär alles toll und klasse
107 und, aber wenn man denn wirklich mal richtig
108 hinterfragt hat, wurde uns dann auch irgendwie
109 zum Beispiel gesagt, jaaa, wir haben hier
110 irgendwie Vierzig-Stunden-Woche und wir arbeiten
111 halt alle sechs Tage oder immer sechstägig, und
112 sowas, also man musste schon immer
113 hinterfragen, und, ja, ich weiß nicht, in
114 Deutschland würden manche einfach so gleich
115 zeigen wie es wirklich ist, also dass man da nicht
116 unbedingt die Freundlichkeit kriegt, also vielleicht
117 schon am Anfang, aber dass da doch dann die
118 Maske schneller fällt.

An dieser Stelle habe ich im Interview mit einer Nachfrage eingehakt, um zu klären, was die Schülerin denn mit der Maske-Metapher genau aussagen wollte. Es erschien mir sehr unwahrscheinlich, dass die ehemalige Praktikantin eine absichtliche Täuschung oder Falschheit meinte. Wie sich durch ihre Antwort auf diese Nachfrage zeigt, unterstellt Irene den spanischen Kollegen in der Tat keine solche absichtliche Täuschung durch Verstellung. Mit dem idiomatischen Ausdruck will die Probandin damit lediglich die Unterschiede zwischen den Gepflogenheiten der Spanier und der Deutschen, Dinge oder Zusammenhänge herauszustellen, aufzeigen. Gerade auch diese deutlichen Ausdrucksschwierigkeiten im Deutschen zeugen von dem Bemühen, einen schwierigen Gedankengang plausibel nachvollziehbar und anschaulich zu formulieren. Ihre Antwort wirkt interkulturell äußerst sensibel, da eine fremdkulturelle Verhaltensweise anhand eines Verhaltensmusters der fremden Zielkultur erklärt und dann in seiner Eigenheit und Andersartigkeit differenziert von den Kommunikationskonventionen der eigenen Herkunftskultur abgesetzt wird. Dementsprechend wird die Kodierung mit der Analysekategorie K2b unmittelbar fortgesetzt:

119 **Interviewerin:** Würden Sie das als Maske
120 bezeichnen? Wie kann man das denn noch anders
121 beschreiben (...)?

122 **Irene:** Ja, es ist ja nicht richtig, ne Maske hat ja
123 irgendwie auch was mit Lügen zu tun, finde ich so,
124 und ich glaube dass man als Deutscher zwar auch
125 einfach ne Freundlichkeit irgendwie hat, aber die
126 fällt auch schnell, oder die fällt auch einfach
127 schnell, oder die fällt einfach schneller, und als
128 Spanier, glaub ich, versucht man die Situation
129 auch noch so zu nehmen, und zu sagen, ja nee, da
130 ist schon doch alles sehr positiv, und dass man
131 denn wirklich richtig hinterfragen muss und dass
132 einem dann erst gesagt wird, nee, ist doch gar
133 nicht so toll, wie wir das irgendwie überbringen.

Des Weiteren spricht auch die kurze, pointierte Einnahme der fremdkulturellen Sprecherperspektive unter Verwendung des Personalpronomens „wir“ (9, 133) am Ende dieser Passage für ein hohes Maß an Empathie. Denn wie bereits im vorherigen Coding (9, 109–111) zeigt die Probandin sich schnell in der Lage, die fremdkulturelle spanische Sprecherperspektive einzunehmen, und traut sich zu, deren Sichtweise und Argumentation zu kennen und zutreffend darstellen zu können. Folglich müssen diese beiden Passagen zusätzlich mit der Analysekategorie K1b kodiert werden.

In Irenes Beispiel zeigt sich, wie wichtig ihr sprachliche Sicherheit ist, um interkulturelle Kontakte nicht nur vordergründig auf der situationsbezogenen, interaktiven Ebene gelingen zu lassen, sondern letztlich auch tiefere Einblicke in die fremde Kultur zu erhalten. Diese Möglichkeit hängt dabei aber gar nicht so sehr von einer korrekten Verwendung der Fremdsprache ab, sondern sie muss im interkulturellen Kontext zunächst einmal durch das Überwinden eigener Hemmungen (wieder-)erlangt werden, die aus den sprachlichen Schwierigkeiten resultieren. Danach erweitert sich dann bei dieser Probandin das Spektrum der Wahrnehmung, der Handlungsmöglichkeiten und der angestrebten Lernziele. Erst dadurch wird es Irene möglich, von Einzelgesprächen auf allgemeine Verhaltensmuster in der fremden Kultur zu schließen. Die Probandin bemüht sich vor allem durch den Vergleich mit den Verhaltensweisen in der deutschen Arbeitswelt, interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Ihr Fokus liegt dabei aber nicht auf den konkreten, recht gewöhnungsbedürftigen Arbeitsbedingungen⁸⁶ bei ihrem Arbeitsplatz, auf deren Bewertung durch die spanischen Kollegen oder auch durch sie selbst, sondern auf der Frage, wie diese denn ihre äußere Fröhlichkeit mit innerer Unzufriedenheit vereinbaren. Das Interesse der Praktikantin gilt also, weit über äußerlich sichtbare Unterschiede im Praktikumsalltag hinaus, den Hintergründen und Zusammenhängen, die das Verhalten der spanischen Interaktionspartner bestimmen und die Irene nutzt, um Einzelheiten in der Zielkultur angemessen zu verstehen. Hierin zeigt sie ein deutlich ausgeprägtes Abstraktions- und Empathievermögen. Die Beispiele, auf die sich diese ehemalige Schülerin im Interview stützt, sind nicht zahlreich, aber prägnant und anschaulich. Angesichts der Tatsache, dass Irene erhebliche Sprachprobleme im Spanischen hatte, ist es bemerkenswert, dass sie ihre Aufmerksamkeit in so starkem Maße darauf richtete, tiefer gehende Einblicke in spanische

86 Dies ist insofern bemerkenswert, als in diesem Betrieb Fließbandarbeit in großen Hallen und das Tragen von Schutzkleidung mit Hauben und Handschuhen für die Schüler ganz neue Eindrücke darstellten. Diese äußeren Arbeitsbedingungen beeindrucken und beschäftigen die Wahrnehmung der Praktikanten in diesem Betrieb erfahrungsgemäß viel stärker als bei den anderen Praktikumsplätzen. Es ist deshalb sehr erstaunlich, dass Irene neben den vielen, teilweise auch maschinell unterstützten Tätigkeiten, die auch für eine nicht unerhebliche Geräuschkulisse sorgen, trotzdem Gelegenheit und Ruhe zu solchen Gesprächen und Überlegungen fand, wie sie hier von ihr beschrieben werden.

Verhaltensmuster zu gewinnen, die weit jenseits der herkömmlichen sprachlichen Kompetenzen liegen.

Um in der Gesamtauswertung für weiteren Folgerungen bereitzustehen, werden die kategorienbezogenen Ergebnisse auch hier wieder quantitativ wie folgt dokumentiert.

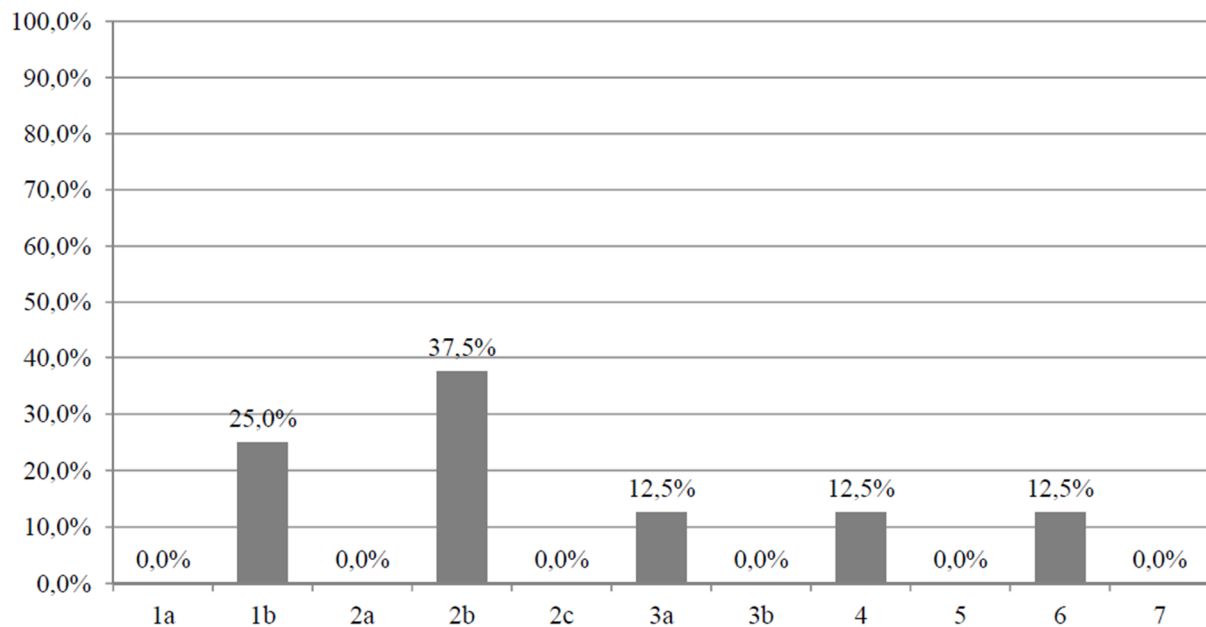


Abbildung 16: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 9

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.10 Fallbeispiel 10: Sarah

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Hotel
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	24.01.2013
Gesamtlänge des Interviews	36:28

Sarah ist eine weitere Praktikantin, die vor ihrem Aufenthalt in Málaga keinerlei interkulturelle Erfahrung gemacht hatte, die über einen Urlaub hinausgegangen wäre. Umso erstaunlicher ist es, wie genau Sarah interkulturelle Unterschiede wahrnimmt und beschreibt, ohne sich dabei ein einziges Mal irritieren oder verunsichern zu lassen. Wie schon im Falle Marlenes und Irenes mag die Erfahrung, vom spanischen Umfeld nach eigenen Aussagen sehr freundlich aufgenommen worden zu sein, auch in diesem Fall dazu beigetragen haben, dass Sarah sich trotz vieler ungewohnter Situationen offenbar stets willkommen gefühlt hat.

- 9 **Interviewerin:** Was war das Wichtigste für Sie?
- 10 **Sarah:** Das Spanischsprechen. Also dass man
 11 nicht auf Unterrichtsthemen bezogen geredet hat,
 12 sondern dass man mal vielleicht eh, über Spanien
 13 allgemein geredet hat, oder über Essen, was man
 14 gerne isst, oder also mehr so breiter, also so
 15 breiteres Spektrum hatte, und nicht nur so wie wie
- 16 zum Beispiel wir jetzt so ja nur über spanische
 17 Einwanderer, sondern einfach viel mehr geredet
 18 haben, so dass man zum Teil auch sehr spontan
 19 auch sein musste, ja, das so (...) Ja, das was ich
 20 erhofft hatte, und das hat mir auch viel gebracht.
 21 Auch der Umgang, so mit Menschen, sag ich mal,
 22 nicht aus Deutschland, sondern auch, wie gesagt,
 23 auch aus dem Ausland, und da..., doch, weil, die
 24 haben ja ne ganz andere Einstellung, und da iss
 25 schon nen bisschen anders, wenn jetzt der
 26 Deutsche kommt, und denn dem Spanier
 27 gegenüber steht, und, ja, und denn so mit
 28 Sprachproblemen zum Teil, son bisschen hat,
 29 Probleme hatte, aber die waren eigentlich immer
 30 ganz lieb und hilfsbereit, und, ja...

Durch die formelhaften Verkürzungen der Plurale auf „der Deutsche“ (10, 25-26) und „dem Spanier“ (10, 26) beschreibt die Probandin den interkulturellen Kontakt im Praktikum als eine potentiell konfrontative Situation. Auch die Abtönungspartikeln „doch“ (10, 23), „schon“ (10, 25), „denn so“ (10, 27) und „son bisschen halt“ (10, 28) deuten auf eine mögliche Anspanntheit der Lage hin, wenn eine deutsche Praktikantin in einem spanischen Betrieb zum ersten Mal erscheint. Allerdings wird diese Spannung durch die folgenden Ausführungen sofort wieder aufgelöst („aber die waren eigentlich immer ganz lieb und hilfsbereit“ (10, 29–30), und die latenten Befürchtungen haben sich aus Sicht der befragten Schülerin als unbegründet erwiesen.

Ähnliches zeigt sich in der folgenden Textpassage. Zugleich wird nun auch deutlicher, inwiefern die Erwartungshaltung der Schülerin ihre Wahrnehmung beeinflusst. Sarahs – teilweise, wie sie selber sagt, klischeebehafteten – Vorerwartungen wurden nur zum Teil erfüllt, und ihre anfänglichen Sorgen („mulmig“ (10, 42); „Angst“ (10, 46; 10, 48; 10, 49)) erweisen sich rasch als grundlos:

- 33 **Interviewerin:** Entsprachen die Spanier oder
 34 Spanien Ihren Erwartungen?
- 35 **Sarah:** Eh, zum Teil ja und zum Teil nein. Also,
 36 man hat eigentlich so, ey, als Deutscher, eh,
 37 eigentlich so das Klischee so, ja die Spanier immer
 38 schön ihre Siesta, immer so gegen Mittag, und
 39 alles etwas lockerer, also das mit der Siesta

40 stimmt ja ... nicht, aber dass sie das alles etwas
41 lockerer ist, das stimmt. Aber an sich, meine
42 Erwartungen, vielleicht son bisschen mulmig, so,
43 ich als Deutsche komm in einen Betrieb, in einen
44 spanischen Betrieb und soll da denn ja auch
45 mithelfen, da hatt ich vielleicht ein bisschen, sag
46 ich mal, Angst, aber das war eigentlich, dass die
47 Mitarbeiter so nett waren, dass da eigentlich gar
48 nicht gar keine Angst mehr hatte, also es war so
49 unbegründete Angst.

Die eigenen Vorerwartungen, die Sarah an die interkulturelle Situation heranträgt, werden von ihr also sehr klar benannt und nehmen einen starken Einfluss auf ihre Wahrnehmung, so dass diese Passage als Coding für ein Interesse im Sinne von K3a gewertet werden muss. Die Analysekatégorie K4 dagegen, die bei anderen Fallbeispielen im Zusammenhang mit der Erwähnung von Angst tangiert wurde (Lea, Marlene), kommt hier nicht zur Anwendung, weil die Probandin nicht von ihren inneren Rollenkonflikten oder ihrer Selbstreflexion spricht, sondern ihre Angst sich gleich zu Beginn der interkulturellen Situation durch die Art, wie sie behandelt wird, von selbst auflöst und sie im weiteren Verlauf auch nicht mehr beschäftigt.

Die Praktikantin hat offenbar ihre spanische Umgebung sehr sorgfältig und eifrig beobachtet. Dies geht aus einigen Detailbeschreibungen hervor, die Sarah auch noch ein Jahr später mühelos aus der Erinnerung abrufen kann und anschaulich erzählt. Viele Alltagsszenen fallen der Schülerin auf, weil sie Unterschiede zu deutschen Verhaltensweisen darstellen. Das folgende Beispiel bezieht sich auf ein nebensächliches Detail aus dem Alltagsleben, es zeigt jedoch, wie sorgfältig die Probandin ihr spanisches Umfeld beobachtet hat und wie sie dann kulturelle Unterschiede durch den Vergleich mit Deutschland hervorhebt. Da eine Wertung dabei nicht stattfindet, muss das folgende Coding der Analysekatégorie K2b zugeordnet werden.

52 **Interviewerin:** Da würd ich gerne nachfragen ...
53 was haben Sie denn gesehen, was erinnern Sie so,
54 was Sie eben als Tourist vorher nicht sehen
55 konnten oder was generell auch Touristen in
56 Spanien gar nicht so, ehm, sehen können?

57 **Sarah:** Eh, morgens, im Bus, dass die Spanier,
58 also dass, eh, die drücken ja, also muss man ja
59 diesen Stoppknopf drücken, und die stehen dann
60 ja schon wirklich bev eine Haltestelle bevor sie
61 aussteigen, stehen sie schon auf und stehen sie an
62 der Tür, während wir Deutschen ja eigentlich mehr
63 oder weniger bis zum Schluss sitzen bleiben und
64 also nicht so früh aufstehen...

Es ist der Probandin anzumerken, wie rätselhaft ihr das – im Übrigen zutreffend beschriebene – Verhalten der Spanier in diesem Beispiel erscheint. Sie interpretiert es als grundsätzli-

ches Verhalten der Spanier und wendet somit ein kulturspezifisches spanisches Deutungsmuster an, ohne das Phänomen weiter zu kommentieren oder eine plausible Erklärung zu verlangen. Die hohe Ambiguitätstoleranz, wie sie in diesem lapidaren Beispiel zum Ausdruck kommt, ist durchaus kennzeichnend für diese Probandin, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews noch herausstellen wird.

Sehr ausführlich schildert die Probandin einen Vorfall, der sie anscheinend nachhaltig beeindruckt hat. Das konkrete fremdkulturelle Phänomen, um das es hier geht, ist der Kleidungsstil und das Verhalten ihres Vorgesetzten. Die Praktikantin war offenbar sehr überrascht davon, wie wenig der Chef des Hotels in seinem Auftreten ihren Vorstellungen von einem Hoteldirektor entsprach. Auch hier zeigt sich wieder Sarahs Bereitschaft, das Fremde trotz großer Diskrepanzen mit ihren Erwartungen ohne Wertungen oder Stellungnahmen hinzunehmen. In ihrer ausführlichen Beschreibung der Szene verzichtet sie ihrerseits auf einen Vergleich mit Deutschland, denn auch die Bemerkung „normaler Chef“ (10, 145) impliziert hier nicht zwingend, dass die Probandin sich hier auf eine spezifisch deutsche Vorstellung bezieht. Sarah holt hier in ihrer Schilderung ein wenig aus und erzählt den Vorfall sehr ausführlich:

- 119 **Interviewerin:** Wie sieht es denn aus mit
120 Irritationen? Gab es die ... oder Aha-Erlebnisse?
- 121 **Sarah:** Ehm ... also, was, ja em, bei mir ein
122 bisschen Irritation ausgelöst hat, war, also mein
123 Chef, also, von dem Hotel, em, der war in der
124 ersten Woche ja im Urlaub, deshalb habe ich ihn
125 nicht kennengelernt, und der kam, am Mittwoch
126 kam er, und er kam in einem Hemd und hatte eine
127 große Sporttasche mit und denn hat er halt
128 Papiere gekriegt und ist denn weggegangen und
129 denn hab ich gedacht, ja oke, gut, die an der
130 Rezeption hat kurz mit ihm geredet, aber denn
131 hab ich gedacht, das wär ein Gast. Aber das war
132 wie gesagt der Chef, und denn hatte ich im
133 Nachhinein gefragt, eh, weil ich mich gewundert
134 hatte, warum er Papiere gekriegt hat, und denn
135 hab ich gefragt, wer das ist, und denn hat die
136 gemeint, ach so, du hast, die ehm, die an der
137 Rezeption meinte, ach, du kennst du kennst ihn ja
138 gar nicht, das ist unser Chef, hat er seine Tasche
139 halt, hat sie zu mir gesagt, e, der geht mittwochs
140 nach der Arbeit immer zum Sport, deshalb hat der
141 die Sporttasche mit, hat der seine Sporttasche
142 abgelegt, und kam dann nochmal persönlich hat
143 sich mir vorgestellt, weil er halt auch den Hände
144 halt denn voll hatte, aber das hat mich so, also
145 einen normalen Chef so von nem Hotel ist für
146 mich auch so, Schlips, Anzug und Kragen, und eh,
147 auch wirkt auch sehr seriös, also der der Chef hat
148 auch seriös gewirkt, war nicht in so nem ganz
149 normalen Hemd, das war so, ja, hab ich gedacht,

150 hm, oke, ich als Chef würde jetzt immer so Anzug
 151 und Krawatte tragen, und das war für mich auch
 152 son kleiner Schock in Anführungsstrichen, aber, jo
 153 ... nachher auch, glaub ich, hat er auch sein
 154 Jackett denn angezogen, aber ich hätt ihn nicht
 155 sofort als Chef erkannt. (...)

156 Man wusste, dass man mit dem reden kann,(...)
 157 freundlich kam er rüber, aber nicht wie so ein
 158 Chef, (...), wie er mit der Frau an der Rezeption
 159 geredet hat, war jetzt nicht son Ton, so ein
 160 Befehlston, so von wegen ich bin dein Chef und
 161 jetzt mach das und das, mal, oder, wo sind meine
 162 Briefe oder meine Post, nein, das war total
 163 freundlich, also, deshalb war ich bisschen
 164 geschockt, als es denn hieß, ja das ist dein Chef,
 165 ah, also unser Chef, ich so ja, mhm, oke. [lacht]

Bis hier ergibt sich der Eindruck, dass Sarah äußerst überrascht vom Auftreten und Verhalten des Hoteldirektors war, weil es nicht ihren Vorerwartungen entsprach. Diese Umstände erstaunen sie und erregen ein großes Interesse. Somit ist diese Passage mit der Kategorie K3a zu kodieren. Die kleinen Einschübe, in denen Sarah außerdem die spanischen Sprecherrollen ihrer Kollegin und des Hoteldirektors übernimmt, belegen ihre Fähigkeit, sich in die fremdkulturelle, spanische Perspektive hineinzusetzen (10, 137–141; 10, 160–162), und werden deshalb der Kategorie K1b zugeordnet. Dieses Ereignis ist übrigens nicht als *critical incident* zu werten, da überhaupt keine Interaktion entstanden war, so dass es auch zu keinem unangemessenen Verhalten der Praktikantin gegenüber dem Leiter des Hotels kommen konnte.

Eine vergleichende Rückkopplung zur eigenen Kultur vollzieht Sarah erst aufgrund meiner Zwischenfrage (10, 166), die den Vergleich mit Deutschland impliziert und deshalb nicht als Rechtfertigung für eine Kodierung im Sinne von K2b gelten kann.

166 **Interviewerin:** Ist das in Deutschland anders?

167 **Sarah:** Also in Deutschland würde, ... hm, ... also
 168 als Chef so ist vielleicht so meine Vorstellung, also
 169 als Chef, schwarzer Anzug, dass man ein Hemd
 170 hat, Krawatte, seine Aktentasche, und also auch
 171 sehr gepflegt und freundlich, aber also, vor allem
 172 war es das Aussehen, wo ich gesagt habe, hm?,
 173 das es wie, das ist der Chef jetzt von dem Hotel,
 174 m, ja.

Im Weiteren drückt die Praktikantin anhaltendes Interesse an demselben Thema aus und fügt ihrer Schilderung noch weitere Facetten hinzu. Es bleibt hier bei einer Kodierung mit K3a.

175 **Interviewerin:** Und Sie sagten eben auch was zu
176 dem Umgangston, der für Sie da mit dieser
177 Angestellten relativ überraschend war?

178 **Sarah:** Ja, so sehr freundlich, also auch, nicht so
179 ein direktes Ver, dass man das direkte Verhältnis
180 wusste, so oke, Chef, Angestellter, also gab ja,
181 mein ich noch, einmal gabs den Chef, dann gabs
182 noch die Abteilungsleiter, einmal den Chef der
183 Rezeption eh, ja eh, gubernanta, also von den
184 Putzfrauen, ehm, und da wars aufteilt und da
185 unter kamen denn die anderen Angestellten. Und
186 das war eigentlich gar nicht so zu spüren, ja also
187 ..., fand ich jetzt. Wenn meinetwegen jetzt
188 irgendein Vorstandsvorsitzender mit nem
189 Angestellten aus der Bank redet, da hätte ich
190 persönlich, also als Angestellter, hätte sehr viel
191 Respekt, aber das war, nee, ganz freundlich, ja,
192 deshalb hab ich auch gedacht, ja, ganz, die, ja
193 also die Frau an der Rezeption, war ganz
194 freundlich, und wie gesagt, er war auch ganz
195 freundlich, und denn hab ich gedacht, so, oke,
196 Gast, und sie bedient ihn irgendwie, Papiere,
197 deshalb, so, hab ich gedacht, ja, oke das ist in
198 Ordnung, ja, und denn, wars der Chef, und ich
199 denn so, ja, oke, das war der Chef [lacht].

200 (...)

Wie bereits oben angedeutet, ist die Praktikantin zwar sehr erstaunt über den Vorfall, aber dabei nicht sonderlich irritiert. Sie nimmt die Andersartigkeit sehr interessiert zur Kenntnis, ohne jedoch nach kulturellen Deutungsmustern zu suchen oder weitere Schlussfolgerungen über die spanische Kultur zu ziehen.

202 **Interviewerin:** Können Sie sich vorstellen (...),
203 dass für andere Ausländer oder vielleicht auch für
204 Deutsche in Spanien, so was zu
205 Missverständnissen führt, wenn sich ein Spanier in
206 ihrer Rolle nicht so verhalten, wie wir das aus ihrer
207 Rolle kennen?

208 **Sarah:** Ja, also vielleicht auch wieder so Vorurteile
209 (...) dass man da auch irgendwie so erstmal
210 verwirrt ist und so fragt, ja, wieso sind die jetzt
211 doch so freundlich, obwohl das der Chef und
212 einfach nur ne Angestellte ist. Also ich könnte mir
213 das gut vorstellen, also war bei mir ja auch so.

214 (...)

215 **Minute 18.55**

216 **Sarah:** (...) da wurde mir denn auch kein Strick
217 draus gedreht, wenn ich denn einfach so
218 hinterfragt hab, also, deshalb (...) hinterfragt, und
219 wenn man mir keine Antwort gegeben hätte, hätte
220 ich auch kein Problem damit gehabt.

- 221 **Interviewerin:** Das konnten Sie aushalten?
- 222 **Sarah:** Ja, hätte ich aushalten können. Also mir
 223 wurde, wenn ich gefragt hab, wurde mir immer
 224 freundlich geantwortet und denn, hatte man zum
 225 Teil auch Verständnis für mich, dass man, wenn
 226 man mich, wie gesagt, bei dem Chef, dass er die
 227 große Sporttasche mithatte, hab ich auch gesagt,
 228 das sieht aus wie ein Koffer, hat sie gesagt, nee,
 229 nee, der geht danach noch immer zum Sport und
 230 hat da seine ganzen Sachen mit, aber auf den
 231 ersten Blick kann man das auch denken, also, das
 232 war auch verständlich, also für die anderen.

Obwohl die Praktikantin in dieser interkulturellen Situation sehr überrascht ist und ihre Verwunderung ganz unverhohlen zum Ausdruck bringt, wirkt sie in ihrem eigenen Verhalten keineswegs verunsichert. Auch stellt sich für die ehemalige Schülerin hier nicht die Frage, ob die eigene Verhaltensweise kritisch reflektiert oder hinterfragt werden müsste. Sarahs detailliertes Interesse gilt ausschließlich dem fremdkulturellen Kontext, mit dem sie sich eingehend beschäftigt und dem ihre ganze Aufmerksamkeit gilt. Dies belegen auch ihre Aussagen „und wenn man mir keine Antwort gegeben hätte, hätte ich auch kein Problem damit gehabt“ (10, 218–220) und „Ja, hätte ich aushalten können“ (10, 222). Zwar kann diese Feststellung keiner bestimmten Analysekatgorie zugerechnet werden, sie unterstreicht jedoch erneut, wie weit die Bereitschaft dieser Praktikantin geht, fremde Phänomene auch ohne Erläuterungen hinzunehmen, wie stark ihre Ambiguitätstoleranz ausgeprägt ist bzw. wie wenig sich diese Probandin verunsichern lässt.

Im Folgenden macht Sarah dann dezidierte Angaben dazu, was sie unter interkultureller Kompetenz versteht. Für sie gehört das Wahrnehmen der Unterschiede dazu, ferner das Wissen, wie man sich in einer anderen Kultur verhält, und schließlich die Fähigkeit, diese durch Erfahrung gewonnenen Kenntnisse auch an andere weiterzugeben und ihnen zu vermitteln. Genau genommen handelt es sich in Sarahs Antworten um Prozesse auf der empirischen, auf der kognitiven und auch auf einer Metaebene. Auch wenn die interviewte Schülerin nicht diese abstrakte Terminologie wählt, so zeigt doch ihre Diktion, dass auch sie dreierlei Ebenen unterscheidet, was jedenfalls von einer großen Komplexität bei der Beantwortung dieser Frage zeugt.

- 235 **Interviewerin:** Was kann man unter
 236 interkultureller Kompetenz verstehen? Wie würden
 237 Sie das bezeichnen?
- 238 **Sarah:** Dass man, ja, vielleicht anderen Kulturen
 239 kennenlernt, und weiß, wie die Unterschiede zu
 240 der eigenen Kultur sind, und vielleicht auch weiß,

241 wie man so zwischen den Kulturen, ja, vermitteln
242 hört sich jetzt vielleicht unpassend an, aber dass
243 man weiß, wie man, ehm, sich auch in der
244 anderen Kultur verhält und das vielleicht auch
245 versucht den Leuten aus seinem eigenen Land
246 nahezubringen, weil man das ja selber erlebt hat,
247 dass man da an Erfahrung gewinnt.

Es sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass auch dieser Schülerin die Fragen des Interviews nicht vorher bekannt waren, so dass die hier spontan formulierte Definition von interkultureller Kompetenz somit einen hohen Grad an Differenziertheit belegen. Jenseits der bestehenden Analysekatoren, die den Erwerb interkultureller Kompetenz qualitativ beschreiben sollen, macht diese Passage exemplarisch deutlich, dass diese Praktikanten durch die Erfahrungen während des Auslandsaufenthalts das Bewusstsein entwickelt hat, ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz erworben zu haben. Während des Interviews kamen mir Sarahs prompte Antworten an dieser Stelle so erstaunlich vor, dass ich sie, in Abweichung vom Leitfaden, im direkten Anschluss an diese Äußerung spontan um eine Selbsteinschätzung ihrer eigenen erworbenen Kompetenz bat. Damit beabsichtigte ich zu dokumentieren, dass diese Schülerin ihren eigenen Lernerfolg selbst als sehr hoch einschätzte. Dabei geht es selbstverständlich keineswegs um eine objektive Evaluation ihres Lernstands, sondern der von Sarah selbst geäußerte Zahlenwert zwischen eins und zehn sagt nur darüber etwas aus, wie Sarah ihren eigenen Lernfortschritt subjektiv im Zusammenhang mit dem vorher Dargestellten einschätzt:

248 **Interviewerin:** Mir fällt jetzt so spontan ein, auf
249 ner Skala zwischen eins und zehn, wenn Sie so
250 jetzt sagen würden, o.k. interkulturelle Erfahrung
251 oder Kompetenz in Spanien, zehn ist das
252 maximale, wie viel haben Sie in diesen zwei
253 Wochen Málaga in Ihrer intensiven Zeit in Málaga
254 erreicht?

255 **Sarah:** Neun.

Entsprechend bereitwillig und selbstbewusst beantwortet die Probandin dann auch die Frage, welche Ratschläge man nachfolgenden Praktikanten mit auf den Weg geben könnte. In diesen Ausführungen kommt dann erstmals in diesem Gespräch die Analysekatoren K4 zum Tragen, da es in Sarahs Tipps hauptsächlich darum geht, aus alternativ zur Verfügung stehenden Verhaltensmustern das angemessene auszuwählen und demzufolge gewohntes Verhalten abzuändern, wenn der interkulturelle Rahmen dies nötig macht. Obwohl hier auch wieder mit der kulturellen Zugehörigkeit „als Deutscher“ argumentiert wird (vgl. 10, 25–26), geht es je-

doch hier anders als oben nun auch um die innere Bereitschaft und Fähigkeit, gewohnte Maßstäbe zu variieren und Innere Stimmen gegebenenfalls umzugewichten. Deshalb wird dieser Auszug mit der Analysekategorie K4 kodiert.

- 270 **Interviewerin:** Was würden Sienachfolgenden
271 Málaga-Praktikanten raten, um da erfolgreich zu
272 sein? Worauf muss man da achten?
- 273 **Sarah:** Ja, also ich würde, also auf jeden Fall
274 muss man bereit sein, dass man auf jeden Fall
275 was Neues lernt, dass man sich vielleicht auch in
276 gewisser Weise anpassen muss, ehm, aber man
277 muss, man darf sich das jetzt nicht so vorstellen,
278 so las, ja so als Deutscher, wenn wir sagen, um
279 acht beginnt es, denn ist man eine Minute vor acht
280 ist man denn wirklich pünktlich da, also, bei mir
281 jetzt zumindestens, im Hotel, ich hab gesagt, ja,
282 sechs Stunden soll ich hier arbeiten, und denn ja,
283 komm mal um acht, halb neun, wenn, wenn du
284 mal den Bus nicht kriegst, dann ist es auch nicht
285 so schlimm, wenn du vielleicht etwas später
286 kommst, dass man, ja, dass man sich vielleicht
287 darauf einstellen muss, dass es, dass das Leben,
288 oder, ja, das Leben, in Spanien etwas anders ist
289 als das in Deutschland ... aber ansonsten ..., ja,
290 Spaß, Spanisch zu sprechen, ... nicht allzu große
291 Angst, dass man vielleicht nicht sofort, also so
292 direkt sagen kann, was man jetzt vielleicht
293 ausdrücken will, dass man vielleicht auf Umwegen
294 das so ein bisschen umschreiben muss, ja, aber
295 sonst ...

Im konkreten Zusammenhang mit dem beschriebenen Gespräch über ihre Arbeitszeiten im Hotel schwenkt die Probandin in die Sprecherrolle ihrer spanischen Dialogpartnerin ein, so dass diese Stelle mit der Analysekategorie K1b kodiert werden muss. Aber auch praktische Strategien dazu, wie man seine Anliegen im interkulturellen Szenario angemessen ausdrücken kann, werden hier durch Sarah treffsicher benannt. Diese Verhaltensweisen beziehen sich jedoch, wie durch die Nachfrage dann deutlich wird, nur auf das vergleichsweise enge Feld der Vokabelprobleme, und die entsprechenden Ausführungen fallen deshalb nicht unter den Erwerb interkultureller Kompetenz. Ganz ähnlich wie Samuel, der seine Haltung mit den Feststellungen „alles anders“ (2, 66) und „kein Problem“ (2, 73–74) zum Ausdruck brachte, nimmt Sarah kulturelle Unterschiede zwischen Spanien und Deutschland deutlich und mit großem Interesse wahr, jedoch ohne hierin einen Anlass zu Irritationen zu sehen.

Die Frage, ob oder wie das eigene Verhalten in der interkulturellen Kontaktsituation verändert oder angepasst werden müsste, kommt im Gespräch mit Sarah erst am Ende des Interviews zur Sprache: Hier macht die Probandin höchst aufschlussreiche Aussagen zur Bedeutung des

Interesses, das jeder Lernende von vornherein sozusagen als Prädisposition mitbringt. Bereits in anderen Teilen des Gesprächs fielen Sarahs Angaben unter die Kategorie K3a. Im nun folgenden Auszug wird aber noch viel deutlicher, welche große Rolle die individuellen Interessen beim Erwerb interkultureller Kompetenz aus ihrer Sicht spielen. Es erinnert stark an didaktischen Konstruktivismus, wenn Sarah hier erläutert, inwiefern die persönlichen Interessen jedes Einzelnen dessen Wahrnehmung fokussieren und seinen Lernweg dadurch entscheidend beeinflussen.

353 **Sarah:** Ich glaube ... damit ... das kann man nicht
354 benoten, also nee, glaub ich nicht. Weil jeder
355 Schüler ja auch anders eine Kultur oder
356 interkulturelle Kompetenzen irgendwie sich
357 aneignet, eigene Schwerpunkte setzt, weil er
358 andere Interessen vertritt.

359 **Interviewerin:** Warum ist das denn so, dass
360 jeder Schüler sich auf eigenen Wegen das anders
361 aneignet?

362 **Sarah:** Ja, ich glaube, das beginnt schon alleine
363 ..., das Umfeld, in dem der Mensch sich befindet,
364 dass der einen beeinflusst, und dass somit auch
365 die Interessen, eh ja, jeder einzelnen Person
366 anders, ja, ins Gewicht fallen, vielleicht sind
367 andere mehr musikalisch orientiert, oder andere
368 wie gesagt mehr sportlich, dass da schon ne
369 große, da schon ein großer Unterschied ist, und
370 dass vielleicht auch wenn man jetzt in einem
371 anderen Land ist, man guckt, vielleicht wie, ja,
372 berühmte Musikgruppen, dass man da vielleicht
373 guckt, ob man da seinen Horizont erweitern kann,
374 während vielleicht nicht so musikalisch Begabte
375 oder nicht so Musikinteressierte jetzt nicht so auf
376 die Idee kommen würden, sich vielleicht
377 umzuhören, was vielleicht jetzt gerade in den
378 Charts in Spanien, wer da ganz oben ist oder so.

379 **Interviewerin:** Und diese unterschiedlichen
380 Wege, führen die nachher auch in ganz
381 unterschiedliche Kompetenzen? Oder ist das, was
382 am Ende so als Ergebnis dabei rauskommt, ist das
383 dann eher wieder ähnlicher oder sehen Sie da eher
384 Unterschiede dann?

385 **Sarah:** Ich würde sagen, man erfährt trotzdem
386 das Gleiche, aber man gewichtet manche Sachen
387 stärker als andere. Aber allgemein, würde ich
388 sagen, haben alle das Gleiche, konnten alle die
389 gleichen Erfahrungen und Kompetenzen machen.

Mit diesen Bemerkungen zur Rolle der Individualität spricht Sarah einen Punkt an, der für sie offenbar eine zentrale Rolle spielt. Die Ursachen für diese Unterschiede liegen nach ihren Aussagen in den Interessen, die jeder Einzelne bereits vor Antritt des Praktikums hat und die er dann von vornherein als Fokussierung in die interkulturelle Situation hineinträgt. Im letz-

ten Satz bricht die Schülerin bezeichnenderweise nach „haben alle das Gleiche“ (10, 388) ab und korrigiert sich mit den Worten „konnten alle...machen“ (10, 388–389), denn sie will aussagen, dass das grundsätzlich gleiche Lernangebot *de facto* von jedem unterschiedlich genutzt wurde. Inhaltlich hebt Sarah hier die persönlichen Interessengebiete jedes Einzelnen hervor, die ihrer Ansicht nach jeden Lernweg individuell prägen. Gemäß der Auffassung der Probandin hängt es von diesen Interessen ab, was jeweils gelernt wird, und sie konstatiert, dass zwar alle im Auslandspraktikum die gleiche Lerngelegenheit hatten, dass aber jeder diese äußeren Einflüsse anders genutzt hat. Diese Ausführung wird mit der Analysekategorie K3a kodiert, für die sie im Übrigen wegen ihrer Ausführlichkeit und Eindeutigkeit auch als Ankerbeispiel gedient hat (vgl. Kapitel 3.9.1).

Schließlich ist noch bemerkenswert, dass Sarah durch Abstraktion von ihrem persönlichen Einzelfall zur Regelbildung kommt und ihre Feststellung zur Individualität dann für alle Praktikanten generalisiert (10, 353–358; 10, 362–378; 10, 385–387). Durch die Häufung der Indefinitpronomen „andere“ (10, 367 zweimal; 10, 387) und „man“ (10, 370; 10, 371; 10, 372; 10, 373; 10, 385 und 10, 386), aber auch durch generische Bezeichnungen wie „der Mensch“ (10, 363) und „jeder einzelnen Person“ (10, 365) macht die Probandin den Anspruch der Allgemeingültigkeit ihrer Aussagen deutlich. Diese Passage entspricht damit auch der Analysekategorie K7.

Diese Feststellung zur Lernfokussierung durch die individuelle Interessenlage trifft im Übrigen auch für Sarah selbst zu: Ihr Fokus war stark auf Phänomene oder Vorfälle gerichtet, die sie aufgrund ihrer Vorannahmen und Erwartungen mit Blick auf die spanische Kultur für interessant hielt. Sarahs Beispiel zeigt, dass spezifische Vorerwartungen die Aufmerksamkeit im interkulturellen Kontext individuell fokussieren und für bestimmte inhaltliche Themen und Aspekte sensibilisieren. Der Lernprozess selbst dagegen kann dann wiederum mit einer sehr großen Offenheit und sogar mit großer Ambiguitätstoleranz gekoppelt sein, wie das Beispiel dieser Probandin eindrücklich bewiesen hat. Auch trotz – oder in diesem Falle eher dank – eigenkulturell bestimmter, vielleicht sogar stereotypenbehafteter Vorerwartungen findet also der Erwerb oder Ausbau interkultureller Kompetenz statt. Für den vorliegenden Fall kann zusammenfassend gesagt werden, dass das Interesse, das vorab an die interkulturelle Kontaktsituation herangetragen wurde, einen besonders wichtigen Faktor in Sarahs interkulturellem Lernprozess darstellt.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse in einem Säulendiagramm zusammengefasst. Für die weitere Verar-

beitung dieses individuellen Profils gilt auch hier wieder, dass dies erst vor dem Hintergrund der Ergebnisse des ganzen Samplings im Kapitel 4 erfolgen wird.

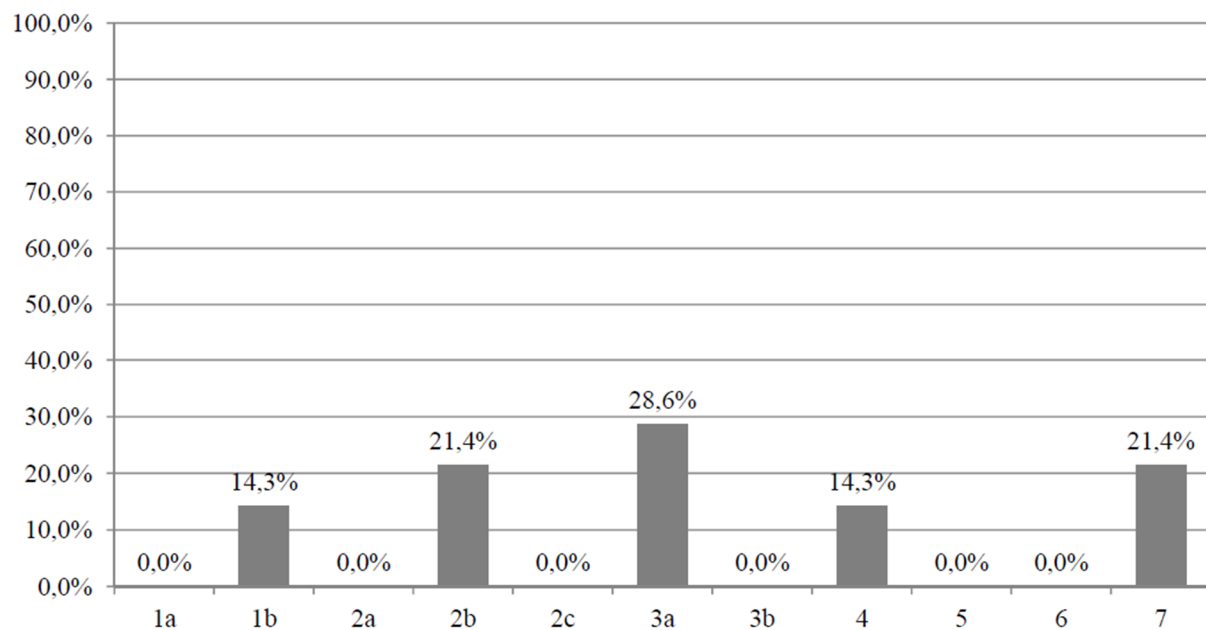


Abbildung 17: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 10

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.11 Fallbeispiel 11: Dorothee

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Hotel
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	24.01.2013
Gesamtlänge des Interviews	45:21

Das Gespräch mit Dorothee dauert nicht nur sehr lang (es wird nur noch von Carina im folgenden Fallbeispiel übertroffen), sondern es enthält auch, im Vergleich mit den anderen Fallbeispielen, das größte Volumen an relevanten, für die Analyse transkribierten und kodierten Textstellen.

Die Probandin bringt bis auf einen Sprachurlaub auf einer Kanareninsel keine nennenswerte interkulturelle Vorerfahrung mit. In ihrer spanischen Gastfamilie und in der Praktikumsstelle macht sie viele Beobachtungen zu Szenen und Details aus dem spanischen Alltagsleben, die sie im Gespräch ausführlich schildert. Dabei beschreibt sie zunächst eine Reihe von Unter-

schieden im Verhalten der Spanier, die ihr im Vergleich mit Deutschland auffallen und die somit ein Coding für K2b darstellen:

2 **Minute 5.10**

3 **Interviewerin:** Entsprachen die Spanier oder
4 Spanien Ihren Erwartungen, die Sie vorher hatten?

5 **Dorothee:** Zum großen Teil schon, man hatte ja
6 schon immer gehört, dass die Spanier ganz anders
7 miteinander umgehen, dass die viel offener,
8 freundlicher sind und auch auf ne ganz andere
9 Weise hilfsbereit und gastfreundlich und das hab
10 ich eben auch so mitbekommen, dass wir in der
11 Gastfamilie, das war da war nichts ein Problem, da
12 war ner ganz kleine Küche zum Beispiel, und ham
13 da gegessen, und es war eigentlich kaum Platz,
14 und trotzdem hat sich unsere Gastmutter sich
15 total gefreut, dass wir alle da waren und wir alle
16 zusammensitzen, wie ne kleine Familie, hat sie
17 gesagt, und dass es, glaub ich, in Deutschland
18 wäre es ganz anders gewesen, da hätte man
19 gleich Stress, das passt nicht alles, das ist viel zu
20 klein, zu wenig zu essen, und die waren so
21 entspannt, das war ganz anders einfach.

22 (...)

23 **Minute 6.05**

24 **Interviewerin:** (...) Was hat Sie überrascht und
25 was war anders, als was Sie erwartet haben?

26 **Dorothee:** ... dass die einfach so herzlich und
27 offen und auch spontaner waren, und, ja mit
28 denen ist man eigentlich ganz anders
29 umgegangen, ich finde, das ist in Deutschland son
30 bisschen verschlossener auch, schon allein im Bus,
31 wie das im Bus läuft, das ist, dass die sich da alle
32 unterhalten, das ist bei uns ja überhaupt nicht so,
33 da hat jeder Musik und jeder ist für sich alleine,
34 und ich fand, das war in Spanien nicht so, die
35 haben sich alle so unterhalten, und waren auch
36 beim Einkaufen oder so viel offener und ...
37 herzlicher eigentlich und nicht so verschlossen wie
38 das in Deutschland ja ganz oft ist und nicht bei
39 allen, aber bei vielen irgendwie, und das hat mich
40 auch überrascht.

41 (...)

42 **Minute 6.50**

43 **Interviewerin:** (...) Wie ist das gegenerell (...)
44 beim Umgang der Spanier untereinander? Welche
45 Unterschiede sehen Sie da?

46 **Dorothee:** Also, die Spanier sind wesentlich
47 temperamentvoller und lauter, find ich, auch im
48 Restaurant, ich m..., in Deutschland versucht man
49 immer ganz ruhig und leise zu sein und ich fand,
50 das war in Spanien nicht immer so unbedingt der
51 Fall, dass die auch schon teilweise ziemlich laut
52 waren, aber das hat mich da nicht gestört,
53 wohingegen, denk ich, in Deutschland würde man

54 sich denn gleich nach den Leuten umdrehen und
55 sich, ja, die mehr oder weniger darauf hinweisen,
56 dass die zu laut sind, oder dass das eben stört und
57 das ist in Spanien eben gar nicht so gewesen,
58 denke auch so der Umgang miteinander ist
59 wesentlich lockerer, auch wenn man die Leute
60 nicht so gut kennt als in Spanien, eh, in also,
61 Deutschland, Deutschland ist das mehr so
62 verkrampft, dass man irgendwie dann übers
63 Wetter und so dies und das, aber es kommt nicht
64 so herzlich rüber, es ist so ein bisschen
65 distanzierter, denke ich.

Die interviewte Praktikantin zeigt sich, wie man an dieser Passage schon erkennen kann, sehr erzählfreudig und gibt bereitwillig Auskunft. Dabei stellt sie zunächst eine generelle Behauptung auf, die sie dann an Einzelbeispielen belegt. Die aufgezählten Situationen sollen das als „herzlich“, „offen“ und „spontaner“ apostrophierte Verhalten der Spanier (11, 26–27) illustrieren. Sie will damit betonen, dass es dabei nicht nur um vereinzelt Beispiele im häuslichen Rahmen geht („ganz kleine Küche“ (11, 12)), sondern dass dieses Phänomen sich durch den ganzen Alltag auch im öffentlichen Raum zieht. Ihre Beispiele („Bus“ (11,30); „Einkaufen“ (11, 36); „Restaurant“ (11,48)) stammen aus ganz unterschiedlichen Bereichen des Alltagslebens, die die Schülerin offenbar genau beobachtet hat. Aus der breiten Streuung und der Vielzahl der Belege leitet sie her, dass es sich um ein grundsätzliches Merkmal in der spanischen Kultur handeln muss und nicht um zufällig beobachtete Einzelfälle. Hieraus erklärt sich auch die Länge der zitierten Textpassagen. Häufig zieht Dorothee dabei einen Vergleich mit dem entsprechenden kulturellen Phänomen aus ihrer Heimatkultur Deutschland und konstatiert die für sie sehr eindeutigen Unterschiede. Die Gegenüberstellung und der Vergleich mit dem – anders beschaffenen – deutschen Gegenstück sind in der gesamten Passage dominant. Wegen dieser Rückkopplungen, durch die sie die fremdkulturellen Besonderheiten genauer zu erläutern versucht, werden die vorangegangenen Antworten mit K2b kodiert. Erst nach und nach streut die Schülerin ihre wertende Meinung ein und gibt zu erkennen, dass ihr das spanische Verhalten (11, 52; 11, 59) gegenüber dem deutschen (11, 53–54; 11, 60–65) sympathischer erscheint. Auch davor schon gab es bereits einen ersten Hinweis darauf, dass der Praktikantin Unterschiede innerhalb einer Kultur durchaus bewusst sind und sie diese differenziert wahrnehmen und benennen kann (11, 38–39). In diesem Fall wurde der Kohäsionsansatz allerdings für Deutschland und nicht auf die Zielkultur Spanien angewendet, weshalb die Stelle nicht kodiert wurde.

Bei der genaueren Betrachtung der Verhaltensweisen der Spanier im Umgang miteinander greift Dorothee dann jedoch im weiteren Verlauf nicht mehr nur auf den Vergleich mit

Deutschland zurück, obwohl er auch hier wieder in der Fragestellung angelegt ist („als hier“ (11, 69)). Die Probandin beschreibt das Verhalten der spanischen Kollegen sogar so genau, dass es ihr gelingt, Unterschiede unter den Spaniern auszumachen (11, 78–84). Diese Differenzierung belegt das implizite Zugrundelegen des Kohäsionsansatzes (K5), denn das Verhalten des Vorgesetzten wird nicht als typisch spanisch dargestellt und verallgemeinert, sondern von dem der „anderen“ (11, 82) abgegrenzt. Da die Probandin sich hier auf die spanische Zielkultur bezieht, kann eine Kodierung mit K5 vorgenommen werden.

Bei dem dann folgenden Versuch, die spanischen Verhaltensweisen genauer zu beleuchten, ist zu erkennen, dass die Praktikantin zunehmend Erklärungen und Begründungen aus dem fremdkulturellen, spanischen Kontext heranzieht und auf Rückkopplungen zu Deutschland verzichtet. Die Schülerin versucht also offensichtlich, sich das Verhalten ihrer spanischen Arbeitskollegen zu erklären, indem sie Kenntnisse über deren Lebensumständen, hier etwa die aktuellen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, heranzieht oder aktiviert. Sie wendet spanische Deutungsmuster an, um das fremde Phänomen angemessen zu interpretieren (K2a).

67 **Minute 7.55**

68 **Interviewerin:** (...) Und beim Praktikumsplatz
69 dann, wars da auch lockerer als hier?

70 **Dorothee:** Also untereinander die Arbeitskollegen,
71 die waren ziemlich locker, also, das war aber denk
72 ich auch wegen der Wirtschaftskrise, weil die alle
73 nicht so viel zu tun hatten, und sich teilweise
74 gelangweilt haben, dass die dann, ja, eben auch in
75 die anderen Bereiche gegangen sind und sich dann
76 die ganze Zeit unterhalten haben, aber, auf mich
77 speziell, ich hatte ja in den ersten zwei Tagen son
78 paar Schwierigkeiten mit meinem Chef, dass der
79 nicht so viel mit mir gesprochen hatte, und da
80 trifft das, was ich gerade gesagt hab, nicht so ganz
81 zu [lacht], der war nicht so offen, aber das hat
82 sich nachher mit den anderen Kollegen ja auch
83 gegeben, das war ja nur die ersten zwei Tage, wo
84 ich mit dem Chef eben zu tun hatte.

Die Probandin gibt im weiteren Verlauf des Gesprächs als ein wichtiges Ziel des Praktikums an, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und die Unterschiede zu Deutschland selbst kennenzulernen und zu erfahren. Auf die Frage, wie sie diese Intentionen erreicht hat, antwortet Dorothee, indem sie anhand des Beispiels des Zeitunglesens beschreibt, wie sie sich im Praktikumsalltag verhalten hat (11, 108ff.). Dabei spricht sie zunächst über die fremdkulturelle Perspektive (K1a), kommt dann wieder auf den Unterschied zu Deutschland zu sprechen (K2b) und berichtet anschließend von einer eigenen Initiative, einem „Kulturtag“ (11, 116ff.).

An diesem Tag, einem Sonntag, haben sie und Sarah aus eigenem Entschluss einen Streifzug durch die Stadt gemacht, wie an einer späteren Stelle ausgeführt wird. Diese Aussage belegt ein Interesse, das offenbar in seiner konkreten Form erst vor Ort in der interkulturellen Kontaktsituation entstanden ist oder sich dort ergeben hat. Entsprechend wird dieser letzte Teil der folgenden Passage der Analysekategorie K3b zugerechnet.

- 105 **Minute 10.05**
- 106 **Interviewerin:** Was haben Sie denn selber von
107 sich aus getan, um diese Ziele zu erreichen? (...)
- 108 **Dorothee:** Ehm, ich hab mit meinen Kollegen
109 darüber also gesprochen, und mit zum Beispiel
110 zusammen Zeitung gelesen in der Pause und dann
111 hat man da auch gesehen, wie die das alles, zum
112 Beispiel auch mit der Wirtschaftskrise, und so
113 erfahren haben, weil das ist ja ne ganz andere
114 Sichtweise, als ... wenn man das aus Deutschland,
115 aus unserer Sicht eben sieht, und ja, Sarah, und
116 ich haben auch einen Tag son Kulturtag gemacht
117 und uns eben Málaga angeguckt, um eben auch
118 son bisschen was Geschichtliches eben aus der
119 Stadt mitzukriegen, oder irgendwie, Gebäude, was
120 auch immer, das haben wir uns auch noch mal
121 eben angeguckt, weil wir dachten, das ist schade,
122 wenn man da nur in dem Praktikum ist, also, bei
123 dem Praktikumsplatz ist und denn nichts von der
124 Stadt sieht, also denn haben wir uns da son
125 Kulturtag noch eingelegt.
- 126 (...)

Interessant ist hierbei, dass das gemeinsame Zeitunglesen (am Arbeitsplatz) und der Kulturtag (am freien Sonntag), zwei in vielerlei Hinsicht vollkommen verschiedene Aktivitäten, aus Dorothes Sicht demselben Ziel gedient haben. Deswegen werden auch beide fast übergangslos in derselben Antwort geschildert, denn diese Beispiele gehören für die Probandin eng zusammen. In beiden Fällen entsteht ein bestimmtes Interesse erst im interkulturellen Kontext vor Ort und aus der spezifischen Situation heraus (K3b). Im zweiten Fall entsteht das Interesse genau genommen aus einer defizitären Einschätzung der Situation, nämlich der Sorge, „nur“ den Praktikumsplatz zu erleben und nichts von der Stadt zu sehen. Aus diesem Eindruck heraus entwickelt sich dann die Idee des „Kulturtages“, die von der Schülerin als kompensierendes Mittel angegeben wird, um die angestrebten Ziele zu erreichen.

In den anderen Fallbeispielen findet sich nichts Vergleichbares. Denn hier wird nicht nur ein individuelles Vorgehen, sondern zugleich auch ein stark ausgeprägtes Bewusstsein über dieses individuelle Vorgehen bezeugt. Tatsächlich ist, obwohl alle Praktikanten die Zeit dazu gehabt hätten, niemand sonst auf die Idee eines „Kulturtages“ gekommen – zumindest hat abge-

sehen von Sarah, die den Kulturtag gemeinsam mit Dorothee unternommen hatte, kein Proband aus dem gesamten Sampling Ähnliches oder Vergleichbares berichtet. Auch die interviewte Schülerin selbst nimmt nicht an, dass irgendein anderer Praktikant etwas Ähnliches unternommen hat. Durch die Bezeichnung als „Kulturtag“ wird ferner auch sehr klar deutlich, zu welchem Zweck Dorothee diesen Ausflug unternahm.

127 **Minute 11.08**

128 **Interviewerin:** (...) Haben Sie etwas anders
129 gemacht als die anderen Praktikanten ...
130 Zeitunglesen und Kulturtag?

131 **Dorothee:** (...) Ich glaube nicht, dass die anderen
132 das auch so gemacht haben (...) es ist ja nur dazu
133 gekommen, weil wir in dem Hotel eben auch
134 teilweise Langeweile hatten (...) Ich glaub aber
135 nicht, dass die anderen das auch in dem Stil oder
136 dem Maße gemacht haben.

Eine Kodierung kommt für diese Passage nicht in Frage, weil hier keine Analysekategorie eindeutig angesprochen wird. Ich habe aber an dieser Stelle des Gespräches nachgehakt, um mehr darüber zu erfahren, wie das gemeinsame Zeitunglesen mit den spanischen Kollegen genau ablief, von dem die Praktikantin kurz zuvor flüchtig berichtet hatte. Ich hätte andernfalls die Befürchtung gehabt, dass die ehemalige Praktikantin zu schnell (vor mir als Lehrerin) auf den Kulturtag zu sprechen gekommen wäre, und wollte mit meiner Nachfrage sicherstellen, dass hier nicht womöglich aufschlussreiche Informationen verloren gingen.

137 **Interviewerin:** Dann finde ich das sehr
138 interessant und würde gerne nachfragen: Wenn
139 Sie mit Kollegen in der Pause Zeitung gelesen
140 haben...

141 **Dorothee:** Ja?

142 **Interviewerin:** Wie lief das ab? Wie kann ich mir
143 das vorstellen?

144 **Dorothee:** Also, wir hatten die Zeitung da einfach
145 so liegen und haben dann gelesen.

146 **Interviewerin:** Wo? In der Rezeption?

147 **Dorothee:** Nee, also das war n, in der Küche.

148 **Interviewerin:** Oke, hmm. Wie viele Kollegen
149 waren da so?

150 **Dorothee:** Meistens einer, und manchmal haben
151 sich dann noch so mehr dazugesetzt, so dass wir
152 zwei drei waren.

153 **Interviewerin:** Hmm.

154 **Dorothee:** Ja, aber auf jeden Fall hatten wir dann
155 die Zeitung da liegen, und jeder hat erstmal so für
156 sich alleine gelesen, und wenn da was
157 Interessantes war, was auch mich interessieren
158 könnte, dann haben wir eben darüber gesprochen,
159 so mit, zum Beispiel, wenn Angela Merkel
160 irgendwas über die Wirtschaftskrise gesagt hat, in
161 Spanien, oder sowas, denn haben die gedacht, das
162 könnte mich ja auch interessieren, weil ich Angela
163 Merkel ja logischerweise auch kenn, und dann
164 haben wir eben darüber gesprochen, das war ganz
165 interessant, das eben, aus deren Sicht mal zu
166 hören mit der Wirtschaftskrise, wie die auch
167 betroffen sind. (...) Auf jeden Fall haben sie eben
168 gesagt, dass sie um ihren Beruf son bisschen
169 Angst haben, in ihrem Hotel, weil das ja auch von
170 der Wirtschaftskrise betroffen war, und dass sie
171 eben mir der Familie, und der eine Kollege hat mir
172 erzählt, dass seine Tochter eben ziemlich große
173 Schwierigkeiten jetzt hat, n Beruf zu finden, und
174 denn sind wir eben zu den Themen gekommen,
175 wie es seinen Kindern geht, und was die jetzt eben
176 machen müssen oder versuchen zu machen um
177 eben irgendwie n Beruf zu oder eben irgendwo
178 arbeiten zu können, weil das eben ziemlich schwer
179 ist in Spanien ja.

Diese Passage zeigt, dass Dorothee die fremde Innenperspektive übernimmt, indem sie davon berichtet, mit welchen Problemen ihre spanischen Kollegen und deren Familien angesichts der Wirtschaftskrise konfrontiert sind. Sie berichtet über das gemeinsam geführte Gespräch und nimmt sogar eine Außensicht auf sich selbst ein (11, 161–162). Kodiert werden muss hier dementsprechend mit der Analysekategorie K1a, dem Sprechen über die fremdkulturelle Perspektive, aber auch mit K1b, dem Sprechen aus der fremdkulturellen Perspektive, da die Praktikantin stellenweise aus der „Wir“-Perspektive (11, 156–158; 11, 163–164) erzählt.

Im weiteren Verlauf geht es nun ausführlicher um den oben bereits angesprochenen „Kulturtag“. Die Probandin berichtet, wie im folgenden Textausschnitt ersichtlich wird, wieder zunächst detaillierte Beobachtungen zum äußeren Verhalten der Spanier und verknüpft diese dann einerseits mit Vergleichen zur deutschen Kultur, andererseits aber auch mit weiteren Annahmen zum (vermuteten) fremdkulturellen Kontext. So geht sie zum Beispiel davon aus, dass die sonntäglichen Gewohnheiten der spanischen Familien das Ritual des Kirchgangs mit einschließen und dieser Umstand auf die Kleidung Einfluss nimmt. Es mag dahingestellt bleiben, ob diese Annahme heutzutage noch allgemein gültig ist. Entscheidend für die Analyse und Kodierung ist das kognitive Vorgehen der Probandin, die versucht, Deutungsmuster der fremden Kultur sinnstiftend auf das zielkulturelle, für sie neue Phänomen anzuwenden, um es so zu erklären oder zu verstehen. Es handelt sich hier also um Codings der Analysekategorien

K2a und K2b im Wechsel. Interessant ist an dieser Stelle, dass die beobachteten Äußerlichkeiten nicht um ihrer selbst willen erinnert werden, sondern um durch sie (vermutete) Eigenschaften der spanischen Kultur zu beleuchten, die weit über das tatsächlich Gesehene und Erfahrene hinausgehen. Die Erklärungen und Begründungszusammenhänge werden dabei erst konstruiert, nachdem zunächst Vergleiche mit der eigenen Kultur, den Sonntagsgewohnheiten in Deutschland, geholfen haben, das Gesehene genauer in seiner Andersartigkeit zu erfassen, also den Unterschied zu kontrastieren. Es handelt sich daher um eine Kombination aus der Analysekategorie K2b (Rückkopplung mit der Herkunftskultur) als erstem Schritt (11, 214–220) und der Analysekategorie K2a (kulturimmanente Anwendung der fremdkulturellen Deutungsmuster) als zweitem Schritt (11, 222–224). An dieser Stelle muss, um diese Kodierung vollständig nachvollziehbar zu machen, ergänzend hinzugefügt werden, dass sich auf dem Hafengelände in Málaga keine Kirche befindet und die Aussage über den Kirchgang der beobachteten spanischen Familien als rein hypothetisch angesehen werden muss. Die Textstelle belegt also den Versuch der Probandin, kulturimmanente Kausalbezüge zu konstruieren.

180 **Interviewerin:** Nochmal kurz zum Kulturtag, (...)
181 was haben Sie sich angeguckt und mit welchem
182 Ziel?

183 **Dorothee:** (...) Gibralfaro (...) Aussichtsplattform
184 (...) ganz Málaga und Stierkampfarena (...) und
185 dann sind wir eben an den Hafen gegangen (...)
186 und es war Sonntag, denn haben wir eben auch
187 noch gesehen, wie sich ebent die ganzen Spanier
188 da getroffen haben mit den Kindern, die hatten
189 alle Kleider an und haben sich schön gemacht und
190 denn haben die da gespielt, das ist ja auch in
191 Deutschland ganz anders ge, das war auch, ja
192 eigentlich, ganz ungewohnt eigentlich, dass die
193 sich am Sonntag so schön machen, und dann so
194 rausgehen und spielen und irgendwelche anderen
195 Leute kennenlernen oder... treffen.

196 **Interviewerin:** Haben Sie sich darüber mit Sarah
197 auch gesprochen und haben Sie sich ausgetauscht
198 und darüber gesprochen oder haben Sie das nur
199 für sich so still beobachtet?

200 **Dorothee:** Nee, wir haben schon darüber, wir
201 haben die beobachtet, wie die kleinen Kinder dann
202 da irgendwas gespielt haben oder da mit ihrem
203 Roller da lang gefahren sind, darüber haben wir
204 uns schon unterhalten, weil wir das eben
205 irgendwie komisch, aber auch schön fanden, dass
206 die sich da eben am Sonntag so treffen.

207 **Interviewerin:** Und ist Ihnen das aufgefallen,
208 weil es in dem Moment einfach nur so auffällig war
209 oder weil Sie den Unterschied oder den Vergleich
210 mit Deutschland auch gleich so gezogen haben so
211 für sich?

212 **Dorothee:** Ich glaube beides. Am Anfang war es
 213 einfach nur so auffällig, weil wir es nicht kennen,
 214 und daraufhin hat man dann auch diesen Vergleich
 215 gezogen, weils in Deutschland, isses Sonntag,
 216 manche gehen in die Kirche, aber ja nicht viele,
 217 und danach geht man nach Hause, viele gucken
 218 Formel eins oder setzen sich vorn Fernseher, aber
 219 man trifft sich ja nicht so in dem Sinne mit
 220 anderen Menschen, wenn die das in Spanien
 221 machen, wenn die dann aus der Kirche kommen
 222 zum Beispiel kommen, mit ihren Kleidern oder
 223 schön angezogen, dass die denn auch an der
 224 Promenade noch langgehen, und das ist uns denn
 225 schon aufgefallen, weils einfach bei uns ja ganz
 226 anders ist.

Dorothee und ihre Mitschülerin haben sich, der Probandin zufolge, über das Gesehene unterhalten und es kommentiert („weil wir das eben irgendwie komisch, aber auch schön fanden“ (11, 205–206); „das ist uns denn schon aufgefallen“ (11, 224–225)). Diese Tatsache weist darauf hin, dass die Vergleiche und die Erklärungsversuche mit kulturellen Deutungsmustern während des Moments der Erfahrung selbst unternommen wurden und nicht etwa erst im Nachhinein oder gar während des Interviews. Allerdings fällt auch auf, dass die Mitpraktikantin Sarah (Fallbeispiel 10) von diesem Erlebnis nichts berichtet hatte. Ähnlich wie im Fall von Samuel und Niels hat dasselbe Erlebnis offenbar auch hier bei Dorothee und Sarah einen sehr unterschiedlichen Stellenwert und gibt Anlass zu unterschiedlichen (bzw. gar keinen) Schlussfolgerungen.

In der nächsten transkribierten Passage führt die ehemalige Praktikantin dann aus, dass man in der konkreten Situation im Auslandspraktikum ein viel größeres Interesse für solche Zusammenhänge, wie die von ihr beschriebenen, entwickelt als im herkömmlichen Schulunterricht. Diese Aussage wird deshalb der Analysekategorie K3b zugeordnet. Sie betont dabei das eigene Sehen (vgl. 11, 240; 11, 245) und den „Moment“ (11, 239; 11, 251), der eigene „Erfahrung“ und „Gefühle“ (11, 249–250) ermöglicht. Es geht um das eigene authentische Erleben „in dem fremden Land“ (11, 239–240), das durch den Unterricht nicht hergestellt oder ersetzt werden kann.

228 **Minute 16.35**

229 **Interviewerin:** (...) Glauben Sie, dass man solche
 230 (...) Themen auch in der Schule im Unterricht
 231 durchführen könnte, also zum Beispiel dieses
 232 Sonntagsverhalten der Spanier?

233 **Dorothee:** (...) ...man könnte so viele, ja auch
 234 sehr interessante Sachen ja auch in der Schule
 235 noch zusätzlich besprechen, dass es gar nicht
 236 möglich wäre, also, was anderes zu besprechen,

237 was natürlich schade ist, aber ... ich weiß nicht, ich
238 denke, auch dadurch, dass mans selbst erfahren
239 hat in dem Moment, dass man eben in dem
240 fremden Land war das gesehen hat, n dadurch ist
241 es einfach auch viel interessanter, als wenn man
242 darüber jetzt im Religionsunterricht sprechen
243 würde. Also mich hats denk ich mal dadurch
244 beeindruckt oder mir ist es im Kopf geblieben, weil
245 ich es selbst gesehen hab und mir dadurch der
246 Unterschied aufgefallen ist, aber ich weiß nicht, ob
247 das zum Beispiel auch so interessant wäre, wenn
248 darüber jetzt zum Beispiel auch im Unterricht auch
249 genau so redet, weil man einfach die Erfahrung
250 oder diese Gefühle nicht hat, die man in dem
251 Moment hatte, als man das gesehen hat.
252 (...)

Im Zusammenhang mit solchen den authentischen Erlebnissen, zu denen im Auslandspraktikum Gelegenheit besteht, kommen wir im weiteren Verlauf des Interviews auf den bereits oben angesprochenen Kulturtag zurück:

253 **Minute: 17.50**
254 **Interviewerin:** Sie wollten sich ja mit Sarah an
255 diesem Tag, Ihrem Kulturtag, die
256 Sehenswürdigkeiten angucken, haben Sie denn da
257 auch nach solchen Szenen gesucht oder war das
258 jetzt wirklich eher Zufall?
259 **Dorothee:** Das war Zufall. Wir haben eigentlich
260 gar nichts gesucht, wir haben hatten einfach das
261 Ziel, ein bisschen was von Stadt zu sehen, bevor
262 wir wieder nach Hause fliegen, weils einfach
263 schade gewesen wäre, nur in der Gastfamilie und
264 am Strand und im Hotel zu sein, und deswegen
265 hatten wir uns vorgenommen, einfach irgendwas
266 von der Stadt anzugucken, und dann sind wir eben
267 auch an dem Hafen gelanden und haben das dann
268 gesehen.

In diesen letzten Zeilen klingt deutlicher als zuvor (vgl. 11, 132ff.) der Gedanke an, dass die Probandin in ihrem Praktikumsalltag nur einen bestimmten Ausschnitt der spanischen Lebenswirklichkeit zu sehen bekommt, aber ihren Einblick vertiefen bzw. erweitern möchte. Denn auch wenn hier mit „einfach irgendetwas von der Stadt anzugucken“ (11, 265–266) sicherlich zunächst Sehenswürdigkeiten, Geschäfte oder Ähnliches gemeint ist (an anderer Stelle nennt die Praktikantin hier explizit die auf einem Berg oberhalb der Stadt gelegene Aussichtsplattform *Gibraltar* und die Stierkampfarena als Anlaufziele), lassen die Berichte der Schülerin doch erkennen, dass ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich wieder den Menschen (Familien, Kindern) und deren Verhaltensweisen in ihrem eigenen kulturellen Kontext galt. Diese am Hafen beobachteten sonntäglichen Verhaltensweisen der spanischen Familien und

Kinder stellen gegenüber der Gastfamilie und den Arbeitskollegen im Praktikum weitere alternative Gelegenheiten dar, spanische Lebensgewohnheiten kennenzulernen. Entsprechend fällt diese Aussage unter die Analysekategorie K5, denn Dorothee strebt an, innerhalb der spanischen Kultur möglichst verschiedene Facetten kennenzulernen und sich so ein breiteres Bild machen zu können.

Anschließend schildert die Schülerin eine Episode, die die grundsätzliche Andersartigkeit im spanischen Verhalten in besonderer Weise veranschaulichen soll. Die Situation wird, wie schon vorher mehrmals in diesem Gespräch, mit einer entsprechenden Situation in Deutschland verglichen. In diesem Beispiel zieht die Probandin zur Veranschaulichung den Vergleich zwischen der spanischen Gastmutter und ihrer eigenen Mutter heran. Durch den Zusatz „alle anderen“ (11, 274) macht sie deutlich, dass ihre Mutter dabei keinen Sonderfall in Deutschland darstellt, sondern sie ihr Verhalten als repräsentativ ansieht. Aufgrund der Rückkopplung mit der eigenen Kultur wird diese Textstelle der Analysekategorie K2b zugeordnet:

269 **Interviewerin:** (...) Und haben Sie so ein anderes
270 Verhalten auch in anderen Momenten beobachten
271 können?

272 **Dorothee:** Ja, wie gesagt, in der Familie, als wir
273 da in dieser kleinen Küche saßen, und ich denke
274 mein Mama und alle anderen wären in
275 Deutschland ziemlich in Panik ausgebrochen, wenn
276 da so viele in dieser kleinen Küche gesessen
277 hätten, und unsere Gastmutter meinte einfach
278 nur, wie schön, jetzt sind wir eine richtig kleine
279 Familie [lacht], und das fand ich auch irgendwie,
280 das wäre in Deutschland glaub ich, in dem Sinne...

In einem etwas späteren Teil des Interviews befrage ich die Probandin nach möglichen Irritationen während des Auslandspraktikums, die zu erwarten sind, wenn der Praktikantin doch so viele Unterschiede und Andersartigkeiten aufgefallen sind (11, 285ff.). Dorothee antwortet hier mit einer kleinen Episode aus ihrem Hotelalltag. Mit ihrer Schilderung dieses Vorfalls verweist die ehemalige Praktikantin darauf, dass sie das Betragen ihrer betreffenden spanischen Kollegin für kein typisches oder repräsentatives Verhalten hält, sondern es als einen Einzelfall einordnet, indem sie wiederum implizit den Kohäsionsansatz zugrunde legt (K5). Durch diese Interpretation gelingt es der Schülerin auch, das doch offenbar recht unangenehme Erlebnis zu relativieren („aber ich denk mal auch, dass die einfach ja ganz anders miteinander umgehen“ (11, 347–349)), so dass es für sie selbst keinen Anlass gibt, etwa im Sinne der Analysekategorie K4 das eigene Verhalten zu hinterfragen oder anzuzweifeln.

Diese folgende Passage zeigt des Weiteren auch eindrücklich, dass Dorothee mit zielkulturellen, spanischen Deutungsmustern versucht, das Verhalten der spanischen Arbeitskollegen zu begründen und zu verstehen, und wird deshalb mit der Analysekategorie K2a kodiert. Sie fällt wieder recht lang aus. Dies hängt, ähnlich wie bereits im ersten Fallbeispiel angekündigt, auch hier wieder damit zusammen, dass insbesondere bei narrativen Passagen die Aussagen aufeinander aufbauen und nicht aus dem Zusammenhang gerissen werden dürfen, wenn die gemeinte Bedeutung erkennbar bleiben soll.

284 **Minute 22.40**

285 **Interviewerin:** Gab es Momente, wo Sie auf
286 Probleme gestoßen sind, wo Sie irritiert waren
287 (...)?

288 **Dorothee:** (...) Ja, eine Sache würd mir da noch
289 einfallen, und zwar sollte ich ja in allen Bereichen
290 vom Hotel Einblick bekommen und dann bin ich
291 mit der einen Frau von der Rezeption runter in die
292 Waschküche gegangen, und da hat sie die
293 Putzfrau eben gefragt, ob ich mir das da auch mal
294 angucken kann, und ob ich da irgendwie helfen
295 könnte, und da sie sich tierisch darüber aufgeregt,
296 dass sie keine Lust hätte ne Praktikantin jetzt zu
297 haben, dass sie genug Arbeit hat, und jetzt nicht
298 auf sowas, ehe [lacht] Lust hat, und stand halt
299 direkt daneben, und da fand ich auch schon
300 ziemlich komisch, dass das so frei äußert, wo ich
301 da so dastand und das direkt alles mitbekommen
302 hab, und da hat die Frau von der Rezeption auch
303 zu mir gesagt, das sollte ich jetzt nicht persönlich
304 nehmen, das war jetzt nicht gegen mich gerichtet,
305 aber ich fand das schon ziemlich komisch, dass sie
306 das so offen geäußert hat, wo ich [lacht] direkt
307 daneben stand.

308 **Interviewerin:** Haben Sie eine Erklärung dafür,
309 Können Sie das irgendwie nachvollziehen (...)?

310 **Dorothee:** Ich kann mir auch vorstellen, dass
311 man nicht immer Lust hat auf ne Praktikantin da
312 unten, weil man gerade, wie gesagt, viel Stress hat,
313 aber ich hätt es ein bisschen netter geäußert,
314 wenn ich jetzt an ihrer Stelle gewesen wäre, und
315 die Praktikantin daneben gestanden hätte, denn
316 hätt ich das vielleicht nicht gerade so formuliert,
317 [lacht] aber, ich weiß nicht, was es da für ne
318 Erklärung gibt, es ist ja auch alles kein Problem
319 gewesen, ich fands nur einfach in dem Moment
320 son bisschen komisch, dass man das so frei
321 äußert, wo ich direkt daneben stand.

322 (...)

323 **Minute 24.25**

324 **Interviewerin:** (...) War das speziell diese Frau
325 als Einzelfall oder ist das eher auf die von Ihnen
326 schon erwähnte Direktheit der Spanier
327 zurückzuführen (...)?

328 **Dorothee:** Ich könnte mir beides vorstellen. Zum
329 Einen denk ich wirklich, dass es eine eher
330 temperamentvolle Person war, die einfach sagt,
331 was sie denkt in dem Moment, aber dadurch, dass
332 mir meine Arbeitskollegin dann ja gleich gesagt
333 hat, dass ich das nicht persönlich nehmen soll,
334 und so weiter, denk ich mal, dass sie das ja auch
335 so empfunden haben muss als ob das ein bisschen
336 unfreundlich war, von daher passt denk ich mal,
337 passt eigentlich beides, zum einen die Offenheit
338 der Spanier, dass, ehm die das eben so äußern,
339 aber zum Anderen vielleicht auch dass es wirklich
340 schon, em, etwas anderes war, wie sie das gesagt
341 hat, weil sonst hätte mich glaube ich meine
342 Arbeitskollegin nicht darauf angesprochen, dass
343 ich das nicht so persönlich nehmen soll, weil ich
344 glaube, das ist ihr denn schon selber aufgefallen,
345 dass ein bisschen komisch vielleicht war. Also von
346 daher vielleicht beides. Aber so ganz genau kann
347 ich das auch nicht sagen aber ich denk mal auch
348 dass die einfach ja ganz anders miteinander
349 umgehen...

350 **Interviewerin:** Die Spanier untereinander?

351 **Dorothee:** ... ja, das hört man ja schon an den
352 ganzen Schimpfwörtern, so, die die so, he [lacht]
353 benutzen, dass es einfach ganz anders ist, wie die
354 sprechen und sich unterhalten, finde ich, ja.

355 **Interviewerin:** Mehr Schimpfwörter, schlimmere
356 Schimpfwörter?

357 **Dorothee:** Ich find schon, ja he [lacht], ich hab
358 ganz viele kennengelernt in der Zeit, wo ich auf El
359 Hierro war, und da, ja, dann seitdem kann ich die
360 auch gut verstehen, he [lacht], von daher weiß ich
361 halt auch, was das bedeutet, und da ist mir eben
362 auch aufgefallen, dass es ziemlich viele eigentlich
363 sind, die die so, sagen, in ein zwei Sätzen.

In diesen letzten Antworten wechselt die Praktikantin plötzlich aus dem Szenario des Málaga-Praktikums über zu ihren Erfahrungen aus einem früheren Sprachurlaub. Sie hat dort offenbar erstmals den spanischen Umgang mit Schimpfwörtern und Kraftausdrücken kennengelernt und kombiniert diese Vorerfahrung mit dem, was sie nun in Málaga erlebt hat. Die Schülerin versucht also auch hier wieder, das fremde Verhalten aus dem spanischen Kontext heraus adäquat zu verstehen, und zieht dazu ihre Erfahrungen und Kenntnisse über Konventionen in der spanischen Kommunikationskultur heran, ohne auf Vergleiche mit dem Gebrauch von Schimpfwörtern in Deutschland zurückzugreifen. In der Sache geht es allerdings wieder um ein Erlebnis aus dem Praktikum und darum, wie die Probandin hieraus hinsichtlich ihrer interkulturellen Kompetenz gelernt hat. Die hier zitierten Passagen müssen dementsprechend mit der Analysekategorie K2a kodiert werden.

An einer späteren Stelle des Interviews kommt Dorothee zu den konkreteren eigenen Verhaltensweisen, die sie im Auslandspraktikum für ratsam und erfolgversprechend hält. Sie benennt im Wesentlichen Humor, Lockerheit und die Fähigkeit, auf andere zuzugehen. Dabei verlangt die Probandin aber keineswegs, dass man seinen eigenen Charakter in dieser Hinsicht dauerhaft verändern sollte – obwohl sie mit abwertenden Ausdrücken wie „spießig“ (11, 536) auch immer wieder durchklingen lässt, dass sie sich persönlich von ihrer eigenen, deutschen Kultur distanzieren möchte. Die Ratschläge gelten als Verhaltenstipps für eine bestimmte Situation, die nach Ansicht der Praktikantin dadurch erfolgreich bewältigt werden kann. Der absichtsvolle und pointierte Einsatz dieser Verhaltensweisen stellt somit eine Strategie dar (11, 515–518). Die folgenden Interviewteile (11, 515–518; 11, 523–528; 11, 538ff.) werden deshalb der Analysekategorie K6 zugerechnet:

509 **Interviewerin:** Wie könnten die einem denn
510 begegnen?

511 **Dorothee:** (...) temperamentvoller und einem so
512 von der Art her ganz anders begegnen als das in
513 Deutschland der Fall wäre, es muss nicht so sein,
514 aber damit würde ich vielleicht rechnen so, oder
515 eben auch dass sie eher abweisend sind, dass man
516 son bisschen auf die zugehen muss, oder auf ihre
517 Interessen auch mehr eingehen muss, um das
518 Interesse von denen eben zu gewinnen.

519 (...)

520 **Minute 37.30**

521 **Interviewerin:** Und wie würden Sie das machen,
522 wie würden Sie auf die Spanier zugehen?

523 **Dorothee:** Ehm, ich würde versuchen, etwas
524 offener zu wirken, vielleicht mit ein bisschen
525 Humor, also, dass man nicht so ganz ernst bei der
526 Sache ist, also so ein paar, keine Ahnung, Späße
527 Witze versucht mit einzubringen, bisschen lockerer
528 und offener zu wirken als ich das in Deutschland,
529 hn [lacht], versuchen würde zu tun. Ja...

530 **Interviewerin:** Warum würden Sie das in
531 Deutschland eher nicht versuchen?

532 **Dorothee:** (...) manchmal ist es in Deutschland
533 so, dass die da sitzen und ziemlich ernst sind, und
534 denn hab ich so das Gefühl, dass sie es auch
535 wirklich gar nicht anders wollen, oder, tehe [lacht]
536 dass es einfach son bisschen ja spießig dann ist,
537 und ich denke in Spanien sind die einfach ganz
538 anders, also... deshalb könnt ich mir das eher
539 vorstellen, dass man dann eher mit Humor Witz
540 oder so das vielleicht anders noch hinbiegen
541 könnte als es vielleicht in Deutschland dann der
542 Fall wäre (...) und dass man den Spaniern
543 vielleicht eher offen begegnen sollte, während in
544 Deutschland vielleicht in manchen Bereichen

545 Zurückhaltung oder so was wichtig wäre, dass
546 man ja, eher auf die Situation angepasst und
547 zurückhaltender reagiert als in Spanien so wäre.

548 **Interviewerin:** Was in Deutschland als
549 Zurückhaltung gilt, wie könnte das in Spanien
550 denn vielleicht überkommen?

551 **Dorothee:** Ja, eher verschlossen, vielleicht sogar
552 son bisschen desinteressiert oder dass man auf die
553 Leute nicht zugehen möchte weil, ich hab ja
554 gesagt, dass es in Spanien, dass die alle offener
555 sind und ganz anders aufeinander zugehen, und
556 ich könnte mir vorstellen, dass man dann da, ja,
557 einfach ruhig und zurückhaltender sitzt, dass sie
558 das vielleicht ein bisschen als Desinteresse wirk-
559 werten oder, ja, vielleicht damit nicht so viel
560 anfangen könne, während, ich denk, dass es in
561 Deutschland in manchen Bereichen ganz normal
562 ist, dass man da ernst sitzt und zurückhaltend
563 wirkt, damit das irgendwie besser überkommt
564 oder höflich ist.

All diese Ausführungen, die die Probandin zu möglichen Verhaltensstrategien macht, sind durchsetzt mit vergleichenden Rückkopplungen zu Deutschland (11, 532–535; 11, 551–564) und werden der Kategorie K2b zugeordnet, wobei die Textstelle „son bisschen spießig“ (11, 536) wegen der abwertenden Formulierung „spießig“ sogar als Coding für die Kategorie K2c, also mit eindeutiger Präferenzäußerung, gelesen werden muss. Die verschiedenen Verhaltensweisen werden aber immer vom jeweiligen kulturellen Kontext her begründet. Die Probandin betont die Funktionalität als Maßstab für angemessenes Verhalten durch Äußerungen wie „eher auf die Situation angepasst“ (11, 546) und „damit es irgendwie besser überkommt“ (11, 563). Es geht der Probandin also nicht lediglich um das kontrastierende Gegenüberstellen und das hier auf die deutsche Kultur bezogene Abwerten bestimmter Verhaltensmuster, sondern um das bessere Verstehen der jeweiligen kulturimmanenten spanischen Strukturen.

In einem abschließenden Statement zum gesamten Praktikum kommt die Praktikantin noch einmal darauf zu sprechen, dass es für sie durchaus schwierige interkulturelle Situationen im Auslandspraktikum gegeben hat. Sie gibt jedoch an, gerade aus diesen „Sachen, die nicht so gut geklappt haben“ (11, 577), gelernt zu haben.

566 **Minute 40.45**

567 **Interviewerin:** Wir sind eigentlich soweit durch
568 mit den Fragen. Möchten Sie am Ende noch etwas
569 ergänzen? (...) Vielleicht haben Sie noch
570 irgendetwas, was Sie loswerden möchten?

571 **Dorothee:** M, ja, also, trotz der Kritikpunkte oder
572 was vielleicht am Anfang son bisschen negativ
573 geklungen hat, am Anfang mit dem Hotel oder so,

574 würd ich insgesamt das Praktikum trotzdem mit
575 zehn von zehn Punkten bewerten, weil ich denke,
576 dass alles zusammen einfach total schön war, und
577 auch Sachen, die nicht so gut geklappt haben oder
578 so, so dadraus hat man ja gelernt in der Situation
579 damit umgehen zu müssen, und von daher war es
580 eigentlich perfekt so wie es war, auch mit
581 dadurch, dass manchmal n paar Probleme eben
582 aufgetaucht sind, und man eben versuchen
583 musste, in der Situation richtig zu handeln oder
584 das Beste zu machen, und ja also insgesamt eben
585 ich fand das Praktikum total schön und ich würd
586 das auch immer wieder machen ich hab das nicht
587 eine Sekunde [lacht] bereut, dass ich das gemacht
588 hab und, ja, also eben wie gesagt, dadurch dass
589 ich dass ich da manches vielleicht n bisschen
590 negativ anhört, ich f es aber überhaupt nicht
591 negativ gemeint, weil ich dadraus ja auch
592 irgendetwas gelernt hab, es des, ja auch
593 bereichert einfach, auch die Erfahrung gemacht zu
594 haben.

Wie schon an mehreren Stellen zuvor (11, 238–251; 11, 295–302) betont Dorothee auch hier wieder, dass der Gewinn des Auslandspraktikums darin besteht, gelernt zu haben, mit schwierigen Situationen umzugehen (11, 576–579), und dass man „eben versuchen musste, in einer Situation richtig zu handeln oder das Beste zu machen“ (11, 582–584). Dieser Aussage zufolge ist auch das Anpassen des eigenen Verhaltens an die spezifischen Erfordernisse der aktuell gegebenen, interkulturellen Situation wichtig. Diese Äußerungen berühren zwar auch die Frage, wie das eigene Verhalten funktional gesteuert und dabei an die jeweilige Situation oder das Problem adaptiert werden kann. Jedoch wird hier nicht deutlich genug auf die Inneren Stimmen rekurriert, um eine Kodierung mit K4 zu rechtfertigen. Dieser Ausschnitt bleibt unkodiert, wird aber in die Darstellung mit aufgenommen, weil er Dorothees Verständnis vom Erwerb interkultureller Kompetenz überzeugend dokumentiert und so dazu beiträgt, auch andere Aussagen dieser Probandin vor diesem Hintergrund besser zu verstehen.

Die letzten Betrachtungen in diesem Interview gelten den individuellen Unterschieden der Lernwege der Praktikanten im Auslandspraktikum in Málaga. Diese Passagen werden hier wegen ihrer Bedeutung hinsichtlich meiner Forschungsfragen in die Darstellung mit aufgenommen, jedoch ebenfalls nicht zur Kodierung genutzt. Der Grund dafür ist auch, dass meine Fragestellung hier zu tendenziell und suggestiv ist (11, 597–600), um die Antwort mit K7, also im Sinne einer Regelbildung, kodieren zu können. Andererseits aber stellen Dorothees Ausführungen inhaltlich eine auffällige Parallele zum vorigen Fallbeispiel dar, wo Sarah auf individuelle Unterschiede beim Erwerb interkultureller Kompetenz – und besonders die Gründe dafür – hinweist. Bei Sarah ist eindeutig nachweisbar, dass dieser Aspekt von ihr

selbst zuerst angesprochen wird und nicht durch meine Fragestellung vorgegeben ist (vgl. Kapitel 3.10.10 (10, 354ff.)). Dorothee argumentiert hier ähnlich:

- 596 **Minute 42.00**
- 597 **Interviewerin:** Haben Sie in Ihrem
598 Praktikumsplatz spezielle Erfahrungen gemacht?
599 Mich interessiert ja auch, wie individuell Ihre
600 Erfahrungen im Vergleich mit den anderen waren?
601 (...)
- 602 **Dorothee:** Ich denke, dass es ein paar
603 Gemeinsamkeiten auf jeden Fall gibt, (...) jeder
604 hat auf seine spezielle Art und Weise ja ganz viele
605 Erfahrungen gemacht in der Zeit (...) aber ich
606 könnte mir vorstellen, dass es in irgendeiner
607 Weise die gleichen sind, weil jeder legt ja auch
608 besonderen Wert auf bestimmte Sachen oder
609 Probleme oder irgendwas, was passiert ist, die
610 einem denn auch in Erinnerung bleiben, und ich
611 denke, selbst jemand anderes, der in meinem
612 Hotel jetzt Praktikum gemacht hätte, hätte ganz
613 andere Erfahrungen und so auch gesammelt als
614 ich, weils einfach ziemlich individuell ist alles.
- 615 (...)

Interessanterweise unterläuft der Praktikantin in dieser Replik mit der Formulierung „dass es in irgendeiner Weise die gleichen sind“ (11, 606–607) eine Inkohärenz. Auch die für gesprochene Sprache durchaus charakteristischen Satzabbrüche und andere syntaktische Normabweichungen können diesen Widerspruch hier nicht allein auflösen. Deshalb ist es schwierig, die Aussageabsicht der ehemaligen Schülerin eindeutig zu verstehen. Eine Erklärung für die fehlende Stringenz in der Gedankenführung könnte hier sein, dass die Probandin sich – bewusst oder unbewusst – von den gestellten Fragen in eine bestimmte Richtung gedrängt fühlt. Andererseits verläuft die übrige Argumentation eindeutig und soll die These stützen, es gäbe die in der Frage angesprochenen individuellen Unterschiede. Als Begründung hierfür werden „weil jeder legt auch besonderen Wert auf bestimmte Sachen“ (11, 607–608) und „jemand anderes hätte (...) ganz andere Erfahrungen und so auch gesammelt als ich“ (11, 611–614) genannt. Beide Wendungen bringen zum Ausdruck, dass die Unterschiede von den jeweiligen Praktikanten selbst herrühren und nicht etwa dadurch entstehen, dass die Praktikumsplätze, die Gastfamilien oder andere äußere Gegebenheiten von Praktikant zu Praktikant so stark variierten.

In der zweiten Antwort wird dieser Gedanke nun noch deutlicher: Die Probandin begründet die individuellen Lernwege mit unterschiedlichen Interessen und Vorerwartungen, die der

Einzelne an die jeweilige Situation heranträgt. Deshalb ist hier eine Kodierung mit der Analysekategorie K3a vorzunehmen.

616 **Minute 44.00**

617 **Interviewerin:** Glauben Sie denn, dass diese
618 individuellen Unterschiede größer sind als im
619 Schulunterricht (...)?

620 **Dorothee:** (...) Ich denke, dass die im
621 Schulunterricht auch da sind, aber vielleicht nicht
622 in dem Maße, wie es jetzt im Praktikum da war,
623 weil wir alle mit bestimmten Erwartungen einfach
624 an dieses Praktikum rangegangen sind und
625 dadurch, wenn die nicht erfüllt werden oder
626 anders aussehen, oder, man in irgend ner Weise
627 da überrascht ist, denk ich, mal die Erfahrung oder
628 das, wie man das betrachtet schon ganz anders
629 ist, und wenn wir zum Unterricht gehen, haben wir
630 alle ungefähr die gleichen Erwartungen und das ist
631 einfach Alltag, von daher denk ich, dass wir das,
632 was wir daraus lernen oder so, im normalen
633 Unterricht auch einfach anders ist oder, ja, einfach
634 ja, wir daraus die gleichen Erfahrungen oder
635 Erwartungen haben, als jetzt im
636 Auslandspraktikum.

Offenbar sieht Dorothee – insbesondere auch im Vergleich zum Schulunterricht – Unterschiede bei den Interessen und Schwerpunktsetzungen jedes Einzelnen, die im Praktikum zu unterschiedlicher „Erfahrung“ (11, 627) führen. Denn die Sichtweise jedes Praktikanten ist hier anders („wie man das betrachtet schon ganz anders ist“ 11, 628), was wieder im Gegensatz zum Schulunterricht gemeint ist, wo sich beim Lernen im Unterricht die Erwartungen und Erfahrungen laut Probandin viel stärker ähneln (11, 629–635).

Das gesamte Interview mit Dorothee enthält Codings zu einer Vielzahl von verschiedenen Analysekategorien. Die Antworten enthalten ausführliche und anschauliche Schilderungen von Vorfällen und konkreten Begebenheiten, aber auch viel Reflexion über das Gesehene und Erfahrene. Charakteristisch für diese Probandin ist die ausgewogene Verbindung beider Seiten. Weder werden Einzelepisoden ohne anschließende Interpretation erzählt, noch werden Annahmen oder Behauptungen ohne nachvollziehbare Begründungen oder Beispiele aufgestellt. Erfahrung und Reflexion sind stets auf das Engste miteinander verbunden. Hieraus ergeben sie auch die, gegenüber den anderen analysierten Fallbeispielen, ausgesprochenen Längen der hier dargestellten analysierten Textpassagen. Obwohl die Schülerin kaum über interkulturelle Vorerfahrung verfügt, nutzt sie ferner auch alle ihr verfügbaren Vorkenntnisse, um das neu Erlebte mit vorhandenem Wissen zu verbinden und somit besser zu verstehen. An vielen Stellen benennt und betont Dorothee Unterschiede zwischen dem spanischen und dem

deutschen Verhalten. Dieser Kontrast bildet nicht nur die Folie, vor dem sich ihr gesamter Aufenthalt abzuspielen scheint, sondern veranlasst die Praktikantin sogar dazu, nach solchen Unterschieden gezielt zu suchen (Zeitungslesen, Kulturtag, Beobachten der Familien am Sonntag). Mehrfach wird Empathie mit der spanischen Seite gezeigt, und die Anspielungen auf die deutsche Kultur klingen bisweilen abwertend oder zumindest distanzierend-ironisch. Dies ist umso bedeutender, als die Situation im Betrieb, besonders in den ersten Tagen, als durchaus sehr schwierig empfunden wurde und eine kritischere Haltung der Probandin zum Praktikum in Spanien angesichts der erlebten Episoden durchaus nachvollziehbar gewesen wäre. Aufgrund meiner Praktikantenbesuche muss ich bestätigen, dass es in diesem Unternehmen anfangs organisatorisch bedingte Missverständnisse hinsichtlich der Betreuung der Praktikantin gegeben hatte. Von daher ist das positive Resümee der Praktikantin umso erstaunlicher und zeugt auch von einer großen Belastbarkeit dieser Schülerin. Es zeigt aber auch, worin sie den Wert des Praktikums sieht und nach welchen Kriterien sie ihre Erfahrungen beurteilt. Auch schwierige Situationen haben diese Schülerin nicht davon abgehalten, sich mit der spanischen Lebenswelt intensiv und interessiert auseinanderzusetzen und dabei nach Möglichkeiten zu suchen, diese kennenzulernen und zu verstehen.

Es ist deutlich geworden, dass die Probandin ganz bewusst vieles unternommen und reflektiert hat, um ihre interkulturelle Kompetenz zu erweitern. Auch wenn sich viele ihrer Aussagen allgemeinerer Art über die Spanier (z. B. Offenheit) mit denen anderer Praktikanten decken, so sind doch die von Dorothee angewendeten Maßstäbe, Kriterien und Verhaltensweisen, die sie beim Erwerb interkultureller Kompetenz angewandt hat, vor allem vielfältiger als die der übrigen Fallbeispiele. In den letzten Antworten wurde insbesondere auch ein volles Bewusstsein um die individuellen Unterschiede beim interkulturellen Lernen im Málaga-Praktikum deutlich.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse zusammengefasst. Es zeigt sich hier auch deutlich in den Zahlenwerten, dass die Aussagen dieser Probanden im Gegensatz zu allen übrigen Fallbeispielen, eine ausgesprochene Vielzahl von unterschiedlichen Analysekatégorien betreffen.

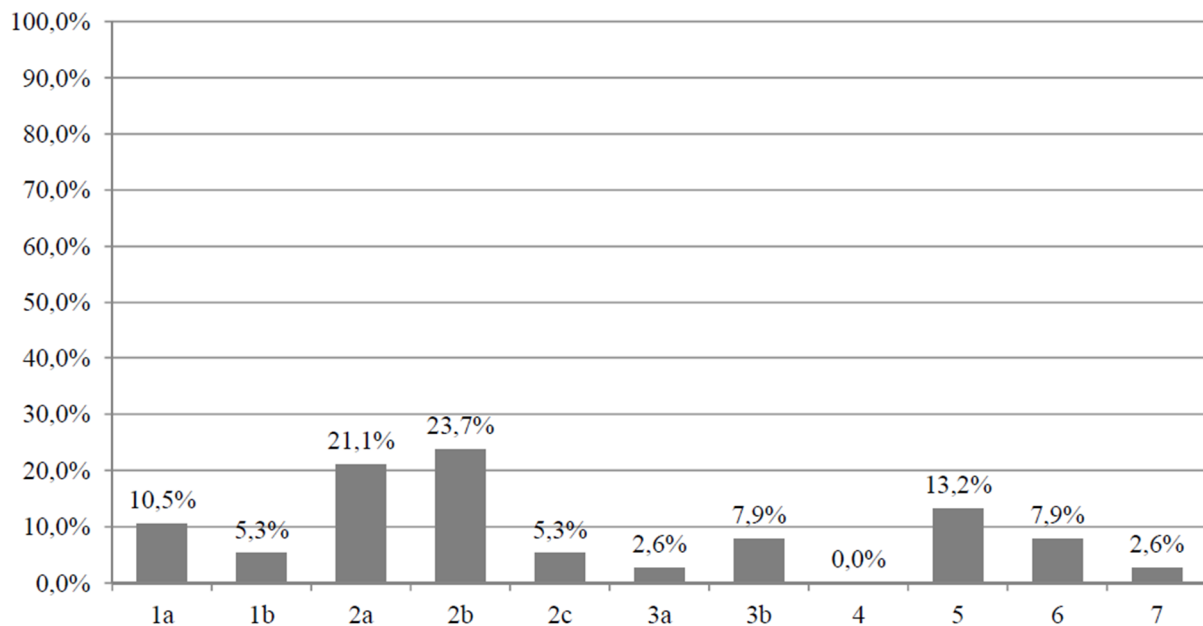


Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 11

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.12 Fallbeispiel 12: Carina

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Hotel
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	30.01.2013
Gesamtlänge des Interviews	49:51

Carina bringt eine gewisse interkulturelle Vorerfahrung mit, da sie sich aus familiären Gründen schon mehrmals längere Zeit im außereuropäischen Ausland aufgehalten hat. Im Interview gelten ihre Ausführungen hauptsächlich der Frage, wie sich die spanischen Sprachkenntnisse durch den Aufenthalt in Málaga verbessern und ausbauen lassen. Dieser Aspekt stand für die Schülerin, verständlicher- und legitimerweise, eindeutig im Vordergrund und bestimmte das Gespräch über weite Teile, veranlasste mich aber auch zu verhältnismäßig vielen Nachfragen, die das Ziel hatten, mehr über die interkulturelle Thematik zu erfahren. Dies ist nur in geringem Umfang gelungen. So erklärt es sich, dass dieses zeitlich längste Interview verhältnismäßig wenig Aufschluss über spezifische Fragen zur interkulturellen Kompetenz bietet.

Im ersten Teil des Interviews schneidet die Probandin, nach längeren Ausführungen zur Sprachkompetenz, die wichtige Frage an, was man in einem Auslandspraktikum an sich selbst

Neues entdecken kann. Sie konstatiert, dass sich das eigene Verhalten im interkulturellen Kontext zunächst einmal verändert:

- 1 (...)
2 **Minute 1:40**
3 **Interviewerin:** Darf ich da nachfragen, haben Sie
4 denn Neues an sich selbst entdeckt?
5 **Carina:** (...) und halt auch sehr interessant so zu
6 sehen, wie das alles in Spanien wirklich so ist, was
7 wir im Unterricht besprochen haben, und wie man
8 halt so mit andern Menschen agiert, also das war
9 einfach so familiär und, obwohl man sich eigentlich
10 ja noch so lange gar nicht kannte und das war
11 schon interessant so zu sehen, auch wie ich dann
12 so selber damit umgehe...
13 **Interviewerin:** Das interessiert mich auch!
14 Genau der Punkt, wie Sie damit umgehen. Wie
15 war das denn, wie haben Sie sich selbst da erlebt
16 in Málaga?
17 **Carina:** [Lacht] Ja, irgendwie viel
18 aufgeschlossener, weil die Spanier ja selber auch
19 viel aufgeschlossener sind, also, hier zu Hause, da
20 redet man ja nicht so mit irgendwelchen Leuten,
21 also, älteren Menschen so über seine persönliche
22 Erfahrung und das haben wir halt so mit unserer
23 Gastmutter schon gemacht, wir haben ja auch sie
24 ein bisschen interviewt, wie das alles so ist, wie
25 sie das erlebt, das war schon echt interessant,
26 also wie man dann damit da sich
27 auseinandersetzen kann.

Hier stellt Carina eine Wechselwirkung zwischen dem neuen interkulturellen Umfeld und ihrem eigenen Verhalten fest, das sich als Reaktion auf den fremdkulturellen Impuls verändert und offener wird. Sie springt dabei mehrfach zwischen den Pronomina „ich“, „wir“ und „man“. Mit dem unpersönlichen Fürwort „man“ formuliert die Probandin Aussagen, die sie auf sich persönlich (12, 7) oder auf den engeren Personenkreis aus dem Praktikum (z. B. die Gastmutter, vgl. (12, 9)) bezieht. Weiter unten sind mit „man“ dann offensichtlich „die Deutschen“ gemeint (12, 20). Das Pronomen „man“ wird in diesen verschiedenen, aber auch noch weiteren Bedeutungen im gesamten Gespräch häufig verwendet und ist für die Diktion dieser Schülerin kennzeichnend. Carina umgeht so oft die Ich-Form und drückt damit auch aus, dass sie sich selbst aus einer gewissen Distanz betrachtet.

In der obigen Passage werden ihre Aussagen über sich selbst zwar durch das unpersönliche Pronomen verallgemeinert, aber nicht im Sinne einer apodiktischen Regelbildung. Der Fokus verbleibt trotz der wechselnden Pronomina thematisch auf der individuellen Situation und auf dem eigenen Verhalten. Beide Antworten schließen mit der analogen Bemerkung, dass es „in-

teressant“ war, das eigene Verhalten zu beobachten. Auch hier variiert allerdings die sprachliche Ausdrucksweise wieder bei den Pronomina („wie ich dann so selber damit umgehe“ (12, 11–12); „wie man dann damit da sich auseinandersetzen kann“ (12, 26–27)). Inhaltlich beschreibt Carina beide Male, dass sich ihr eigenes Verhalten in der fremdkulturellen Umgebung verändert. Dabei brachte die Schülerin aus dem Unterricht nach ihren Angaben gewisse Vorerwartungen mit, aber es ist das authentische spanische Umfeld selbst, das dann Carinas weiteres Interesse weckt. Hier kommen deshalb sowohl die Analysekategorie K3a als auch K3b zum Tragen. Die spezifischen Umstände in Málaga, die sie schon in der ersten Antwort als „einfach so familiär“ (12, 9) und in der zweiten mit „aufgeschlossener“ (12, 19) beschreibt, haben sie dann zu einer Änderung des eigenen Verhaltens veranlasst. Deshalb werden die entsprechenden Teile auch mit der Analysekategorie K4 kodiert: Carina gibt an, dass sie ihr Verhalten funktional und situationsorientiert („irgendwie viel aufgeschlossener“ (12, 17–18)) modifiziert hat und dabei anders als im eigenkulturellen Kontext („hier zu Hause“ (12, 19)) verfahren ist.

In diesen ersten Antworten wird schon deutlich, dass das Interesse, welches die Schülerin vor Ort für die spanische Lebenswelt entwickelt, ganz entscheidend zu ihrem Lernprozess beiträgt. Noch deutlicher wird dies im nächsten Ausschnitt. Hier beschreibt die Probandin, dass Tatsachen „im Unterricht“ (12, 34) ganz anders wirken als im fremdkulturellen Umfeld, wobei sich die „persönliche Erfahrung“ (12, 36) an dieser Stelle auf das bezieht, was Carinas spanische Gastmutter in Málaga ihr aus ihrem Leben erzählt.

28 (...)

29 **Minute 6:05**

30 **Interviewerin:** Was hat Sie überrascht, was war
31 anders, als Sie erwartet haben in Spanien?

32 **Carina:** Ja, ziemlich, (...) mit der Wirtschaftskrise,
33 das war schon son Wow-Effekt, (...) das ist schon
34 was anderes, wenn man das im Unterricht
35 bespricht, als wenn man das dann wirklich so
36 persönliche Erfahrung da wirklich mit hört, und so.

Das Thema der spanischen Wirtschaftskrise war der Schülerin schon vor dem Praktikum aus dem Spanischunterricht in der Schule bekannt. Dabei waren übrigens auch die Folgen der spanischen Arbeitslosigkeit, wie zum Beispiel eine Vielzahl von Studien- und Berufsabschlüssen und zahlreiche Fortbildungsmaßnahmen bei den Betroffenen, behandelt worden.⁸⁷

87 Die Thematik war in dem Schuljahr vor dem Praktikum turnusmäßig gemäß schulinternem Fachcurriculum behandelt worden (*Individuo y sociedad*).

Carinas eigenes Interesse wird hier aber erst durch die interkulturelle Begegnung geweckt. Diese Aussage wird dementsprechend der Kategorie K3b zugeordnet.

Die Praktikantin kommt in der folgenden Passage auf weitere schulische Vorkenntnisse zurück und stellt einen Zusammenhang mit ihrem Empathievermögen her. Sie begründet ihr Interesse und das Verständnis, das sie der spanischen Gastmutter entgegenbringt, damit, dass sie schon im Spanischunterricht in der Schule („in Spanisch“ (12, 112) von bestimmten Problemen gehört hatte. Dabei kann ausgeklammert bleiben, dass die Schülerin hier unter „Privatleben“ erstaunlicherweise auch berufliche Themen fasst. Gemeint ist ganz offensichtlich, dass die Probandin sich aufgrund ihrer Vorkenntnisse für befähigt hielt, die Lage ihrer spanischen Gastmutter (offenbar lang andauernde Arbeitslosigkeit trotz zahlreicher Fortbildungen) besser zu verstehen. So konnte sie ihr gezielt persönliche Fragen stellen und dazu beitragen, dass das Verhältnis „so familiär“ (12, 115) und damit die Kommunikation enger und vertrauensvoller wurde. Carinas Fokus war also aufgrund ihrer Vorbereitung und ihrer Erwartungen bereits auf bestimmte Aspekte gerichtet, die dann in der interkulturellen Interaktion mit der Gastmutter vertieft wurden, wahrscheinlich sogar das betreffende Gespräch erst ermöglichten. Der Gesprächsgegenstand und -verlauf – und damit auch das, was die Schülerin bei dieser Unterhaltung lernt – sind also stark dadurch geprägt, was Carina ihrerseits an die interkulturelle Kontaktsituation heranträgt. Es handelt sich um ein Coding der Analysekategorie K3a.

97 **Minute 12:25**

98 **Interviewerin:** Was war bei Ihnen speziell oder
99 individuell anders, im Vergleich zum Rest der
100 Gruppe?

101 **Carina:** (...) ich weiß nicht, ob die anderen halt
102 auch so viel Zeit oder Möglichkeit hatten, mit ihren
103 Gasteltern verbracht haben, weil unsere
104 Gastmutter hat ja wirklich mit uns eigentlich
105 immer gegessen oder saß zumindestens dabei.

106 (...)

107 **Minute 14:00**

108 **Interviewerin:** Hing das Verhalten Ihrer
109 Gastmutter nicht doch ziemlich von Ihnen ab?

110 **Carina:** Wir haben sie ja auch nach ihrem
111 Privatleben alles so gefragt, was für Berufe sie
112 gelernt hat, weil wir ja auch in Spanisch so gelernt
113 hatten, dass die Spanier halt viele Fortbildungen
114 und so machen, und ich denk, deswegen war der
115 Umgang auch so familiär, weil wir uns auch für sie
116 interessiert haben, dass nicht nur so war, dass wir
117 da schlafen, essen und zur Arbeit gehen, das war
118 ja schon bisschen anders das Verhältnis?

Die Probandin wirkte, vor allem zu Beginn des Interviews, stellenweise recht unsicher, wie auch an der fragenden Hebung der Satzmelodie in der zweiten Antwort zu sehen ist (12, 118). Meine Nachfragen sollten Carina deswegen dazu ermuntern, offener von sich selbst zu sprechen. Die Nachfragen haben zwar immerhin dazu geführt, dass Carina einige Aussagen genauer erläutert, sie stellt jedoch weiterhin kaum ihr persönliches Verhalten heraus, sondern bleibt beim „wir“, das sie auf sich selbst und ihre deutsche Gastschwester Lea in der spanischen Familie bezieht.

Von der Thematik der spanischen Gastmutter ausgehend verlagert sich der inhaltliche Schwerpunkt nun im Folgenden auf einen Vergleich mit Deutschland. Es geht um die Frage, wie man in deutschen Familien mit fremden Gästen umgeht. Dabei verwendet die Schülerin zunächst Komparative und macht recht allgemeine, vage Aussagen. Die Wendung „Aber sonst würde ich eigentlich sagen, dass das relativ gleich sein müsste“ (12, 126–128) wirkt wegen des Konjunktivs und der Abtönung durch das Adverb „relativ“ wieder zögerlich-vermutend und unsicher. Die hypothetische Ausdrucksweise überrascht angesichts der Tatsache, dass die Fragen des Interviews auf die konkreten persönlichen Erfahrungen der Praktikantin abzielen, zumal diese hier erst etwa ein Jahr zurückliegen.

120 **Minute 17:30**

121 **Interviewerin:** Reden sie eher viel? Können Sie
122 das an einem Beispiel ausführen?

123 **Carina:** Naja, ich würde schon sagen, dass
124 Spanier allgemein mehr reden und offener sind,
125 und dass deswegen sie sich auch definitiv von
126 deutschen Gasteltern sich unterscheiden, aber
127 sonst würde ich eigentlich sagen, dass das relativ
128 gleich sein müsste, weil es, aber vom Reden und
129 von der Art halt offener, würde ich das auf jeden
130 Fall sagen, weil wir Deutschen ja schon ein
131 bisschen verklemmter sind als die Spanier. [lacht]

Es entsteht in dieser Passage fast der Eindruck, als müsste die Schülerin etwas vermuten oder als spräche sie über einen Sachverhalt, den sie aus eigener Erfahrung gar nicht kennt und zu beurteilen wüsste. Aus diesem Grund schaltete ich hier im Folgenden eine Nachfrage dazwischen und bat Carina um ein konkretes Beispiel.

132 **Interviewerin:** Bisschen verklemmter, ja? [lacht]
133 Was meinen Sie damit?

134 **Carina:** [lacht]

135 **Interviewerin:** Können Sie das auch an einem
136 Beispiel ausführen?

137 **Carina:** Naja, ich weiß nicht, also ich glaub nicht
138 dass jetzt meine Mutter, wenn jetzt, eh, wenn wir
139 jetzt irgendwie nen Gast jetzt bei uns hätten, dass
140 die dann sofort wirklich losplappern würde, bis
141 irgendwie das Ohr abfällt oder so, aber also sonst,
142 so nach ein paar Tagen würde das bestimmt
143 auftauen, aber bei unserer Gastmutter war das
144 sofort von jetzt auf gleich war schon so offen, und
145 wir wurden schon gleich geknutscht, bevor wir da
146 waren, die Deutschen müssen erstmal auftauen
147 bevor sie erst mal mit jemandem so offen
148 umgehen können wie die Spanier das von
149 vorneherein tun.

Auch hier fällt zunächst noch die ausweichende Floskel „ich weiß nicht“ (12, 137), die eine gewisse Unsicherheit zeigt, aber der Tonfall der Praktikantin wird danach etwas salopper und sie wechselt zu einem sprachlich informelleren Register. Die Hyperbeln „losplappern“ (12, 140), „Ohr abfällt“ (12, 141) und „geknutscht“ (12, 145) sowie die umgangssprachliche Metaphorik bei „auftauen“ (12, 146) zeigen an, dass die Schülerin sich nun weniger gehemmt und kreativer ausdrückt, sobald es um die Beschreibung konkreter Beispiele geht. Durch die sprachlich originelle Ausdrucksweise der Probandin gelingt es ihr, die kulturellen Kontraste sehr anschaulich darzustellen. Die Ironie in der Wortwahl soll aber dabei keineswegs Distanz oder Ablehnung zum Ausdruck bringen. In der gesamten Passage (12, 120–149) geht es Carina inhaltlich darum, die Unterschiede zur eigenen Kultur zu verdeutlichen und beispielsweise das Verhalten der spanischen Gastmutter mit dem der eigenen Mutter in Deutschland zu vergleichen. Es lässt sich in diesem Gesprächsteil keinerlei Wertung oder Präferenz in den Äußerungen der Probandin ablesen, denn die ironische Darstellung gilt gleichmäßig sowohl der spanischen als auch der deutschen Seite. Das spanische Verhalten wird durch das Verfahren der Rückkopplung und den Vergleich mit entsprechenden Phänomenen in der deutschen Kultur erschlossen und verdeutlicht. Deshalb wird diese Textstelle (12, 123–149) mit der Analysekategorie K2b kodiert.

Auch gegen Ende des Interviews greift Carina wieder auf Vergleiche mit Deutschland zurück, als es darum geht, das spanische Verhalten in der Arbeitswelt genauer zu umschreiben. Der Vergleich ist zwar in der Frage schon implizit enthalten, aber Carina schildert nicht einfach nur die unterschiedlichen Konventionen, sondern sie stellt heraus, dass dasselbe Verhalten (hier „brüllen“ (12, 314)) in den beiden Kulturen jeweils etwas Unterschiedliches bedeuten kann. Sie bleibt in ihrer Beobachtung also nicht bei den äußerlich wahrnehmbaren Unterschieden stehen, sondern wendet kulturspezifische Deutungsmuster an. Wegen dieses eigenständigen Gedankenschrittes, der weit über die Implikation des Vergleichs in der von mir gestellten Frage hinausreicht, wird dieser Ausschnitt mit der Analysekategorie K2b kodiert.

307 **Minute 32:00**

308 **Interviewerin:** Worin liegt Ihrer Meinung nach
309 der Unterschied bei Spaniern und Deutschen in der
310 Kommunikation? Also untereinander...

311 **Carina:** (...) bei den Spaniern, die sind ja alle eh
312 so, echt offenherzig und, weiß ich nicht, also
313 manchmal ist es auch einfach ein bisschen lauter,
314 wenn sie dann einfach von A nach B brüllen, das
315 macht man ja normalerweise jetzt, em,
316 untereinander im Betrieb eher in Deutschland
317 weniger, außer man hat halt son familiäres
318 Verhältnis (...) es muss dann halt echt n
319 familiärereres Verhältnis in Deutschland, ich würd ja
320 jetzt nich irgendwie meine Chefin mehr oder
321 weniger anbrüllen, aber so in Spanien war das
322 schon eigentlich oft also relativ oft, in den Läden,
323 wo man war, dass die dann so, dass die dann von
324 A nach B irgendwas gerufen haben ja, das war
325 schon ziemlich witzig, und sonst, in der
326 Kommunikation, ja dass die Spanier halt echt zu
327 jedem wirklich offen sind, und die Deutschen halt
328 immer also halt echt immer auftauen müssen, und
329 auch im Laden, sind die dann ja eher noch son
330 bisschen kalt und distanziert, und wenn sies
331 verstehen, ja sowieso, so, die Deutschen, also,
332 wenn sies nicht verstehen, wenn da irgendwie ein
333 Spanier dahergehüpft kommt, und versucht,
334 Deutsch zu reden, weiß nicht, bei den Deutschen,
335 die wirken immer son bisschen eingebildet weil sie
336 sich irgendwie für so schlau halten manchmal, das
337 ist irgendwie bei den Spaniern nicht so wirklich so,
338 die nehmen das denn hin, versuchen das
339 irgendwie zu verstehen, aber die Deutschen, das
340 ist immer son bisschen hm, so.

Im zweiten Teil der Antwort (12, 327ff.) sind recht eindeutige Präferenzen für die spanische Seite erkennbar, denn die Schülerin äußert sich hier erkennbar kritisch gegenüber den Mustern ihrer Heimatkultur („kalt und distanziert“ (12, 330); „eingebildet“ (12, 335)). Entsprechend wird diese Textpassage mit der Analysekategorie K2c kodiert. Die Wortwahl erinnert auch in dieser Passage an Comicsprache bzw. enthält hyperbelhafte und metonymische Ausdrücke wie „brüllen“ (12, 314) und „dahergehüpft“ (12, 333). Die Schülerin verlässt hier das standardsprachliche Sprachregister, um auch hier wieder den Kontrast zwischen den Verhaltensweisen in beiden Kulturen plakativ zu verdeutlichen (vgl. 12, 140ff.). Eine deutliche Wertung, in diesem Falle eine Abwertung des von der Praktikantin geschilderten deutschen Verhaltens, lässt sich in Formulierungen wie „die wirken immer son bisschen eingebildet“ (12, 335) und „für so schlau halten“ (12, 336) ablesen. Demgegenüber wird die spanische Variante mit der Feststellung „die nehmen das denn hin, versuchen das irgendwie zu verstehen“ (12, 338–339) von Carina als sympathischer dargestellt. Die Bemerkung „...aber die Deutschen, das ist immer son bisschen hm, so“ (12, 339–340) soll den ganzen vorangehenden Gedanken-

gang offenbar pointiert zusammenfassen, expliziert ihn jedoch nicht und bleibt bei der Andeutung stehen. Dabei wird die Interjektion „hm“ (12, 340) zwar syntaktisch und intonatorisch so verwendet, als trage sie hier eine bestimmte semantische Bedeutung, gerade diese bleibt jedoch unausgesprochen. Charakteristisch in diesem Ausschnitt sind auch die zahlreichen Abtönungspartikeln. Die Sprecherin setzt hier das Verständnis und Einvernehmen des Zuhörers voraus, der aufgrund des Kontextes in dieser Passage das Gemeinte ergänzen kann oder soll.

Diese Stelle ist ein Beispiel dafür, dass eine Zuordnung zu einer Analysekategorie bei fehlender denotativer Eindeutigkeit und angesichts pragmatischer Implikationen zwar zunächst schwierig erscheinen kann, aber keinesfalls unmöglich ist. Mit Hilfe der Explikation, die nach Mayring ein Grundinstrument der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt, können auch schwierige Textstellen erläutert und geklärt werden, indem der Kontext aus dem Interview oder auch außerhalb des Interviews zum Verständnis einer Aussage herangezogen wird (Mayring 2010: 65, vgl. Kapitel 3.8.1). Eine bestimmte, durchaus rekonstruierbare Wertung der Praktikantin lässt sich an dieser Stelle aus dem unmittelbar vorangehenden Kontext ableiten, und beispielsweise die Interjektion „hm“ (12, 340) als bedeutungslos – im Sinne von nicht bedeutungstragend – anzusehen, wäre sicherlich ein Missverständnis der Aussageabsicht der Sprecherin.

Bei der anschließenden Frage nach ihrem Verständnis von interkultureller Kompetenz beginnt die ehemalige Schülerin zunächst wieder, wie schon in anderen Teilen des Interviews, mit einer Definition dieses Begriffs über Fremdsprachenkenntnisse:

- 343 **Interviewerin:** Was bedeutet für Sie persönlich
344 der Ausdruck Interkulturelle Kompetenz?
- 345 **Carina:** (...) Wenn jemand interkulturell
346 kompetent ist, dann spricht er auf jeden Fall
347 verschiedene Sprachen (...) und denn halt wirklich
348 mit vielen Kulturen und Sprachen sich
349 auseinandersetzen zu können, auch auf ne
350 professionelle Art und Weise auch so zu machen,
351 auch so Briefe oder formale Sachen, wirklich auch
352 schreiben kann, das find ich also wirklich wichtig,
353 wenn man interkulturelle kompetent ist, dann
354 sollte man das auf jeder Sprache wirklich können,
355 so die wichtigsten Sachen und Formalitäten (...) auch
356 auch die Kultur natürlich verstehen, warum die
357 Leute sich so verhalten wie sie sich verhalten und
358 auch einfach irgendwie so wissen, wie sich
359 verschiedene Leute verhalten, dass die Spanier
360 offener sind als die Franzosen und die Deutschen,
361 aber trotzdem alle relativ freundlich, also, den
362 Ausländern gegenüber, also man sollte sich da
363 schon bisschen mit der Kultur auseinandersetzen,
364 wenn man interkulturell kompetent sein möchte.

Die Frage wird von der Praktikantin nicht unter konkretem Bezug auf die eigenen Erfahrungen im Auslandspraktikum beantwortet. Die Gedankengänge und Beispiele in dieser Antwort werden verständlicher, wenn man, auch hier wieder im Sinne einer Explikation, berücksichtigt, dass die Probandin privat engen Kontakt mit einer Fremdsprachenkorrespondentin und einer Französin hat. Beides scheint Carinas formulierte Definition von interkultureller Kompetenz erheblich zu beeinflussen. Als einzige Praktikantin aus dem ganzen Sampling greift die Schülerin hier in dieser Frage jedenfalls nicht die Gelegenheit auf, über ihre eigenen Erfahrungen aus dem zweiwöchigen Praktikum in Spanien zu sprechen. Der zweite Teil ihrer Antwort enthält Ansätze, die sich zwar mit Analysekatégorien in eine gewisse Verbindung bringen lassen: Der Hinweis auf die Bedeutung von Hintergrundwissen zu der jeweiligen Kultur („warum die Leute sich so verhalten...“ (12, 356–357)) sowie der abgestufte Vergleich zwischen Spaniern, Franzosen und Deutschen deuten zwar auf die Kategorien K2a und K2b hin, jedoch werden sie nicht deutlich genug ausgeführt, um entsprechende Kodierungen zu rechtfertigen. Zum einen berichtet die Schülerin also wenig über ihren eigenen Erwerb interkultureller Kompetenz, zum anderen bleiben die getroffenen Aussagen inhaltlich sehr allgemein („sich auseinandersetzen zu können“ (12, 348–349); „mit der Kultur auseinandersetzen“ (12, 363)). Obwohl die Schülerin eine ausführliche Antwort gibt, kann diese inhaltlich nicht eindeutig den zur Verfügung stehenden Kategorien zugeordnet werden.

Im Schlussteil ihres Interviews werden die Antworten etwas konkreter, als Carina nach empfehlenswerten Verhaltensstrategien für künftige Praktikanten gefragt wird. Hier kommt sie noch einmal explizit auf die Bedeutung des Interesses zu sprechen und erläutert dessen Relevanz für das Gelingen interkultureller Kommunikation aus ihrer Sicht:

366 **Minute 37:25**

367 **Interviewerin:** Wie muss man sich verhalten, um
368 im Málaga-Praktikum erfolgreich zu sein, im
369 Betrieb und in der Familie? (...)

370 **Carina:** Man sollte auf jeden Fall offen sein, so
371 den Menschen überhaupt gegenüber, und man
372 sollte versuchen, das zu verstehen und ehm, sich
373 da auch wirklich Mühe bei geben, man kann sich
374 jetzt nicht hinsetzen und sagen, äh, ihr müsst mir
375 das jetzt nahebringen, ihr müsst mir das so zu
376 verstehen geben, so, nicht sone Anti-Haltung
377 sozusagen haben... und auch Interesse zeigen, so,
378 was die einem erzählen (...) sondern auch ma
379 nachfragen und nachhaken, wie kommt das dazu
380 auch in der Gastfamilie auch den Leuten, würd ich
381 auf jeden Fall auch Interesse zeigen weil ich das
382 eigentlich relativ wichtig finde, dass man sich in
383 den zwei Wochen, die man da ist, halt auch
384 wirklich mit den Leuten gut versteht und da ist es

385 doch wichtig, dass man Interesse bekundet und
386 nicht nur fragt, ja, wie geht es dir, und deswegen,
387 also man sollte schon wirklich n bisschen offen
388 sein und jetzt nich so, nich so zurückhaltend, also
389 ich glaub, das ist ziemlich wichtig, dass man nie
390 sich nicht so zurückhält.

Mit den Verben „nachfragen“ und „nachhaken“ (12, 379) verdeutlicht die Probandin, wie der Wunsch nach dem Gelingen interkultureller Interaktion und Kommunikation umgesetzt werden kann. Sie rät dazu, deutliches Interesse zu zeigen und einen passiven Eindruck zu vermeiden. Dabei ist hier allerdings das Interessezeigen als strategisches Mittel gemeint, um sich höflich zu geben, es geht keineswegs um persönliche Interessenschwerpunkte oder gar Hobbys. Deshalb kommt eine Kodierung mit den Kategorien K3a oder K3b nicht in Frage, sondern die konkret als Handlungsanweisungen formulierten Aussagen zu geeigneten, zielgerichteten Verhaltensstrategien werden jedoch mit der Analysekategorie K6 kodiert. Die Absicht, die bei Carina letztlich hinter diesen Verhaltensratschlägen steht, ist es, „zu verstehen“ (12, 372) bzw. dass man „sich [...] mit den Leuten gut versteht“ (12, 382–384). In der Tat scheint dies der Schülerin außerordentlich gut gelungen zu sein, denn mir ist bekannt, dass gerade diese Schülerin noch lange nach dem Praktikum sowohl mit ihrer spanischen Arbeitskollegin als auch mit der Gastmutter in Kontakt stand, und auch bei meinen Besuchen im Hotel gewann ich den Eindruck, dass Carina sich hervorragend in ihr spanisches Umfeld integriert hatte.

Das Interview mit Carina ist, wie bereits eingangs erwähnt, trotz seiner Länge insofern relativ unergiebig, als nur verhältnismäßig wenige Passagen mit auch nur wenigen Kategorien kodiert werden konnten. Um die inhaltliche Tragweite mancher Antworten zu erschließen, sind mitunter Explikationen nötig. Auch bei der Betrachtung der sprachlichen Eigenheiten der Probandin ergibt sich ein ähnliches Bild. Ihre oft ironisch-witzige Rhetorik dient, wie die Analyse der entsprechenden Stellen gezeigt hat, dazu, dem Zuhörer ihre eigenen Gedankengänge zu veranschaulichen. Die Verwendung von witzigen Ausdrücken aus der Comicsprache, die vielen Abtönungspartikeln, aber auch vor allem der fehlende inhaltliche Bezug zum eigenen Kompetenzerwerb, besonders im zweiten Teil des Gesprächs, erschweren eine kategorienorientierte Analyse erheblich. Des Weiteren fällt als Besonderheit auf, dass Carina die einzige Schülerin ist, die ausdrücklich auf Themen aus dem Spanischunterricht Bezug nimmt und sie so konkret als Anhaltspunkt für authentische Gespräche mit den spanischen Muttersprachlern vor Ort nutzt. Es lässt sich dabei erkennen, dass sie sehr geschickt in der Lage ist,

ihre mitgebrachten Vorkenntnisse in ein personen- und situationsbezogenes Interesse umzuwandeln und dadurch Empathie und Verständnis für fremdkulturelle Phänomene aufzubauen.

Im Praktikum hat die Probandin nach meinem Eindruck sehr gut Anschluss gefunden und auch danach noch weiter intensive Kontakte mit den spanischen Gesprächspartnerinnen gepflegt. Auch schon während des Praktikums hatte es zahlreiche positive Rückmeldungen von spanischen Partnern im Praktikumsprogramm an mich gegeben, so dass ich in Málaga den begründeten Eindruck erhalten habe, dass Carina sich in ganz besonderer Weise als interkulturell kompetent gezeigt hatte. Demgegenüber überraschte es mich dann im Interview umso mehr, dass die Ausführungen der Praktikantin entweder eng um das Thema der Sprachkenntnisse kreisten oder, wenn es um interkulturelle Fähigkeiten auf der Verhaltens- und Handlungsebene ging, eher vage blieben. Hinzu kommt die bereits erwähnte geringe Kodierbarkeit im Gegensatz zur großen Textmenge. Aus all diesen Punkten kann nur geschlossen werden, dass offenbar eine Korrelation von interkultureller Kompetenz und dem *Bewusstsein* um diese eigene Kompetenz nicht zwingend gegeben sein muss bzw. sich jedenfalls in diesem problemzentrierten Interview kaum erkennbar niederschlägt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Interview durch Besonderheiten hinsichtlich der Schwerpunktsetzung (Fremdsprachenkompetenz) und der sprachlichen Ausdrucksweise der Schülerin (pointierte Wechsel im sprachlichen Register, viele Abtönungspartikeln) auffällt, aber vor allem auch durch die auffällig geringe Korrelation von faktischer gezeigter interkultureller Kompetenz in Málaga und einem im Interview kaum verbalisierbaren Bewusstsein um diese Kompetenz. Mit einer ausschließlich quantitativen, kodierenden Vorgehensweise hätten diese Auffälligkeiten, zumal ohne Explikationen, nicht herausgearbeitet werden können. Eine Verengung nur auf kodierbare Passagen wäre dem Gehalt dieses Interviews nicht gerecht geworden und hätte die gegensätzliche Ausprägung von interkultureller Kompetenz einerseits und Bewusstsein um diese Kompetenz und ihren Erwerb andererseits nicht zutage fördern können.

Die kategorienbezogenen Analyseergebnisse für Carinas Fallbeispiel stellt das folgende Säulendiagramm zusammengefasst dar. Hinsichtlich einer Einordnung und Typisierung innerhalb des ganzen Samplings muss, genau wie in den übrigen Fallbeispielen, wiederum auf das noch folgende Auswertungskapitel 4 verwiesen werden.

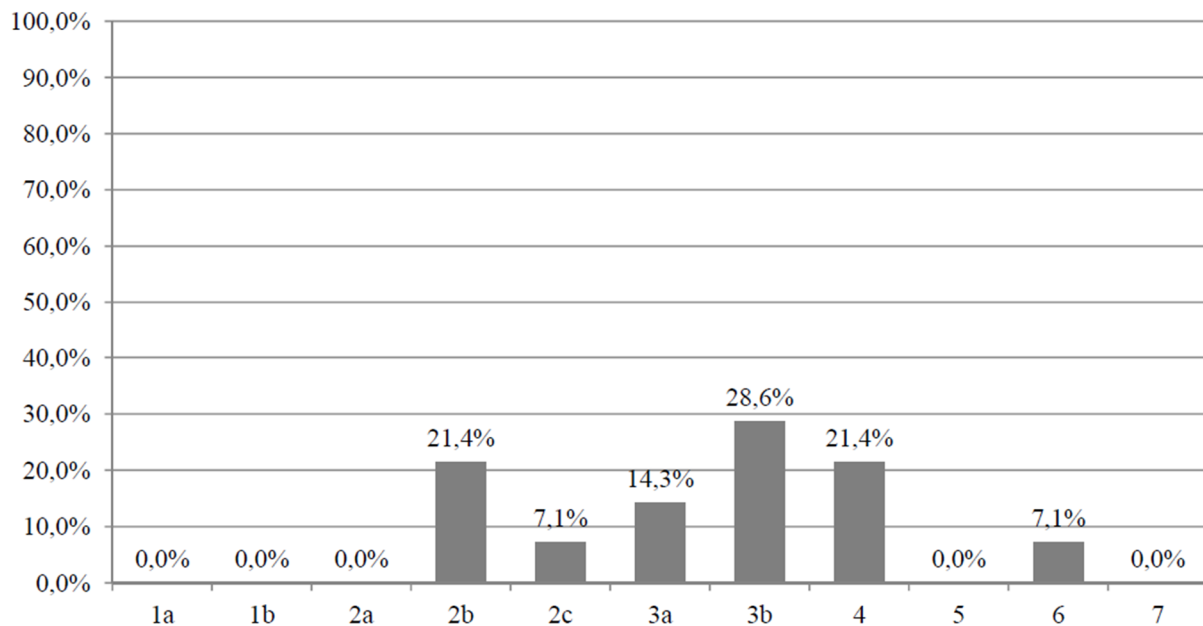


Abbildung 19: Prozentuale Verteilung der Analysekatoren in Fallbeispiel 12

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.13 Fallbeispiel 13: Sylvia

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Catering-Firma
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	13.02.2013
Gesamtlänge des Interviews	38:21

Sylvia verfügt aus verschiedenen Gründen über interkulturelle Erfahrung in mehreren europäischen Ländern. Sie selbst reflektiert die Erlebnisse aus dem Wirtschaftspraktikum in Spanien teilweise vor diesem Hintergrund und kommt bei mehreren Gelegenheiten im Interview auf ihre interkulturellen Vorkenntnisse zu sprechen. Insgesamt betrachtet zeigt sie hierbei großes Empathievermögen sowie eine gewisse Leichtigkeit oder Routine in ihrer Fähigkeit zur Übernahme fremder Perspektiven. Ihre Antworten gibt sie meist prompt und dezidiert. Sylvia vermittelt insgesamt den Eindruck, dass die angesprochenen Themenkomplexe ihr gedanklich nicht neu sind und sie sich zu vielen Punkten bereits eine Meinung gebildet hat, die auch auf ihren Auslandserfahrungen vor dem Praktikum in Málaga basieren.

Die Thematik des Perspektivenwechsels und der interkulturellen Empathie kommt bereits früh im Interview zur Sprache, als Sylvia in einem Coding zur Übernahme der fremdkulturellen Perspektive (K1a) auf ihre Auslandserfahrung vor dem Praktikum in Spanien zurückgreift.

Die Probandin nimmt mit Blick auf die interkulturelle Kompetenz eine interessante Differenzierung vor, die mit diesen besagten Vorkenntnissen zusammenhängt. Sie beschreibt hier detailliert und anschaulich, wie sie versucht, die Sichtweise ihres interkulturellen Gegenübers gedanklich zu übernehmen oder zu verstehen:

6 **Sylvia:** Also, ich hatte auch das Gefühl, dass ich,
7 ja so mich auch eher in die Lage von den anderen
8 Menschen hineinversetzen konnte, bei denen wir
9 waren, und, ehm, auch vielleicht anders ein
10 bisschen gedacht habe, so im Sinne von was
11 könnten die jetzt auch denken, weil, es gibt ja
12 auch oft diese Schwierigkeiten, dass man sich gar
13 nicht versteht sprachlich, und so und ich finde,
14 dass ich schon oft die Schwierigkeiten gemacht
15 habe, dass mich, also dass ich auch andere Leute
16 nicht verstanden hab, was sie mir sagen wollten,
17 auf Polnisch oder auf Deutsch oder so, und dass
18 ich dann eher so versucht habe, ja langsamer zu
19 sprechen oder einfach auch versucht habe, so zu
20 denken, was die Leute, mit denen ich im Betrieb
21 zum Beispiel gesprochen habe, was die gerade
22 denken können (...)

Hier spricht die Schülerin bereits einleitend in dem Bewusstsein, dass sie sich im Vergleich zu den übrigen Teilnehmern „eher in die Lage von den anderen Menschen hineinversetzen konnte“ (13, 6–8). Allerdings wirkt ihre Antwort zunächst einmal merkwürdig diffus und stellenweise inkohärent, denn es scheinen sich sowohl Hinweise auf sprachliche Probleme einerseits als auch auf Unterschiede im Denken andererseits zu vermischen. Der genannte Versuch, durch langsames Sprechen die Verständigung zu verbessern (13, 18–19), legt zunächst nahe, dass sie in dieser Passage sprachbedingte Verständigungsprobleme meint. Jedoch zeigt dann die Betonung von „anders [...] gedacht“ (13, 9–10), dass das Hindernis bei der Kommunikation nicht in der fremden Sprache liegt, sondern im anderen Denken. Außerdem beherrscht die Schülerin die beiden im Kontext genannten Sprachen ohne jegliche Probleme. Sylvia meint also ganz offensichtlich nicht die fremdsprachliche Fähigkeit, was dann auch die nächste Antwort bestätigt.

Da die Schülerin ihre in der interkulturellen Vorerfahrung begründete Sonderstellung selbst thematisiert, habe ich wenig später eine entsprechende Nachfrage gestellt, um den möglichen Einfluss dieses Aspekts auf Sylvias Lernverhalten noch genauer beleuchten zu können:

47 **Interviewerin:** Hat Ihre interkulturelle
48 Vorerfahrung auch dazu geführt, dass Sie in der
49 Zeit in Málaga eigentlich auch weiter gekommen
50 sind als die anderen (...), weil Sie da schon diesen
51 Vorsprung hatten?

52 **Sylvia:** Also, ich würd sagen, dass es mich in dem
53 Sinne vielleicht nicht so weitergebracht hat, aber
54 halt so dass ich das im Spanischen, dass ich das
55 nochmal in Spanien erlebt haben, dass es mich in
56 diesem Sinne weitergebracht hat, also ich wusste
57 ja, ich hatte ja schon dieses Gefühl, wie das ist, im
58 Ausland und so, und wenn man da halt länger ist,
59 also in dem Sinne, musste ich ja nichts Neues
60 erlernen, aber wie es nochmal mit den spanischen
61 Menschen ist, das musste ich halt auch erlernen,
62 also, im, generell würde ich sagen, hab ich weiter
63 was gelernt als die, aber wenn man das nur auf
64 Spanien bezieht, würde ich sagen, haben wir
65 beide, also alle eigentlich bei Null angefangen.

Die Probandin trennt hier also zwischen zwei Ebenen der interkulturellen Kompetenz: In Bezug auf eine grundsätzliche, nicht länderspezifische interkulturelle Kompetenz sieht sie sich schon in einem gewissen Vorteil gegenüber den anderen Praktikanten, denn sie kennt bereits „dieses Gefühl“, „länger“ im „Ausland“ gewesen zu sein (13, 57–59), und meint damit offenbar die grundsätzliche Erfahrung im Umgang mit Fremdheit und Andersartigkeit. Mit dem Zusatz „und so“ (13, 58) wird die denotative Bedeutung von „Ausland“ (13, 58) erweitert, ohne dass jedoch spezifische inhaltliche Implikationen näher ausgeführt werden. Auf diese erste, allgemeine interkulturelle Kompetenz nimmt Sylvia mit „in dem Sinne“ (13, 52–53; 13, 59) zweimal Bezug, und sie geht davon aus, dass sie diese Fähigkeit bereits wegen ihrer interkulturellen Erfahrung vor Beginn des Praktikums in Spanien besitzt. Mit der zweiten Wendung „in diesem Sinne“ (13, 56) dagegen bezieht sie sich dann auf interkulturelle Kompetenz speziell in Spanien und gibt hierfür an, mit den anderen Projektteilnehmern auf derselben Stufe zu stehen (13, 63–65). Die Tatsache, dass sie diese Stufe mit „Null“ (13, 65) angibt, ist nach dreieinhalb Jahren Spanischunterricht einigermaßen überraschend, zumal auch in den anderen Fallbeispielen wiederholt davon die Rede ist, welche – auch gerade kulturellen – Vorkenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht vorhanden sind. Möglicherweise greift die Probandin hier zu einer überspitzten Gegenüberstellung, um zu verdeutlichen, wie unterschiedlich sie diese beiden Kompetenzen definiert und wie unterschiedlich stark ausgeprägt sie sein können bzw. in ihrem persönlichen Fall ausgeprägt sind. Diese Aussage bestätigt aber ferner auch die oben erläuterte Annahme, dass Sylvia sich hier tatsächlich nicht auf sprachliche Kenntnisse oder Fähigkeiten bezieht. Eine solche Aufteilung oder Unterscheidung in grundsätzliche und länderspezifische interkulturelle Kompetenz wie hier bei Sylvia findet sich in keinem anderen Fallbeispiel, auch nicht etwa bei Claudia, Nora, Lea oder Carina, die in ähnlichem Umfang wie Sylvia bereits vor dem Praktikum in Spanien interkulturelle Erfahrungen gesammelt hatten.

Obwohl es sich hier um eine interessante Aussage handelt, bietet sich eine Kodierung dieser Passage mit den zur Verfügung stehenden Analysekategorien nicht an, denn es geht nicht um die Frage, auf welche Weise interkulturelle Kompetenz erworben wird, sondern um eine in gewisser Weise vorgelagerte, differenzierende Betrachtung interkultureller Kompetenz(en).

Die folgenden Textstellen zeigen nun, wie leicht Sylvia der Versuch fällt, interkulturelle Situationen angemessen zu verstehen, indem sie fremdkulturelle Deutungsmuster anwendet. Sie nimmt in diesen narrativen Ausführungen mühelos die fremdkulturelle Innenperspektive ein, indem sie diese an zwei kurzen Stellen explizit und in pointiertem Tonfall den fremdkulturellen Sprecherstandpunkt der Gastmutter übernimmt. Diese Textstellen (13, 101; 13, 105) werden dementsprechend mit K1b kodiert. Deutlich erkennbar ist daneben auch, dass Sylvia das für sie zunächst neuartige Verhalten der spanischen Gastmutter nicht als isolierten Einzelfall darstellt, sondern als typisches Beispiel für das kulturspezifische Handlungsmuster „Begrüßung“ (13, 99) anführt. Deshalb fallen diese Äußerungen auch teilweise unter K2a (13, 97–101; 13, 101–104).

93 **Minute 21:40**

94 **Interviewerin:** Wo liegen Unterschiede, aus Ihrer
95 Sicht, in der Kommunikation bei den Deutschen
96 und bei den Spaniern?

97 **Sylvia:** ... Spanier ... mehr Mimik und Gestik (...)
98 das beste Beispiel ist auch, als wir in unsere
99 Familie gekommen sind, die Begrüßung gewesen,
100 bei unserer Gastmutter, die hat uns gleich
101 begrüßt, und denn hallo, wie gehts, hat uns gleich
102 umarmt, und denn sind wir hochgegangen, und
103 denn ham wir zusammengesetzt und denn hat sie
104 einfach drauflos gefragt, und denn hat sie so, ja,
105 und habt ihre ne Familie, und dies und das, und
106 das war viel offener als mit nem deutschen, ich
107 glaub bei ner deutschen Familie.

Im folgenden Teil des Interviews erläutert die Praktikantin ihre Vorstellungen von interkultureller Kompetenz, indem sie ihre bereits oben angesprochene Unterscheidung konsequent weiter verfolgt: Einerseits sieht sie interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit an, sich selbst und das eigene Verhalten grundsätzlich bewusst in Abhängigkeit von kulturspezifischen Kontexten zu steuern, andererseits als das besondere Eingehen auf oder Wissen um die Spezifika einer konkret vorliegenden Kultur. Diese beiden Varianten werden nun durch unterschiedliche Beispiele illustriert.

110 **Interviewerin:** Was bedeutet für Sie persönlich
111 interkulturelle Kompetenz?

112 **Sylvia:** Am, ich glaub, also für mich ist das sowas
113 wie, dass man so das Feingefühl hat, wie man mit
114 welchen Menschen redet, also dass man zum
115 Beispiel anders an deutsche Personen rangeht, also
116 em, zugeht, als auf, als auf spanische oder
117 englische Menschen, also jede Kultur hat auch ihre
118 eigenen Verhaltensregeln, sag ich mal, oder, ihre
119 eigenen ... ja, em ..., Verhaltensmuster, wie sie
120 halt miteinander reden, wie sie handeln, ihren
121 Alltag haben die auch irgendwie alle ein bisschen
122 anders, und also eigentlich in allen Hinsichten, und
123 dass man, die kulturelle Kompetenz ist halt die
124 Kompetenz, dass man auf diese verschiedenen
125 Gruppen auch irgendwie weiß, wie man auf sie
126 zugeht, und nicht einfach, gleich auf alle zugeht,
127 weil, dann wären zum Beispiel andere sauer und
128 andere nicht und andere würden das ganz anders
129 auffassen.

Die Aussagen in dieser Passage, die sich inhaltlich auf das funktionale Umstellen und Anpassen des eigenen Verhaltens beziehen, werden mit der Analysekategorie K4 kodiert. Die zwischen diese beiden Codings eingeschobene Passage, die darauf rekurriert, dass Kulturen ihre eigenen, jeweils spezifischen Konventionen und Deutungsmuster haben und in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext verstanden werden müssen, fällt dagegen unter die Analysekategorie K2a. Trotz dieser analytischen Trennung wird übrigens deutlich, wie eng beide Aspekte miteinander verknüpft sind. Die beiden zentralen Stichworte in dieser Passage sind „Feingefühl“ (13, 113) und „Verhaltensmuster“ (13, 119). Das „Feingefühl, wie man mit welchen Menschen redet [...], an [...] Personen rangeht, also em, zugeht“ (13, 113–116)“ betrifft das Selbstmanagement und ein angemessenes eigenes Verhalten. Dies erfordert eine Kodierung mit K4, während das Wissen oder Bemühen um die Kenntnis kulturspezifischer Verhaltensmuster die Wahrnehmung auf die fremdkulturelle Umgebung lenkt und K2a zugerechnet werden muss. Beides ist in dieser Passage sehr eng miteinander verknüpft, aber die Probandin nimmt doch den erkennbaren Versuch einer Unterscheidung vor, wenn diese auch sehr schwierig ist. Sylvia differenziert ferner in dieser Passage aber nicht nur zwischen den verschiedenen Kulturen, sondern sie verweist auch darauf, dass die kulturspezifischen Unterschiede sich auf mehreren Ebenen manifestieren (kommunikative Muster, Handlungsmuster, Struktur des Alltags (vgl. 13, 117–122)). Es handelt sich deshalb auch um einen komplexen Steuerungsprozess des eigenen Verhaltens, der zum Ziel hat, die andere Seite nicht zu verstimmen oder zu verletzen. Eine Missachtung dieser Unterschiede oder die Unfähigkeit, das eigene Verhalten angemessen zu gestalten und der jeweiligen Kultur anzupassen, würden dagegen zum Scheitern der Kommunikation oder der Interaktion führen („sauer“ (13, 127); „ganz anders auffassen“ (13, 128–129)).

Im späteren Verlauf stelle ich auch Sylvia die laut Leitfaden planmäßige Frage, was sie nachfolgenden Praktikanten raten würde. Auf der Basis ihrer Erfahrungen und Erkenntnisse ist die Probandin rasch in der Lage, Verhaltensstrategien für etwaige nachfolgende Praktikanten zu formulieren, so dass dieser Ausschnitt der Analysekatgorie K6 zugeordnet werden kann. Inhaltlich konzentriert sich Sylvia dabei, wie auch schon andere Probanden (Nora und Carina, vgl. Kapitel 3.10.3 und 3.10.12), auf den Aspekt der Offenheit und empfiehlt nachdrücklich, von eigenen Präferenzen abzusehen und das Fremde ohne Wertung zu akzeptieren. Diese Aufforderung, auf Vergleiche mit der eigenen Kultur oder Verhaltensweise gänzlich zu verzichten und auch keine Wertung oder sonstige Positionierung gegenüber dem fremdkulturellen Phänomen vorzunehmen, kennzeichnet Sylvias Standpunkt hier in besonderer Weise. Nur im Fallbeispiel Samuels findet sich eine ähnliche Haltung, wenn diese dort auch nicht wie bei Sylvia auf einer verallgemeinernden Metaebene ausgedrückt wird, sondern sich nur in den von ihm benannten, konkreten Verhaltensbeispielen zeigt.

131 **Minute 24:50**

132 **Interviewerin:** Wenn Sie dem folgenden
133 Jahrgang Tipps geben sollte, wie man sich am
134 besten im Málaga-Praktikum verhält, was würden
135 Sie denen raten?

136 **Sylvia:** Also, ich würd denen raten, dass man also
137 offen da hinget und em, nicht so in sich gekehrt,
138 also, dass man auch freundlich ist und em, einfach
139 alles auf sich zulassen soll, auch wenn Sachen
140 einem fremd sind, die man eigentlich von zu
141 Hause gar nicht kennt, nicht gleich irgendwie
142 negativ auffassen soll, sondern erstmal ja, einfach
143 annehmen und auch wenns einem nicht gefällt
144 nicht unbedingt gleich so, abweisend sein, sondern
145 es einfach akzeptieren, weil es halt auch von den
146 Spaniern vielleicht so, einfach e, einfach so ist bei
147 denen.

Die Formulierung einer Begründung ganz am Ende dieses Statements wirkt sprachlich tautologisch (13, 145–147), sie zeigt aber eben gerade an, dass es für die Forderung, fremdkulturelle Phänomene zu akzeptieren, aus Sicht der Praktikantin keiner weiteren Rechtfertigung bedarf.

In einem späteren Teil des Gesprächs, der nicht als ein Coding einer bestimmten Analysekatgorie verstehbar ist, macht die Schülerin noch weitere interessante Ausführungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Zunächst einmal bezweifelt sie, ähnlich wie auch schon in den anderen Fallbeispielen zu sehen war, die Evaluierbarkeit interkultureller Kompetenz

mit dem Hinweis, dass die Fähigkeit und der Grad ihrer Ausprägung auch maßgeblich vom Charakter eines Menschen abhängt.

149 **Minute 28:10**

150 **Interviewerin:** Wenn man interkulturelle
151 Kompetenz in der Schule durchnimmt, ist es
152 möglich, dann auch interkulturelle Kompetenz zu
153 bewerten? Können Sie sich das vorstellen?

154 **Sylvia:** Ja, also auf der einen Seite könnte ich mir
155 das vorstellen, auf der anderen Seite finde ich das,
156 das, ja, wie ich eben eigentlich schon gesagt habe,
157 dass das auch auf das Individuum drauf ankommt,
158 und wie eine Person so ist, man kann ja, irgendwie
159 hat das ja auch was mit dem Charakter einer
160 Person zu tun, und ich finde nicht, dass man den
161 Charakter eines Menschen unbedingt bewerten
162 sollte. (...)

In Bezug auf den schulischen Fremdsprachenunterricht verweist die Probandin dann darauf, dass gerade die Authentizität („das muss man halt echt wirklich selber mitgemacht haben“ (13, 169–170)) im Auslandspraktikum der entscheidende Faktor für den Erwerb interkultureller Kompetenz ist und insofern das Vermitteln dieser Lerninhalte ihrer Ansicht nach ohne den Auslandsaufenthalt nicht möglich ist.

163 **Interviewerin:** Wie könnte man das, was Sie im
164 Praktikum gelernt haben, denn vielleicht auch
165 ohne Praktikum lernen? Dass man die Erfahrung in
166 den Unterricht übernehmen könnte?

167 **Sylvia:** Also die Erfahrung an sich, glaub ich nicht,
168 dass man die hier irgendwie im Unterricht
169 beibringen könnte, weil, das muss man halt echt
170 wirklich selber mitgemacht haben und mit den
171 Menschen kann man ja hier in Deutschland nicht
172 unbedingt so reden, wie wenn man das wirklich
173 gemacht hat, und wenn das auch, also, was man
174 sonst gelernt hat, also wie der Betrieb abläuft, so
175 das kann man natürlich auch hier in einem
176 Praktikum lernen, aber das alles, was wir in diesen
177 zwei Wochen in Málaga, em, gelernt haben oder
178 was wir erfahren haben, das könnte man würde
179 man hier, in diesem Zeitraum glaub ich nicht so
180 erlernen können.

Am Ende des Interviews, als sie die Frage nach einer möglichen späteren Nutzung der interkulturellen Kompetenz, beispielsweise bei beruflichen Auslandseinsätzen, beantwortet, kehrt Sylvia hier noch einmal zu den bereits vorher verwendeten Begriffen „Gefühl“ und „Feingefühl“ zurück (13, 229f.). Interkulturelle Kompetenz hat demnach etwas mit den Vorgängen zu tun, die sich im Inneren des Individuums abspielen. Die Probandin setzt dabei individuell ver-

fügbare Verhaltensmöglichkeiten voraus, aus denen nach situationsgerechter Abwägung bewusst ausgewählt wird. Dementsprechend werden diese Passagen mit der Analysekategorie K4 kodiert.

214 **Minute 32:20**

215 **Interviewerin:** (...) Ein kleiner Sprung in die
216 Zukunft. Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten in ein
217 paar Jahren in einer Firma, die Sie beruflich nach
218 Spanien schickt. Sie sollen dort Verhandlungen
219 führen und einen Vertrag abschließen und mit
220 einer Unterschrift nach Hause kommen. Können
221 Sie Ihre Erfahrungen aus dem Praktikum in Málaga
222 dafür irgendwie nutzen?

223 **Sylvia:** Klar, also ich würd schon sagen, dass man
224 das nutzen kann, auch wenn das halt nicht
225 wirklich auf dieser Ebene war wie, als wenn man
226 da n Vertrag abschließen muss, mit den Menschen
227 so hoch sag ich mal gesprochen hat, auf dieser
228 Verhandlungsebene, aber trotzdem, allein schon
229 dieses Gefühl, dass man da schon mal war und
230 dass man das n bisschen kennt, und n Feingefühl
231 n bisschen dafür entwickelt hat würde schon mehr
232 helfen als wenn man da ins kalte Wasser
233 geschmissen wird und noch nie davor da war und
234 em diesen Alltag und n bisschen die Menschen die
235 Mentalität der Menschen kennengelernt hat also
236 das wäre schon einfacher.

„Feingefühl entwickeln“ (13, 230–231) wird von der Probandin hier als eine Form des Erwerbs interkultureller Kompetenz dargestellt; sie besteht darin, den „Alltag“ (13, 234) und die „Mentalität“ (13, 235) der anderen Kultur kennenzulernen. Diese Lernmöglichkeiten sind dabei allerdings nach Ansicht dieser Schülerin (13, 158–161) durch den Charakter des Menschen begrenzt.

Auf eine Nachfrage hierzu geht Sylvia im folgenden Ausschnitt ein, indem sie ihren Eindruck von der spanischen Mentalität schildert. Sie verbindet ihre Beobachtungen dabei wieder mit der hypothetischen Situation, bei einem späteren beruflichen Auslandseinsatz vor der Herausforderung zu stehen, interkulturell effizient und erfolgreich handeln zu müssen. Die Schülerin ist sich offenbar sicher, die richtige Entscheidung über das angemessene Auftreten in einer hypothetischen interkulturellen Situation fällen zu können. Sie begründet ihre Verhaltensstrategie damit, dass sie eine bestimmte Wirkung erzielen („seriös auftreten“ (13, 242–243)) oder vermeiden will („nicht so streng [...]rüberkommen“ (13, 244–245)). Diese strategische Überlegung macht ihre Darstellung wieder zu einem kurzen Coding der Analysekategorie K6:

237 **Interviewerin:** Und diese Mentalität der
 238 Menschen, wie würden Sie die nochmal
 239 umschreiben? (...)

240 **Sylvia: (...)** Auch wenn die Spanier halt
 242 ich trotzdem mit einem seriösen Auftre also, seriös
 243 auftreten, aber halt nicht so streng, wie die
 244 Deutschen das machen, weil ich glaub, das würde
 245 da ja n bisschen fremd überkommen.

Inhaltlich mag an dieser Stelle mit der Wendung „aber halt nicht so streng, wie die Deutschen das machen“ (13, 243–244) eine gewisse Stereotypie zum Verhalten der Deutschen im Ausland auffallen. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die mündliche Form der Datenerhebung sowie die Vertrautheit gerade dieser Probandin mit interkulturellen Unterschieden verallgemeinernde und verkürzt klingende Formulierungen begünstigen. Trotzdem muss andererseits auch festgestellt werden, dass Sylvia, im Gegensatz etwa zu Dorothee, keine Differenzierung im Sinne des Kulturkohäsionsansatzes vornimmt, obgleich sie über ein sehr viel höheres Ausmaß an interkultureller Vorerfahrung verfügt. Auch in den hier nicht abgedruckten Teilen des Gesprächs zeigt sie kaum Interesse für eine tiefer gehende Untersuchung oder Erkundung der spanischen Kultur, von der sie weiter oben angegeben hatte, praktisch keine Vorkenntnisse zu haben („eigentlich bei Null angefangen“ (13, 65)). Was Sylvia dagegen viel mehr beschäftigt, sind Überlegungen zur grundsätzlichen Verschiedenheit der Kulturen und zur Abhängigkeit interkultureller Kompetenz vom jeweiligen Charakter jedes Menschen. Dass es auch innerhalb der fremden Kulturen aber viele Abstufungen oder Varianten geben kann, wird nicht thematisiert. Sylvia differenziert sehr deutlich zwischen den Kulturen und grenzt diese gegeneinander ab, nicht jedoch innerhalb der Kulturen.

Ihr Blickwinkel ist, zusammenfassend gesagt, dank ihrer interkulturellen Vorerfahrungen nicht allein auf den Unterschied zwischen Spanien und Deutschland begrenzt, sondern sie sieht in ihrem Kennenlernen der spanischen Kultur eine Art Erweiterung ihres bereits bestehenden interkulturellen Repertoires, die nach ihren Angaben im Interview neben der deutschen auch schon die englische und die polnische Kultur umfasst. Für die Probandin bedeutet interkulturelle Kompetenz nicht, eine ganz bestimmte Kultur, also etwa in der Zeit des Praktikums die spanische Kultur, besonders eingehend zu kennen, sondern interkulturelle Kompetenz beinhaltet die grundsätzliche Einsicht, dass jede Kultur ihre spezifischen Besonderheiten hat, die respektiert werden müssen. Toleranz (bzw. Offenheit) gehören ebenso dazu wie die Fähigkeit, das eigene Verhalten dem jeweiligen kulturellen Kontext unter strategischen Aspekten anzupassen.

Deutlicher als bei anderen Praktikanten ähneln Sylvias Vorstellungen ferner dem Konzept der Teilkomponenten, wie es in vielen theoretischen Modellen zur interkulturellen Kompetenz gedacht wird und im Theorieteil dieser Arbeit dargestellt wurde (vgl. Kapitel 2.5.3.4). Mit der Unterscheidung in affektive Aspekte („Feingefühl“) und kognitive Elemente enthalten Sylvias Darstellungen, wie oben herausgearbeitet wurde, auffallende Parallelen zu den Komponentenvorstellungen und den Begriffen, die in diesen Modellen verwendet werden. Es kann aber als sicher gelten, dass die Schülerin nicht mit der entsprechenden Fachliteratur vertraut ist, und insofern ist diese Parallelität erstaunlich. Allerdings ist Sylvia – neben Samuel, bei dem es eine deutliche Übereinstimmung mit der Spiralbewegung in diesen Modellen gab (vgl. Kapitel 3.10.2) – die einzige Probandin im gesamten Sampling, deren Aussagen den wissenschaftlichen Modellen zu Teilkomponenten interkultureller Kompetenz so stark ähneln. Dies hängt selbstverständlich aber auch damit zusammen, dass die Interviews thematisch auf den *Erwerb* interkultureller Kompetenz ausgerichtet waren, nicht darauf, wie interkulturelle Kompetenz konzeptionell von den Probanden gedacht wird. Wenn Sylvias Aussagen sich schwerpunktmäßig darauf beziehen, wie sie *interkulturelle (Teil-)Kompetenz(en)* definiert, so ist diese Schwerpunktsetzung als ein individuelles, spezifisches Merkmal ihres Interviews bzw. ihres Fallbeispiels im Sampling anzusehen.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse zusammengefasst und in einem Säulendiagramm dargestellt.

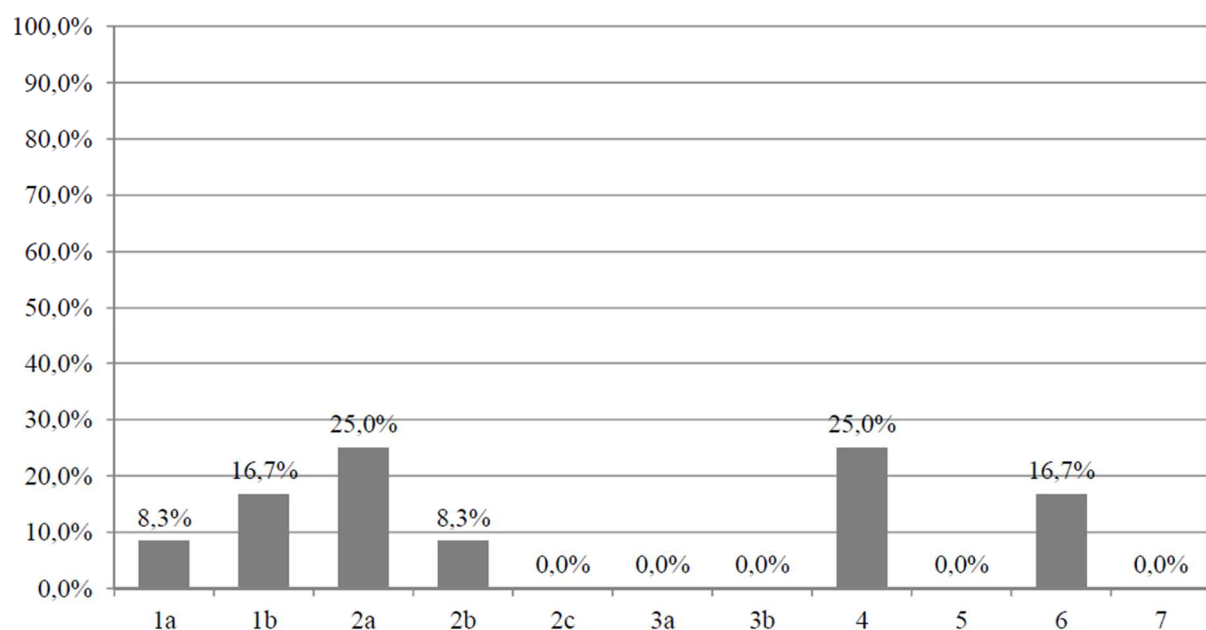


Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 13

Quelle: Eigene Darstellung

Weiterführende, vergleichende Beurteilungen dieses Fallbeispiels erfolgen im Kapitel 4 im Rahmen der Gesamtauswertung.

3.10.14 Fallbeispiel 14: Michael

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Catering-Firma
Jahr der Teilnahme	2011
Aufnahmedatum des Interviews	15.04.2013
Gesamtlänge des Interviews	29:50

Michael hatte vor dem Auslandspraktikum noch keine einschlägigen interkulturellen Erfahrungen gemacht. Bezogen auf das gesamte Sampling war das Gespräch mit ihm von durchschnittlicher Dauer, es enthält jedoch im Vergleich nur wenige für meine Forschungszwecke auswertbare Passagen.

Der ehemalige Praktikant hatte erfreulicherweise ohne Zögern seine Gesprächsbereitschaft zugesagt, als ich ihn um die Teilnahme am Interview gebeten hatte. Michael gibt jedoch als einziger Proband in vielen seiner Antworten zu erkennen, dass er mit dem Praktikum in Málaga nicht ganz zufrieden war. Die – aus meiner Sicht übrigens sehr verständlichen - Gründe dafür werden von ihm aber nicht explizit im Interview beschrieben, sondern es bleibt bei Anspielungen. Der Schüler hatte mir bereits während des Aufenthalts in Málaga mitgeteilt, dass er sowohl mit der Unterbringung als auch mit seinem Praktikumsplatz nicht glücklich war. Diese Tatsache war mir also vor dem Interview bekannt. Die Gründe hierfür hatten aber vor allem am problematischen Verhalten Dritter gelegen und konnten deshalb weder von Michael noch von mir während des Praktikums beeinflusst oder ausgeräumt werden. Sie haben aber bedauerlicherweise Michaels Möglichkeiten, die Zeit des Praktikums in Málaga optimal zu nutzen, beeinträchtigt und dementsprechend auch viele seiner Antworten im Gespräch mit mir beeinflusst. Unbedingt hervorzuheben ist hier das ausgesprochen rücksichtsvolle und reife Verhalten dieses Schülers, der trotz seines berechtigten Unmutes zu keinem Zeitpunkt offene Anschuldigungen gegen andere erhoben hat. Er hat sich, ganz im Gegenteil, stets bemüht, den personenbedingten Konflikt auszublenden. Zum besseren Verständnis seines Gesprächsverhaltens und seiner Antworten ist jedoch ein Hinweis auf diese Hintergründe unverzichtbar.

Da ich Michael nie selbst als Lehrerin unterrichtet habe, kannten wir uns bis zum Beginn des Praktikums nur vom Sehen. Er hatte keine speziellen Wünsche oder Einschränkungen für die Zuteilung von Betrieb oder Gastfamilie angegeben, und so erfolgte die Zuweisung der Praktikumsstelle und der Gastfamilie nach allgemeinen Kriterien. Die gemeinsame Unterbringung mit einem anderen deutschen Mitpraktikanten in derselben spanischen Gastfamilie erfolgte aus organisatorischen Gründen, da das Kontingent der zur Verfügung stehenden Unterkünfte geschlechtergetrennt aufgeteilt werden musste. Mit diesem Mitschüler traten nun einige Schwierigkeiten auf, die hier nicht im Einzelnen dargelegt werden können. Dieses Problem konnte aber vor Ort nicht gelöst werden, da es keine weiteren männlichen Probanden in diesem Durchgang gab und ich Michael daher keine Alternative für die Unterbringung bieten konnte. Erschwerend kam hinzu, dass die Gastfamilie in diesem Fall nur aus einer alleinstehenden älteren Dame bestand, die kaum dazu beitragen konnte, die angespannte Situation zu entzerren. Diese Umstände stellten verständlicherweise eine besondere Belastung für Michael dar, die mit keinem anderen Fallbeispiel vergleichbar ist, und es muss, wie gesagt, hervorgehoben werden, dass Michael die Situation mit viel Pragmatismus und Geduld bewältigt hat. Hinzu kam außerdem die Unzufriedenheit mit den größtenteils manuellen Aufgaben, die ihm als Praktikant im Betrieb in den ersten Tagen zugewiesen wurden. Derselbe Platz war allerdings bei anderen Schülerinnen und Schülern stets akzeptiert, wenn nicht sogar besonders begehrt gewesen, da das kommunikative Betriebsklima in diesem Unternehmen viele interessante Gesprächsanlässe bot. Mir lagen somit keine Gründe vor, um von unseren spanischen Projektpartnern einen Wechsel des Platzes einzufordern. Auch haben andere Fallbeispiele (Lea und Dorothee, vgl. Kapitel 3.10.7 und 3.10.11) von gewissen Schwierigkeiten am Arbeitsplatz berichtet, ohne dass dies jedoch rückblickend ihre Zufriedenheit mit dem gesamten Praktikum beeinträchtigt hätte. Jedoch traten bei Michael die Probleme auf mehreren Ebenen zugleich auf. Die ungünstigen Umstände und seine verständliche Enttäuschung schlagen sich in manchen Äußerungen dieses Interviews erkennbar nieder und müssen berücksichtigt werden, um Michaels Aussagen inhaltlich angemessen zu verstehen und analysieren zu können.

Bei der Analyse seiner Antworten geht es nun keineswegs darum, wie sich diese Voraussetzungen auf sein (Lern-)Verhalten ausgewirkt haben, sondern wie bei allen anderen Fallbeispielen steht auch hier grundsätzlich die Frage im Mittelpunkt, wie dieser Proband interkulturelle Kompetenz erworben hat. Denn das Anliegen dieser Studie besteht in der Analyse des individuellen Erwerbs interkultureller Kompetenz, nicht in der Frage, welchen Anteil spezifischen Einflüssen wie Biographie, Persönlichkeit oder äußere Begleitumstände haben können. Die Authentizität der introspektiven, subjektiven Darstellung der eigenen Lernschritte und Er-

fahrungen und damit die Validität seiner Angaben sind auch bei diesem Probanden vollkommen gewährleistet und werden von den genannten Rahmenbedingungen nicht beeinträchtigt.

Schon in einer frühen Phase des Gesprächs fällt auf, dass der Schüler eine recht distanzierte Sichtweise auf die spanische Zielkultur einnimmt.

- 1 (...)
- 2 **Minute 3.40**
- 3 **Interviewerin:** Entsprechen Spanien oder die
- 4 Spanier Ihren Erwartungen?
- 5 **Michael:** Eh, ph, ja also, das ist ne gute Frage,
- 6 weiß ich nicht, also ich fand, womit ich auch
- 7 gerechnet hab, dass die Spanier halt wie in den
- 8 meisten südländischen Ländern n bisschen offener
- 9 sind als die Deutschen so, das hat sich auch
- 10 bestätigt, und sonst, ja, he [lacht], dass sie auch
- 11 bei den Temperaturen, die für uns Deutsche eher
- 12 so angenehm sind..., dass sie da auch mit ihren
- 13 dicken Wintermänteln rausgehen... das ist auch
- 14 noch hingengeblieben...

Michael beginnt seine Antwort zögernd, benennt aber dann eine Vorerwartung, die mit der vorsichtigen und verallgemeinernden Formulierung „wie in den meisten südländischen Ländern n bisschen offener“ (14, 7–8) inhaltlich recht vage bleibt. Methodisch gesehen gleicht er hierbei die Eindrücke der neuen fremdkulturellen Umgebung mit seinen Vorannahmen ab und schildert diesen Schritt explizit. Deshalb stellt diese Aussage ein Coding der Analysekategorie K3a dar. Bereits in dieser kurzen Passage (14, 8–9) und auch anschließend beschreibt der Proband das Verhalten der Spanier durch einen Vergleich mit eigenkulturellen Verhaltensmustern („als die Deutschen“ (14, 9); „für uns Deutsche“ (14, 11)), so dass diese Teile der Antwort der Analysekategorie K2b zugeordnet werden.

Durch die Verwendung des Possessivpronomens in „mit ihren dicken Wintermänteln“ (14, 13) sowie der Lokaldeixis „da“ (14, 12) bringt Michael in seiner Beschreibung eine gewisse, vielleicht auch ironisch gemeinte, Distanz zum Ausdruck. Diese ist lediglich als eine Bekundung seines Erstaunens zu verstehen, kann aber nicht als eine Präferenzentscheidung bzw. inhaltliche Ablehnung des fremdkulturellen Verhaltens angesehen werden. Deshalb kommt eine Kodierung mit der Kategorie K2c hier nicht in Frage.

Nach mehreren zögerlichen und vagen Antworten gibt Michael einen ersten konkreten, wenn auch kurzen Hinweis dazu, welche Intention er bei seiner Entscheidung, sich für das Praktikum in Spanien anzumelden, gehabt hat.

- 16 **Minute 5:05**
- 17 **Interviewerin:** Welche Ziele hatten Sie für sich
18 im Praktikum in Málaga?
- 19 **Michael:** ...vielleicht, ein bisschen an mir selbst zu
20 arbeiten, dass ich noch ein bisschen offener
21 vielleicht werde...

Diese knappe, eindeutige Antwort zeigt, dass Michael seine Aufmerksamkeit auf das eigene Verhalten richtet („an mir selbst zu arbeiten“ (14, 19–21)) und hier möglicherweise einen Änderungsbedarf sieht, der unabhängig von der interkulturellen Situation im Auslandspraktikum besteht. Diese Zielsetzung hat nicht den Erwerb interkultureller Kompetenz zum Ziel, sondern das Auslandspraktikum wird als willkommene Gelegenheit genutzt, persönlichkeitsbezogene Ziele umzusetzen. Abgesehen davon, dass diese Motivation nicht nur berechtigt erscheint und nachvollziehbar ist, sondern es auch nicht auszuschließen ist, dass selbst unter solchen Voraussetzungen interkulturelle Kompetenz erworben wird, kann diese Passage jedoch nicht mit K4 kodiert werden, da es in der direkten Zielsetzung nicht um das Bewältigen einer interkulturellen Situation geht.

Inhaltlich spricht der ehemalige Schüler hier wieder das Thema Offenheit an. Da Michael die Spanier für offener hält (13, 7–8), ist anzunehmen, dass er unter diesem Aspekt ein besonderes Interesse an interkulturellen Kontaktmöglichkeiten und Erfahrungen mit Spaniern hat, um die angestrebte offenere Verhaltensweise zu erleben und sie sich auch selbst anzueignen. Da aber auch dies vom Probanden selbst nicht explizit dargestellt wird, kann auch hier die Analysekategorie K3a nicht zum Tragen kommen.

Dieser thematische Fokus, der Michael dazu motiviert hat, am Praktikum in Spanien teilzunehmen, dominiert dann auch bei der Beobachtung seiner spanischen Arbeitskollegen und anderer Personen, mit denen er in Málaga Kontakt hatte. Denn auch hier, in der Beschreibung der spanischen Verhaltensmuster, ist es der Aspekt der Offenheit und der Leichtigkeit in der Kontaktaufnahme, der den ehemaligen Praktikanten am stärksten beschäftigt.

- 23 **Minute 10:05**
- 24 **Interviewerin:** Worin liegen Ihrer Meinung nach
25 die Unterschiede zwischen Spaniern und
26 Deutschen in der Kommunikation?
- 27 **Michael:** Ja ich denk, wie gesagt, dass die
28 Spanier offener sind als die Deutschen, und auch
29 mehr auf andere zugehen, und auch mehr, jaaa,
30 mehr von sich preisgeben, also sie sind auf jeden
31 Fall offener und gehen gehen mehr auf andere
32 Menschen zu.

Da Michael hier kulturelle Deutungsmuster der fremden Kultur anwendet und dabei auf einen Vergleich mit der eigenen Herkunftskultur zurückgreift, ist diese Stelle mit K2b zu kodieren. Die Rückkopplung mit Deutschland ist zwar bereits in der Fragestellung impliziert, jedoch setzt Michael hier Vergleiche fort, die er selbst bereits vorher im Interview angesprochen hatte („wie gesagt“ (13, 27)). Durch die hier explizite Frage nach dem Vergleich gelingt es dem Probanden, seine Eindrücke und Erinnerungen aus dem Praktikum zu präzisieren bzw. seine Beobachtungen über den ausschließlichen Aspekt der Offenheit hinaus auszudehnen. Er nutzt also die Anregung der Fragestellung, um die fremdkulturellen Phänomene anhand einer vergleichenden Perspektive genauer zu erfassen. Diese Antwort wird deshalb berechtigterweise der Analysekategorie K2b zugeteilt.

Im Unterschied hierzu nennt der Praktikant im Folgenden über eine längere, nicht spezifisch kodierbare Passage hinweg seine Eindrücke vom Verhalten der spanischen Kollegen im Arbeitsalltag, ohne aber zu vergleichen oder das Erlebte zu analysieren. Diese Passage enthält jedoch auch einen kleinen Rückverweis auf die eigene Herkunftskultur. Denn in Michaels Darstellung wird die Ich-Form durch das Pronomen „man“ ersetzt („man von selbst so da halt nicht auf die andere Seite zugeht“ (14, 38–39)), so dass das eigene Verhalten als kollektiv typisch für die eigene deutsche Kultur dargestellt wird und zugleich ein Kontrast zu den ebenfalls kollektiv angenommenen Verhaltensgewohnheiten der Spanier („die andere Seite“ (14, 39)) hergestellt wird. Diese Textstelle wird also als ein Vergleich verstanden und deshalb als Coding für K2b gewertet.

33 **Interviewerin:** Ja, und worin äußert sich das,
34 woran haben Sie das erkannt, worauf führen Sie
35 das zurück, dass die offener sind?

36 **Michael:** Naja, man merkt das schon irgendwie,
37 wenn man da meinetwegen man so im Betrieb
38 arbeitet und man von selbst so da halt nicht auf
39 die andere Seite zugeht, aber irgendwann da
40 fangen die schon das Gespräch an, und dann
41 lange dauerts auch nicht. Ja.

Diese ersten Antworten des Probanden sind sehr knapp und allgemein. Die Ausführungen, die Michael zu einem späteren Zeitpunkt hinsichtlich interkultureller Kompetenz macht, werden etwas flüssiger und erkennbar selbstbewusster formuliert. Der Proband definiert fremdsprachliche Kompetenz zum einen als Fähigkeit, sich von eigenkulturellen Vorstellungen zu lösen (13, 50–56), andererseits aber interessanterweise als Versuch, nicht als absolute Fähigkeit, eine fremde Kultur zu verstehen (13, 52–53). Im zweiten Teilsatz wird betont, dass auch die Relativierung eigener Wertvorstellungen oder Gewohnheiten dazugehören. Interkulturelle

Kompetenz besteht demnach nicht als das abrufbare Ergebnis interkultureller Erfahrung, sondern wird introspektiv als das Bemühen darum beschrieben, die eigene Perspektive zu verlassen oder doch zumindest zu relativieren. Michael versucht hier eine regelhafte Aussage zu formulieren, wie man beim Erwerb interkultureller Kompetenz vorgehen sollte. Sein Zitat wird deshalb der Kategorie K7 zugeordnet.

47 **Minute 11:35**

48 **Interviewerin:** Was bedeutet für Sie der Begriff
49 interkulturelle Kommunikation?

50 **Michael:** (...) dass man quasi auch über seinen
51 Tellerrand auch hinausschauen kann und auch
52 versucht andere, ja, Lebensweisen, andere
53 Lebensarten son bisschen zu verstehen und jetzt,
54 eh, ja, dass man auch nicht nur davon ausgeht
55 dass man so, wie man man selbst ist jetzt gelernt
56 hat bei sich, dass das so am besten ist, und so
57 weiter.

Im restlichen Interview macht der Proband einige interessante, teilweise auch sehr kritische Bemerkungen sowie originelle Vorschläge zum schulischen Fremdsprachenunterricht. Diese zu analysieren ist hier nicht der Ort, auch wenn manche Überlegungen für sich genommen leistungswert wären, denn sie werfen ein Licht darauf, mit wie viel Kreativität und Expertise Schüler in der Lage sind, den herkömmlichen Unterricht in Sprachfächern zu reflektieren. Allerdings enthalten all diese Ausführungen kaum Hinweise zum Erwerb interkultureller Kompetenz und bleiben deshalb hier aus der Analyse ausgeklammert. Dies erklärt auch zum Teil, weshalb das Interview trotz seiner Länge wenige Codings enthält. Die meisten Antworten jedoch sind einfach zu kurz oder zu tastend formuliert, um eine ausreichend inhaltsbasierte Analyse vornehmen zu können. Die ausführlicheren Aussagen dagegen beziehen sich bei Michael thematisch zu detailliert auf Einzelheiten seiner persönlichen Lerngruppe in der Schule.

Es zeigt sich in diesem Fallbeispiel, dass keineswegs jeder der ehemaligen Praktikanten auf die gestellten Fragen mit ausführlichen und zugleich leicht kodierbaren Antworten reagiert. Worauf die knappen Antworten zurückzuführen sind, kann nicht abschließend geklärt werden. Die Gründe dafür können mit den oben beschriebenen Begleitumständen zusammenhängen. Es sind aber selbstverständlich auch andere Gründe denkbar, zum Beispiel Tagesform oder andere Erwartungen an das Gespräch. Außerdem mag es eine Rolle gespielt haben, dass ich Michael nie selbst unterrichtet habe und deshalb ein weniger vertrautes Verhältnis zwischen diesem Probanden und mir als Interviewerin bestand, obwohl dies auch genauso zu einer unbefangeneren Gesprächssituation hätte führen können. Hinsichtlich der Forschungsfragen und

des Analyseinstrumentariums ist es allerdings weder nötig noch möglich, diese Punkte genauer zu untersuchen.

Der Schüler nennt im gesamten Verlauf des fast halbstündigen Interviews keine konkreten Spezifika der spanischen Kultur, gibt keinerlei Beispiele aus seinem Praktikumsalltag und macht, auch bei Nachfragen, nicht von der Möglichkeit narrativer Ausführungen Gebrauch. Seine Antworten bieten somit, wie gesagt, nur wenig Aufschluss über seinen Erwerb interkultureller Kompetenz, so dass sich nur sehr wenige Antworten kodieren lassen. Auch mit dem Fallbeispiel von Niels lässt es sich nicht vergleichen, lagen doch dort ganz andere Gründe für den verhältnismäßig geringen Kodieranteil vor. Anders als Niels, dessen Antworten ebenfalls oft zögerlich waren (vgl. Kapitel 3.10.6), ging Michael stets rasch auf die gestellten Fragen und Impulse ein, sprach immer wieder, durchaus differenziert und kritisch, über den schulischen Fremdsprachenunterricht, machte jedoch kaum Angaben zu seinen Erfahrungen aus dem Praktikum in Málaga.

All dies kann als Bestätigung dafür angesehen werden, dass dieser Schüler das Auslandspraktikum nicht hauptsächlich als Gelegenheit gesehen hat, mehr über die spanische Kultur zu erfahren. Eventuell stand der Zugewinn an Sprachpraxis im Vordergrund, die nach Michaels Ausführungen im schulischen Fachunterricht zu kurz kam. Vielleicht sah Michael das Praktikum in Málaga auch eher als eine willkommene Bewährungsprobe für die eigene Persönlichkeit an. Diese (vollkommen legitimen) Einstellungen unterscheiden dieses Fallbeispiel hinsichtlich der selbstgesteckten Ziele deutlich von den anderen, sie können jedoch hier nur Vermutungen bleiben und betreffen keine im Rahmen meiner Untersuchung zu analysierenden Aspekte.

Zwar haben auch andere Schülerinnen die Problematik erwähnt, die eigene Scheu überwinden zu müssen (Marlene und Lea, vgl. Kapitel 3.10.7 und 3.10.8). Jedoch spielte dort jeweils gerade die fremdkulturelle Umgebung eine besonders große, ausschlaggebende Rolle, da erst durch die neue interkulturelle Situation in Málaga Schüchternheit oder Scheu bei diesen Praktikantinnen auftraten. Letztlich macht das Fallbeispiel von Michael somit auch deutlich, dass fakultative Bildungsangebote wie das Auslandspraktikum – gerade wegen ihrer bewussten Möglichkeiten zur individuellen Umsetzung und Nutzung – von Teilnehmern legitimerweise auch in einer Art und Weise bzw. zu solchen Zielen genutzt werden können, die mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz nur entfernt oder beiläufig zu tun haben. Dieses klar herauszustellen, wurde durch die Analyse des vorliegenden Fallbeispiels ermöglicht. In der Konsequenz bedeutet diese Feststellung aber auch, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz sich

während des Aufenthalts in Málaga nicht von selbst zum angestrebten Ziel aller Praktikanten wird. Der Erwerb interkultureller Kompetenz ergibt sich nicht automatisch allein schon aus dem Durchlaufen des fremdkulturellen Lernparcours in Málaga, wie dieses Fallbeispiel gezeigt hat.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die quantitativen Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse zusammengefasst.

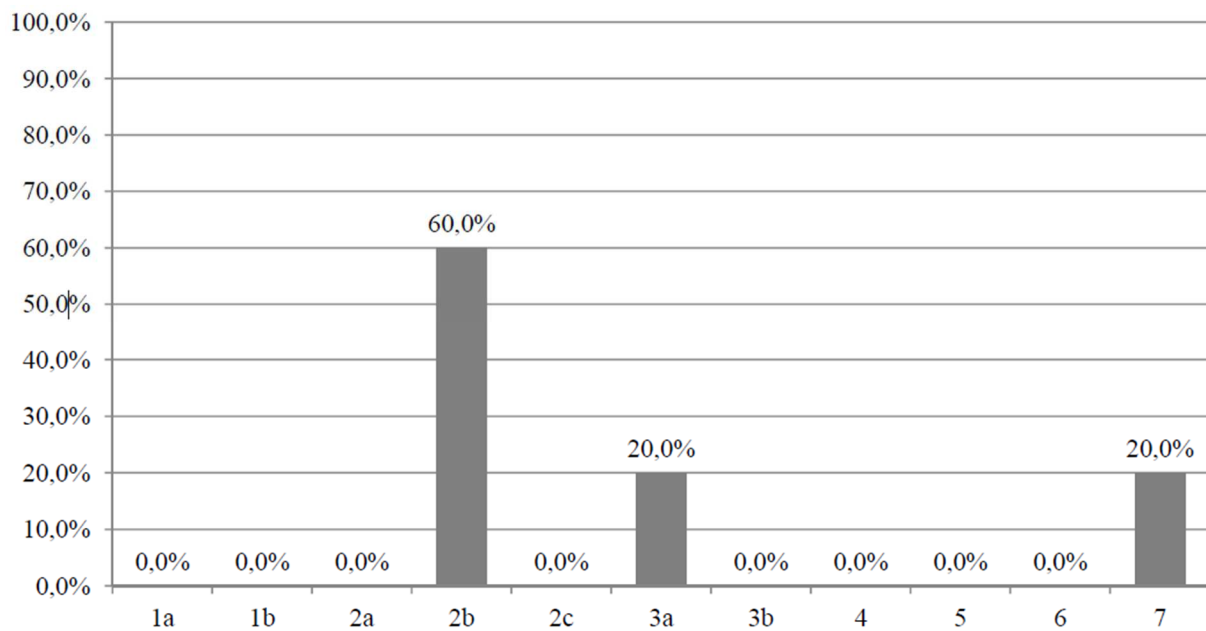


Abbildung 21: Prozentuale Verteilung der Analysekatgorien in Fallbeispiel 14

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.15 Fallbeispiel 15: Vicky

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Privates Krankenhaus (Rechnungsabteilung)
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	23.04.2013
Gesamtlänge des Interviews	25:34

Vicky verfügte vor dem Praktikum in Spanien nicht über tiefer gehende interkulturelle Erfahrung, abgesehen von verschiedenen Urlaubsreisen ins Ausland. Ein besonderes Charakteristikum in diesem Interview ist ihre überaus positive, teilweise beinahe euphorische Wertung einiger Beobachtungen und Erlebnisse in der spanischen Arbeitswelt.

Schon bei den ersten Impulsen, die wie bei allen Interviews dazu dienen sollten, die Erinnerung an das Auslandspraktikum überhaupt erst wieder wachzurufen, nennt die ehemalige Schülerin konkrete Einzelheiten aus dem Praktikumsalltag, die ihr besonders aufgefallen oder in Erinnerung geblieben sind, und verleiht ihrer Begeisterung Ausdruck:

2 **Minute 2:50**

3 **Interviewerin:** Was erinnern Sie, wenn Sie an
4 das Praktikum in Málaga denken?

5 **Vicky:** (...) Ein besonderes Erlebnis war zum
6 Beispiel, dass der Chef morgens die
7 Reinigungskraft mit nem|Küsschen begrüßt hat
8 und das fand ich halt toll, dass son herzliches
9 Verhältnis dort herrschte.

Im folgenden Zitat baut die Probandin ihre Antwort anders auf, beginnt also mit ihrer eigenen Wertung und vergleicht erst danach das in Spanien beobachtete Geschehen mit dem entsprechenden Verhalten in Deutschland. Zuletzt wird der positive Eindruck nochmals unterstrichen.

11 **Minute 6:25**

12 **Interviewerin:** Was hat Sie überrascht?

13 **Vicky:** Ja, das fand ich total schön, muss ich
14 sagen, weil, mh, in deutschen Büros wär das jetzt
15 zum Beispiel gar nicht so, da würde man sich
16 schon, ja, wundern, wenn der Chef die
17 Reinigungskraft grüßt, also die Deutschen sind ja
18 allgemein viel kühler, und, ehm, ja, das fand ich
19 schon sehr schön.

Für die Kodierung ist entscheidend, dass Vicky das Verhalten des Chefs nicht als Kennzeichen persönlicher Zuneigung zu der betreffenden Reinigungskraft deutet, sondern sie zu dem Schluss kommt, dass dieses Verhalten dem kulturell bedingten Rollenverständnis des Vorgesetzten entspricht. Sie nimmt an, dass es sich um eine kulturell bedingte, nicht um eine individuelle Gepflogenheit handelt. Die Probandin hinterfragt zum Beispiel nicht, ob diese herzliche Geste nicht doch auch von der Persönlichkeit des Abteilungsleiters abhängen könnte oder ob nicht doch eine besondere familiäre oder sonstige Beziehung zwischen den beiden besteht. Eine solche Differenzierung, im Sinne etwa des Kohäsionsansatzes, wird von der Probandin nicht vorgenommen. Vicky fasst die herzliche Begrüßungsgeste in erster Linie als einen Kontrast zu dem auf, was sie entsprechend aus der deutschen Arbeitswelt kennt, und kommentiert dieses fremdkulturelle Verhalten mit deutlicher Zustimmung („toll“ (15, 8); „total schön“ (15,

13); „sehr schön“ (15, 19)). In beiden Fällen liegen aufgrund des Vergleichs mit deutschen Gewohnheiten und wegen der deutlich gezeigten Präferenz Codings für die Analysekategorie K2c vor.

Im nächsten folgenden Ausschnitt verallgemeinert Vicky das oben genannte Beispiel und generalisiert das, was sie in ihrem Praktikumsbetrieb erlebt hat, für die gesamte spanische Kultur, auch entgegen ihren eigenen Vorstellungen vor ihrem Praktikum („nicht so temperamentvoll sind, wie ich erwartet hab“ (15, 24–25)). Um das spanische Verhalten zu beschreiben, erläutert sie jedoch keine spezifischen weiteren Einzelheiten, sondern greift hierbei wieder kontrastierend auf den Vergleich mit Deutschland zurück und wertet („das fand ich sehr gut.“ 15, 28). Dementsprechend wird auch die Antwort der Analysekategorie K2c zugeordnet.

- 20 **Interviewerin:** Ist das ne grundsätzliche
21 Eigenschaft in Spanien?
- 22 **Vicky:** Mh, also ich würd sagen, das kann man
23 schon generell auf die Spanier übertragen, dass
24 sie doch, nicht so temperamentvoll sind, wie ich
25 erwartet hab, aber halt sehr freundlich sind, und,
26 ehm, im Gegensatz zu den Deutschen halt eher
27 auch auf Menschen zugehen und ja schneller
28 privat miteinander werden, das fand ich sehr gut.

Auf meine Nachfrage hin verallgemeinert sie den Einzelfall noch unter einem weiteren, zweiten Aspekt, nämlich hinsichtlich des generellen Umgangs in der spanischen Arbeitswelt mit Hierarchien. Hierfür gibt Vicky als Beleg an, wie sie selbst als Praktikantin behandelt wurde. Auch bei diesem Teil der Antwort beginnt die Probandin wieder mit einem rückkoppelnden Vergleich mit Deutschland. Dabei muss der deiktische Bezug bei „halt nicht dieses Verhältnis“ (15, 31–32) als ein Hinweis auf spanische Verhältnisse verstanden werden, weil die kontextuelle Umgebung in den Antworten unmittelbar davor und danach nur diese Lesart zulässt.

- 29 **Interviewerin:** Haben Sie das auch erlebt im
30 Umgang der Kollegen mit Ihnen selbst?
- 31 **Vicky:** Ja, also auf jeden Fall, es herrschte halt
32 nicht dieses Verhältnis von Übergeordneten und
33 Praktikanten, sondern ehm, wir wurden sehr
34 freundlich aufgenommen, es wurden gleich
35 Privatgespräche mit uns geführt, em, ja, der Chef
36 hat uns auch sehr herzlich begrüßt, hat uns alles
37 gezeigt, hat uns ganz viel über das Büro auch
38 erzählt, über die Arbeit, und, em, wir durften auch
39 ganz früh schon Botengänge übernehmen und, ja,
40 e, das war toll.

Wegen der außerordentlich positiven Kommentierung der geschilderten Vorgänge („sehr herzlich“ (15, 36) und „toll“ (15, 40)) und des oben erläuterten Verweises auf die eigene Heimatkultur gehört auch diese Passage wieder zur Analysekategorie K2c. Vicky wendet weiterhin spanische Deutungsmuster an, um das Erlebte angemessen zu verstehen. So nimmt sie weiterhin nicht an, dass das Verhalten des Vorgesetzten auf eine besondere Gunst, eine Ausnahme oder einen Zufall zurückzuführen ist, sondern verweist auf den kulturspezifischen Umgang mit Hierarchien.

In einer etwas späteren Passage vergleicht die Praktikantin noch einmal ihre Beobachtungen zu den nach ihrem Eindruck flachen Hierarchien in Spanien mit den Erfahrungswerten, die sie offenbar in der Zwischenzeit, also nach dem Praktikum in Spanien, in einem deutschen Unternehmen gesammelt hat. Wie im Falle der spanischen Firma verallgemeinert Vicky auch ihre Beobachtungen aus dem Praktikum in Deutschland und stellt die Unterschiede einander gegenüber. Deshalb ist dieses Coding der Analysekategorie K2b zuzuordnen.

64 **Minute 13:50**

65 **Interviewerin:** Worin liegen Ihrer Meinung nach
66 die Unterschiede in der Kommunikation bei
67 Spaniern und bei Deutschen?

68 **Vicky:** Ja, ich würde das jetzt einfach nochmal auf
69 diese, ja auf die Situation im Büro anwenden
70 wollen, und zwar, em, war so, dass die
71 Atmosphäre einfach viel lockerer war, es lief
72 nebenbei das Radio, es waren sehr viele
73 Privatgespräche untereinander, und es herrschten
74 halt nicht so viele Hierarchien und ich glaub halt,
75 in Deutschland ist das ganz anders. Also ich war
76 vor Kurzem probearbeiten bei ner Firma, und da
77 herrschte wirklich absolutes Schweigen im Büro
78 und man merkte auch, ja em, richtig die
79 Verhältnisse, also werden Chef war, em, und wer
80 jetzt nur Azubi war, also es war schon anders,
81 muss man sagen, also in Spanien war zum
82 Beispiel auch die Langzeitpraktikantin, em, sehr
83 gut integriert und man hat auch gar nicht
84 gemerkt, dass sie überhaupt Praktikantin war...

Vicky ist die einzige der interviewten Praktikanten, die den Aspekt der Hierarchien in der Arbeitswelt bzw. den unterschiedlichen Umgang mit Hierarchien am Arbeitsplatz in Spanien und in Deutschland so klar thematisiert. Sie hält ihre Beobachtung dabei deshalb für generalisierbar, weil sie sie an mehreren Beispielen – am Umgang mit der Reinigungskraft, mit der eigenen Person in der Rolle als ausländische Kurzzeitpraktikantin und mit der spanischen Langzeitpraktikantin – belegen kann. Der gegenläufige Ansatz, etwa im Sinne des Kulturkohäsionskonzeptes nach Unterschieden innerhalb der spanischen Kultur zu suchen, also etwa

zu hinterfragen, ob alle spanischen Vorgesetzten sich so verhalten, wird dagegen – wie schon oben erwähnt – nicht verfolgt.

Vickys Aussagen zu den flachen Hierarchien sind außerdem auch deshalb hervorzuheben, weil Samuel und Niels, die als Praktikanten in derselben spanischen Firma und mit denselben Kollegen und Vorgesetzten gearbeitet haben, nichts Vergleichbares berichten: Samuel hatte vielmehr gerade das Verhalten seines Vorgesetzten irritiert, ihm als Praktikant Aufgaben zu stellen, die sich nicht auf ernsthafte dienstliche Zwecke bezogen (vgl. Kapitel 3.10.2), und Niels stellte überrascht fest, mit welcher Selbstverständlichkeit seine spanischen Kollegen ein in seinen Augen gerade auch sozial ungerechtes Gesundheitswesen akzeptierten (vgl. Kapitel 3.10.6). Die beiden Beispiele haben zwar nicht direkt mit Hierarchien zu tun, aber der grundsätzliche Umgang mit Machtstrukturen spielt auch hier eine Rolle und die Erlebnisse von Samuel und Niels bestätigen keinesfalls Vickys Eindruck von auffallend flachen Hierarchiestrukturen. Bei demselben Praktikumsplatz werden also von den Praktikanten ganz unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Machtstrukturen und asymmetrischen Kommunikationssituationen in der spanischen Zielkultur gesammelt bzw. des Erlebte wird unterschiedlich verarbeitet.

Auch an diesem Beispiel zeigt sich, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz bei vergleichbaren Bedingungen (hier sogar derselbe Betrieb und Arbeitsplatz sowie dieselben Vorgesetzten und Kollegen), aber verschiedenen Individuen von deren subjektiven Sichtweisen beeinflusst wird. Die Ergebnisse und schon die Lerninhalte, also das, womit sich jeder Einzelne thematisch beschäftigt, stimmen intersubjektiv nicht überein. Dieselben interkulturellen Lerngelegenheiten führen zu durchaus unterschiedlichen subjektiven Erkenntnissen. Genau dieser Gedanke, der sich hier aus der Analyse von Vickys Äußerungen und dem Vergleich mit den Angaben von Samuel und Niels ergibt, ist übrigens auch schon explizit von Sarah und Dorothee genannt worden (vgl. Kapitel 3.10.10 und 3.10.11). Hierauf wird im Auswertungskapitel genauer einzugehen sein.

Befragt zu ihren eigenen Zielen im Praktikum und den erworbenen Kompetenzen nennt Vicky wenig später in erster Linie die Sprachkompetenz. Auf meine Nachfrage hin definiert sie aber auch noch weitere Kompetenzen. Sie nennt Empathie und sensible, zurückhaltende Beobachtung („erstmal guckt“ (15, 92)) als Fähigkeiten, die sich bei ihr durch die interkulturelle Erfahrung verstärkt oder weiter verbessert haben. Es handelt sich dabei jedoch nicht um spezifische, neu erlernte Eigenschaften aus der spanischen Zielkultur oder von dort übernommene Verhaltensmuster, sondern das eigene bereits vorhandene Beobachtungs- und Empathiever-

mögen wird angesichts der interkulturellen Interaktionssituation („bei solchen Situationen“ (15, 91–92)) anders bzw. stärker gewichtet. Diese Aussage wird deshalb mit der Analysekategorie K4 kodiert.

86 **Minute 17:05**

87 **Interviewerin:** Dann haben Sie ja neben Ihrer
88 Sprachkompetenz noch eine andere Kompetenz
89 dazugewonnen, oder wie würden Sie das sagen?

90 **Vicky:** ... ich denk, dass man da vielleicht einfach
91 ja etwas empathischer geworden ist bei solchen
92 Situationen, also ja, dass man halt erstmal guckt,
93 wie ist die Situation, wie gehen die Leute
94 miteinander um, und ja...

Es geht der Probandin in dieser Ausführung nicht darum, durch Beobachtung das Wissen über die andere Kultur als Selbstzweck zu vergrößern oder aus ihr neue Verhaltensweisen zu übernehmen, sondern darum, durch die Beobachtung die eigene Verhaltensweise angemessen modifizieren zu können. In dieser Passage fällt mit dem Adjektiv „empathischer“ wieder auf, dass diese Probandin über einen themenspezifischen Fachwortschatz zur interkulturellen Kompetenz verfügt und ihn gezielt anzuwenden weiß. Auch auf die folgende Frage nach ihrer Definition von interkultureller Kompetenz antwortet die Probandin flüssig, lexikalisch treffsicher und syntaktisch in nahezu vollständigen Strukturen. Dies gibt zu der Vermutung Anlass, dass ihr die Thematik nicht fremd ist, und sie wirkt geübt in Reflexionen über interkulturelle Kompetenz. Inhaltlich liefert sie eine klare, mehrere Aspekte berücksichtigende Definition: Neben der Orientierung im fremden Land nennt sie solche Fähigkeiten, die auf den Umgang mit anderen Menschen ausgerichtet sind. Die Komplexität und Differenziertheit zeigen, dass die Praktikantin recht klare Vorstellungen über interkulturelle Kompetenz hat und mühelos in der Lage ist, diese zu verbalisieren.

97 **Interviewerin:** Was bedeutet für Sie
98 interkulturelle Kompetenz?

99 **Vicky:** Ja, interkulturelle Kompetenz bedeutet für
100 mich sich in einem fremden Land zurechtfinden zu
101 können, em, ja auf die Menschen eingehen zu
102 können und die Menschen verstehen, auch
103 aufgrund ihrer anderen kulturellen Hintergründe,
104 ja, em, auf sie eingehen zu können, em, und halt
105 auch das Verhalten einschätzen zu können.

Diese Passage kann zwar mit keiner Analysekategorie kodiert werden, sie zeigt aber eindrucksvoll das ausgeprägte Bewusstsein der Praktikantin um eine Reihe von Teilkompeten-

zen, die ihrer Meinung nach interkulturelle Kompetenz konstituieren. Hier muss ein Querverweis auf das Fallbeispiel von Sylvia gegeben werden, die ebenfalls auf solche Teilkomponenten interkultureller Kompetenz verwiesen hat und wo bereits auf eine konzeptuelle Nähe zu den Komponentenmodellen zur interkulturellen Kompetenz aus der theoretischen Fachliteratur verwiesen worden ist (vgl. Kapitel 3.10.13). Diese theoretischen Modellierungen von interkultureller Kompetenz als einem Bündel von Teilkomponenten enthalten sogar z.T. ähnliche Begriffe wie die, die Sylvia und Vicky verwenden. Dieser Aspekt wird im Auswertungskapitel 4.3 gesondert aufgegriffen.

Die Tatsache, dass es sich in dieser Aufzählung um mentale Fähigkeiten handelt, die eher reaktive als aktive oder eigeninitiative Handlungen bezeichnen, korrespondiert inhaltlich mit den Kodierungen in diesem Interview: Die Anwendung kultureller Deutungsmuster findet sich bei dieser Probandin sehr häufig, während eher auf eigenes Handeln fokussierte Analyse-kategorien wie K4, K6 oder K7 kaum zum Tragen kommen.

Vicky erwähnt gegen Ende des Interviews plötzlich noch ein weiteres wichtiges Ergebnis der Auslandserfahrung in Málaga und damit des interkulturellen Lernprozesses, nämlich das Selbstvertrauen. Den Anlass hierfür bildet allerdings eine Frage zum Schulunterricht:

108 **Interviewerin:** Würden Sie sagen, dass man
109 Fähigkeiten, die Sie im Praktikum in Málaga
110 erworben haben, auch im Schulunterricht
111 vorbereiten könnte?

112 **Vicky:** Oh je, das ist schwer, haha. Am, ja, ich
113 weiß nicht, also ich denk, am, dass man durch
114 sein Praktikum halt auch an Selbstvertrauen so
115 dazugewinnt, em, und inwiefern das man jetzt im
116 Unterricht vorbereiten könnte [lacht], ist ein
117 bisschen schwierig, ja, vielleicht einfach im
118 Spanischunterricht, dass man sehr viel Vokabeln
119 lernt, halt aus dem alltäglichen Leben mehr, dass
120 man halt nicht allzu sehr, also wir haben jetzt sehr
121 intensiv so die geschichtlichen Themen
122 durchgenommen und dass man sich halt mehr so
123 auf Alltagsvokabeln konzentriert, das würde
124 vielleicht schon gut sein.

125 **Interviewerin:** Können Sie nochmal ein Beispiel
126 geben, wodurch Sie mehr Selbstvertrauen
127 bekommen haben?

128 **Vicky:** Ja, also einmal sich in einem
129 fremdsprachigen Betrieb zurechtzufinden und, also
130 zuerst ist es ja so, dass man richtig erschlagen
131 wird von der Sprache, in den ersten zwei drei

132 Tagen, dass alle unheimlich schnell sprechen und
133 man glaubt, oje, wie soll ich jetzt es schaffen,
134 mich hier [lacht] durchzufinden, und jetzt auch so
135 Sachen wie Botengänge zu erledigen, sich auch
136 wirklich durch ein großes Krankenhaus
137 durchzufragen, in welchen Raum muss ich, mit
138 welcher Person muss ich sprechen, auf Menschen
139 zugehen, ist halt auch eine Sache, die man
140 dadurch besser gelernt hat, und jetzt auch gerade
141 auf fremdsprachige Menschen.

Abgesehen von Vicky's Randbemerkungen zum Schulunterricht betreffen diese Ausführungen also eher Fragen des Selbstmanagements angesichts der zielsprachlichen Umgebung. Der Aspekt des Selbstbewusstseins ist neu in der Argumentation der Probandin, die in ihrer Definition von interkultureller Kompetenz weiter oben (15, 99–105) den Schwerpunkt gerade auf Empathie gesetzt hat und nicht auf das selbstbewusste eigene Verhalten. Es fällt auf, dass die Praktikantin zu einer ganz anderen Darstellung gelangt, sobald sie ihre eigene konkrete Situation im Praktikum wieder vor Augen hat und sich daran erinnert, wie sie sich in diesem Moment fühlte. Das Verb „zurechtfinden“ (15, 129) wird hier durch den Kontext von „durchfinden“ (15, 134) und „durchfragen“ (15, 137) anders als im vorigen Zitat verwendet und enger auf die fremdsprachliche Herausforderung bezogen. Jedoch sind die Aufgaben, die Vicky dann aufzählt, nur zum Teil an sprachliche Kompetenzen gebunden, daneben sind es auch handlungsorientierte Tätigkeiten. Durch die unverbundene Aufzählung betont die Schülerin, wie viele Einzelentscheidungen angesichts der unübersichtlichen, neuen, fremdsprachlichen, aber auch räumlichen und personellen Situation für sie zu treffen waren. Die Häufung der Interrogativpronomina in den Ausdrücken „wie soll ich“ (15, 133), „in welchen Raum“ (15, 137) und „mit welcher Person“ (15, 137–138) entsteht dadurch, dass die Probandin hier ihre an sich selbst gestellten Fragen wiedergibt. Mit dem Ausruf „Oje, wie soll ich jetzt es schaffen, mich hier [lacht] durchzufinden“ (15, 133–134) gibt es einen eindeutigen Hinweis, dass hier eine Art innerer Monolog wiedergegeben wird. Die innere (fragende, besorgte) Stimme der Praktikantin wird sozusagen hörbar, weshalb dieses Coding der Analysekategorie K4 zuzurechnen ist. Inhaltlich geht es um die Frage, wie die Situation mit eigenen, zur Verfügung stehenden Verhaltensmöglichkeiten gemeistert werden kann. Es zeigt sich hier also sehr deutlich, dass die theoretische Vorstellung von interkultureller Kompetenz von Vicky durchaus in Teilkomponenten (z.B. Empathie) gedacht wird, dann aber beim *Erwerb* interkultureller Kompetenz bzw. während des Lernprozesses andere Aspekte, wie z.B. Fragen des Selbstmanagements, im Vordergrund stehen.

Schließlich ist aus Sicht der Probandin ihre Erfahrung, hier eine interkulturelle Herausforderung bewältigt zu haben, erfolgreich verlaufen („eine Sache, die man dadurch besser gelernt hat“ (15, 139–140)). Dieser Lernfortschritt dient aus Vickys Sicht letztlich wieder dem Ziel, „jetzt auch gerade auf fremdsprachige Menschen“ (15, 140–141) besser zugehen zu können. Damit schließt sie wieder an ihre oben ausformulierte Definition von interkultureller Kompetenz (15, 99–105) an. Die von ihr beschriebene Bewältigung der interkulturellen Situation stellt also aus der Sicht dieser Praktikantin einen Weg oder eine Möglichkeit des Erwerbs interkultureller Kompetenz dar.

Alle übrigen Antworten im Gespräch sind weder im Sinne der Analysekategorien kodierbar noch anderweitig besonders signifikant. Angesichts der relativ kurzen Gesprächsdauer hat diese Probandin jedoch verhältnismäßig viele Antworten gegeben, die mit den zur Verfügung stehenden Kategorien untersucht werden konnten. Die hier ausgewählten Aussagen zeigen ein recht eindeutiges Bild davon, wie sich der Erwerb interkultureller Kompetenz bei Vicky vollzogen hat: Die interkulturelle Praktikumssituation wurde nur teilweise als Herausforderung an die eigene Fähigkeit gesehen, sich zurechtzufinden und eigene Verhaltensweisen zu erweitern oder neu zu entwickeln. Diese Herausforderung beruhte dabei allein auf der ungewohnten, neuen Umgebung und wird nicht etwa mit eigenen Defiziten in Verbindung gebracht. Die Beschäftigung mit der eigenen, vorübergehend schwierigen Situation geschieht nicht als Selbstzweck oder aus Interesse am Beobachten des eigenen Verhaltens. Vicky verfolgt vielmehr das Ziel, die Menschen aus der fremden Kultur verstehen zu können. Für sie sind menschliche Verhaltensweisen kulturell bedingt und müssen dementsprechend vor dem spezifischen kulturellen Hintergrund verstanden werden.

Vickys zu Beginn des Interviews deutlich geäußerte Begeisterung und Faszination von Verhaltensweisen, die sie als Ausdrücke dieser Kulturbedingtheit bzw. als Charakteristikum der spanischen Kultur ansieht, haben sicherlich einen fördernden Einfluss auf ihr Lernverhalten und ihre Motivation gehabt und es dieser Probandin erleichtert, sich mit Ungewohntem auseinanderzusetzen. Welche Rolle dabei das Einstiegserlebnis *Chef begrüßt Reinigungspersonal mit Küsschen* genau gespielt haben mag, muss Spekulation bleiben. Festzuhalten ist auf jeden Fall, dass diese Probandin ihren Schwerpunkt beim Erwerb interkultureller Kompetenz vorrangig auf solche Beobachtungen und Vorfälle gelegt hat, die sie für kulturspezifisch hält, und dass sie hierbei häufig den Vergleich zur deutschen Kultur zieht.

Abschließend werden auch in diesem Fallbeispiel die Ergebnisse der kategorienorientierten Analyse quantitativ dargestellt. Dabei schlägt sich die Tendenz dieser Probandin, spanische

Phänomene sehr häufig (übrigens, wie gesagt, immer positiv) zu bewerten, deutlich niedriger. Weitere Schlüsse aus diesen Ergebnissen werden im Rahmen des Ergebniskapitels 4 gezogen.

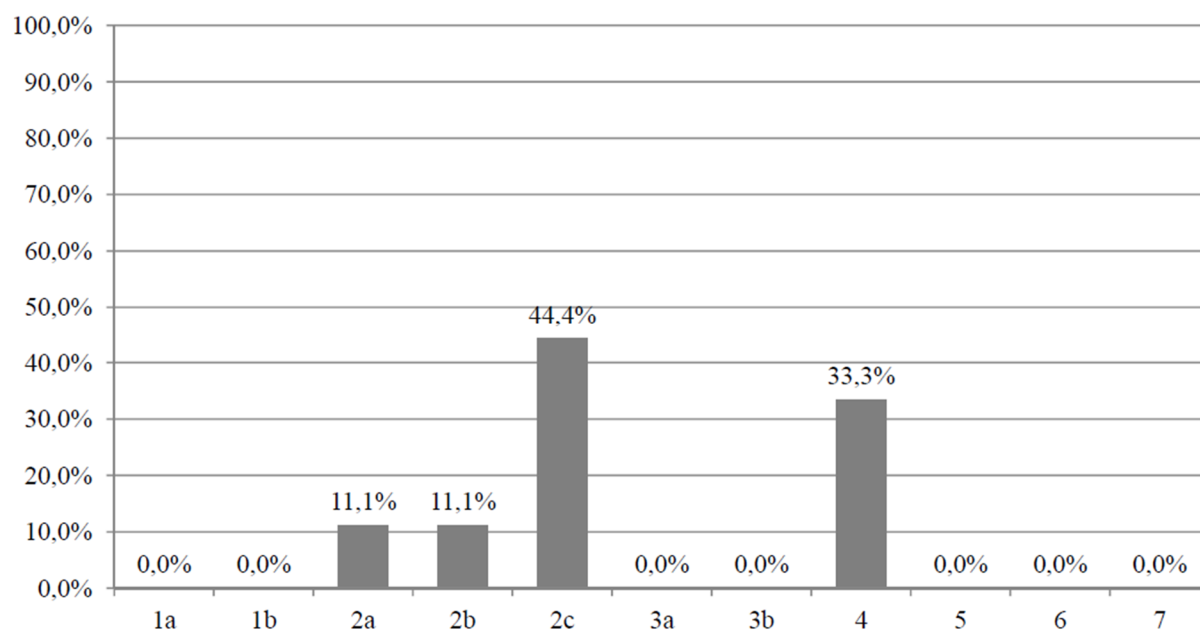


Abbildung 22: Prozentuale Verteilung der Analysekatgerien in Fallbeispiel 15

Quelle: Eigene Darstellung

3.10.16 Fallbeispiel 16: Rosi

Betrieb/Firma der Praktikantenstelle	Sprachschule (Rezeption, Cafeteria)
Jahr der Teilnahme	2012
Aufnahmedatum des Interviews	23.04.2013
Gesamtlänge des Interviews	28:17

Rosi hat vor dem Auslandspraktikum neben verschiedenen Urlaubsreisen auch schon Teile Andalusiens mit ihrer Familie bereist und dabei auch Málaga kennengelernt. Sie ist damit die einzige Teilnehmerin, die die Stadt und das Umland bereits vor dem Praktikum kannte. Auf diese Vorerfahrungen mit Málaga kommt die Praktikantin im Interview explizit zu sprechen. In den ersten Minuten des Interviews dominiert jedoch zunächst das Thema Spanisch als Fremdsprache, und die Schülerin schildert anschaulich und ausführlich, welche Lerntechniken und Methoden sie vor allem beim Vokabellernen anwendet. Sie nimmt dabei aber keinerlei Bezug auf die spezifische Situation im Praktikum, und ihre Aussagen könnten sich fast ebenso gut auf das Sprachenlernen im Schulunterricht beziehen.

Im folgenden Ausschnitt schildert Rosi dann aber sehr anschaulich und in einer langen narrativen Passage, wie sie die neue Umgebung gleich am ersten Abend ausgekundschaftet hat. Hier muss ergänzend erwähnt werden, dass diese abendliche Stadtbesichtigung auf eigene Verantwortung und ohne mein Einverständnis oder Wissen als begleitende Lehrkraft stattgefunden hatte und ich im Rahmen dieses Interviews erstmals davon erfuhr.⁸⁸ Als ich die leitfadengemäße Frage Nr. 6 stellte, interpretierte die minderjährige Schülerin aber offenbar meine Frage so, als wolle ich absichtlich genau auf diesen Ausflug anspielen, wie der Formulierung „und haben das denn gemacht, stimmt“ (16, 48) und dem Lachen (16, 49) entnommen werden kann. Da mir Rosi aus dem Schulbetrieb als zuverlässige Schülerin bekannt ist, sehe ich keinen Anlass, ihr Verhalten als einen Akt der bewussten Provokation anzusehen, was auch nicht dazu passen würde, dass Rosi den Vorfall dann im Interview nicht verheimlicht, sondern arglos erwähnt.

Vielmehr entsteht beim Zuhören der Eindruck, dass Rosi am Abend der Ankunft einfach sehr neugierig und gespannt auf die neue Umgebung in Spanien war. Dieses starke Interesse hängt eng mit ihrer Vorerfahrung mit Málaga zusammen, wie ihre Ausführungen zeigen:

40 **Interviewerin:** Was haben Sie anders gemacht
41 als die anderen?

42 **Rosi:** (...) Also wir wollten halt noch am selben
43 Abend Málaga kennenlernen, und ich und war, ä,
44 vorher halt noch nie, äh, in Málaga in der
45 Innenstadt gewesen, nur mal durchgefahren, ehm,
46 und denn sind wir gleich am selben Abend noch in
47 Bus eingestiegen, haben uns denn ne Fahrkarte
48 besorgt und haben das denn gemacht, stimmt.
49 Aber denn gleich haben wir ja unsere erste [lacht]
50 Busfahrt, ehm, absolviert in Málaga und denn sind
51 mir denn mit dem Bus in die Innenstadt gefahren
52 und haben uns denn die Innenstadt angeguckt,
53 und em waren sehr, sehr beeindruckend, also, em,
54 ich hatte Málaga, ich bin, wie gesagt, da nur mal
55 früher durchgefahren, aber ich hatte Málaga halt
56 nicht so, wie soll ich das beschreiben, also, Málaga
57 hab ich anders kennengelernt, früher, also, em,
58 ich glaub schon, dass Málaga sich in den letzten
59 Jahren geändert hat, es wurde auch sauberer,
60 man, war uns nie attraktiv genug, meine Eltern
61 meinten auch dass sie halt nicht nach Málaga
62 möchten, weil sie halt auch einen schlechten
63 Eindruck hatten, schlechte Erfahrung, auch von
64 auch von Freunden, und deswegen war ich wirklich
65 sehr überrascht, wie stark Málaga sich verändert

88 Das alljährliche obligatorische Programm bestand am Ankunftstag für alle Teilnehmer aus dem Transfer zu den spanischen Gastfamilien, einem kurzen Aufenthalt dort und einem Infoabend in der Sprachschule. Erst am Montagmorgen stand die Einweisung in die Benutzung der öffentlichen Verkehrsmittel durch mich und Mitarbeiter der Sprachschule auf dem Programm.

66 hat (...) Es war schon toll, zu wissen, wir sind zu
67 dritt in Málaga, und es sind jetzt nur wir drei
68 unterwegs und einfach auch die Erfahrung, dass
69 wir es auch geschafft haben, in den Bus
70 einzusteigen, in die richtige Richtung gefunden
71 haben und auch wirklich in der Stadt
72 auszusteigen, ja erste Eindrücke zu sammeln und,
73 e, einfach zu genießen, in Málaga zu sein, so, da,
74 so, wir waren total glücklich, waren total
75 überrascht, wie toll die Stadt ist und wie offen die
76 ganzen die ganzen Leute mit uns umgegangen
77 sind und ja, das war ne tolle Erfahrung,
78 herzukommen und zu sagen, wir haben ... am
79 selben Abend des Ankommens sind in Málaga, und
80 haben uns schon wenigstens einen kleinen
81 Eindruck verschafft.

Dieses Coding wird der Analysekategorie K3a zugerechnet, weil sich das Interesse ganz deutlich aus der Vorerfahrung und den – wenngleich negativen – Erwartungen der Praktikantin herleitet. Die Schülerin ist positiv überrascht, da sie offenbar nun einen anderen Eindruck als zuvor bei der Reise mit ihren Eltern gewonnen hat. An dieser Stelle sei zum besseren Verständnis ergänzt, dass die Innenstadt einschließlich der Hafenanlagen Málagas in den letzten Jahren tatsächlich einer gründlichen Sanierung unterzogen worden sind.⁸⁹ Die Praktikantin schildert allerdings vor allem ihr Gefühl, mit diesem eigenmächtigen Unterfangen überaus erfolgreich gewesen zu sein. Denn nicht nur die Busfahrt gelingt (16, 68–72), sondern auch die Interaktion oder Kommunikation mit den Spaniern (16, 75–77), was zum Erfolgserlebnis der Probandin in dieser ersten interkulturellen Kontaktsituation beiträgt. Die Wortwahl („toll“ (16, 66) und „tolle“ (16, 77) sowie „total glücklich“ (16, 74)) drückt Rosis Begeisterung darüber aus, in der fremdkulturellen Umgebung autonom und erfolgreich gehandelt zu haben. Dies war der Probandin offenbar wichtiger als das Bewusstsein darum, dass diese Aktion gegen Verhaltensregeln verstieß. Es mag bezweifelt werden, dass Rosis Verhalten bei dieser Aktion hauptsächlich beabsichtigte, ihre interkulturelle Kompetenz zu verbessern. Da ihr Unterfangen jedoch auch den Versuch implizierte, erfolgreich in der Fremdsprache zu kommunizieren und mit Spaniern zu interagieren, muss die Passage als Coding insgesamt berücksichtigt werden.

Es gibt einige Stellen, an denen die Praktikantin das eigene Bewusstsein für ihr Handeln betont: Sie berichtet nicht nur von der gelungenen Erfahrung auf der Handlungsebene, sondern

89 Das ehemals eher schmutzige Image des Stadtzentrums hat sich dadurch in der Tat sehr gewandelt. Während der Innenstadtbereich bis vor einigen Jahren auch aus Sicherheitsgründen von Fußgängern allgemein gemieden wurde, gilt die restaurierte Altstadt Málagas inzwischen wieder als eine der schönsten Spaniens, und ihre Straßen haben sich zu ausgesprochenen Flaniermeilen entwickelt. Vgl. z. B. <https://www.spanien.de/Kultur/Andalusien/Der-S%C3%BCden/>.

Formulierungen wie „zu wissen“ (16, 66) und „zu sagen“ (16, 78) lassen erkennen, dass sie es offenbar auch genießt, diesen Erfolg zu konstatieren. Die Verwendung der Pluralform in dieser Passage deutet darauf hin, dass die Schülerinnen miteinander Gespräche über dieses erste Erfolgserlebnis im interkulturellen Kontext führten, es also bewusst als solches reflektierten oder sich dazu austauschten. Dass die Erfahrung als „toll“ bezeichnet wird (16, 66; 16, 77), erinnert an die Diktion im Interview mit Vicky, die offenbar auch an diesem Ausflug am ersten Abend beteiligt war. Hiervon ist auch deshalb auszugehen, weil beide Schülerinnen in derselben Gastfamilie untergebracht waren. Außerdem wird eine weitere, dritte Mitpraktikantin erwähnt, deren Identität mir unbekannt ist (vgl. 16, 67). Für eine gemeinsame Reflexion des Erlebten ist jedoch gar nicht entscheidend, welche Praktikantinnen Rosi begleitet haben, sondern dass Rosi sich überhaupt mit anderen zu ihren Eindrücken und Erlebnissen ausgetauscht hat.

Wie schon bei Vicky liegt damit eine gewisse Begeisterung gleich zu Anfang des Praktikums vor, hier sogar bereits vor dem Beginn der eigentlichen Praktikantentätigkeit. Bezüglich der in Kapitel 2.3.1 gegebenen Definition interkultureller Kompetenz stellt Rosis Verhalten eine Erweiterung oder Ausnahme dar, da ihre selbstgesteuerte Lerneraktivität mit dieser Eigeninitiative des abendlichen Ausflugs schon beginnt, bevor sie ihre eigentliche Rolle als Praktikantin einnimmt.

Die Tatsache, dass Vicky in ihrem Interview übrigens nichts von diesem Stadtrundgang am ersten Abend berichtet, zeigt einmal mehr, dass die Antworten in den Interviews weder vollständig noch ungefiltert all das dokumentieren, was tatsächlich geschehen ist oder was die Probanden erinnern. Jeder Proband wählt aus, gewichtet und trifft dabei – bewusst oder unbewusst – wertende Entscheidungen. Auch hier bestätigt sich die schon mehrfach erwähnte Annahme, dass die introspektiven Zeugnisse der ehemaligen Praktikanten nicht als Beleg dafür genommen werden dürfen, *was* erlebt wurde oder geschah, sondern vielmehr darüber Aufschluss geben, *wie* jeder Einzelne die authentische interkulturelle Kontaktsituation erlebt, genutzt, verarbeitet oder gewertet hat. Dieselben Erlebnisse führen, wie schon mehrfach beobachtet, nicht automatisch zu einer identischen Sichtweise auf diese Erfahrungen, sondern werden offenbar von den Lernern individuell unterschiedlich verarbeitet und bewertet.

Die Parallele in der Wortwahl „toll“ und die Hinweise Rosis darauf, dass der Ausflug zu dritt unternommen wurde und es dabei zum Austausch über die unmittelbaren Eindrücken kam, zeigt ferner, dass es zu einer Verbalisierung interkultureller Erfahrung bereits während des Aufenthalts in Málaga durch Gespräche unter den Praktikanten kam. Dieser metasprachliche

Diskurs hat sich dabei offensichtlich intuitiv in der Muttersprache ergeben. Er trägt dazu bei, welcher Eindruck und welches Bewusstsein sich beim Probanden konstituiert, und spielt dadurch eine ernst zu nehmende Rolle für den Erwerb interkultureller Kompetenz (vgl. 16, 77–81). Diese gemeinsame Diskursbildung über das Handeln und Verhalten in der interkulturellen Situation unter den Praktikanten lässt sich auch am nächsten Interviewausschnitt belegen, der allerdings nicht für eine Kodierung in Frage kommt:

86 **Rosi:** Also ich hab schon teilweise, wenn die
87 Kollegen dann halt miteinander gesprochen haben,
88 dass ich, anfangs sehr wenig verstanden habe, m,
89 Vicky meinte dann echt, von der Sprache ja auch
90 überrollt, ahm, hab ich halt schon nachgefragt, ob
91 sie mir das vielleicht nochmal erklären können,
92 und das haben sie auch wirklich alle gemacht,

Rosi gibt hier einen Ausdruck ihrer Mitschülerin wörtlich wieder, den sie offenbar als eine treffende Metapher für ihre eigene Situation empfindet („von der Sprache überrollt“ (16, 89–90)). Folglich muss zwischen Rosi und ihrer Mitpraktikantin ein verbaler Austausch auch über diese Situation im Praktikum stattgefunden haben, der eine Bewusstmachung und Reflexion der interkulturellen Herausforderung impliziert.

In den folgenden Ausschnitten geht es um recht eindeutige Codings zu verschiedenen Analysekategorien. An ihrem Arbeitsplatz in der spanischen Sprachschule fühlte sich Rosi nach eigenen Angaben sehr wohl und wurde äußerst kollegial und freundlich behandelt. Im Umgang mit einem ganz bestimmten Kollegen traten allerdings, zumindest aus Rosis Sicht, gewisse Probleme auf. Rosi schildert diese Probleme, stellt aber auch zugleich relativierende Überlegungen an, die auf ein Zugrundelegen des Kulturkohäsionsansatzes hindeuten:

106 **Interviewerin:** Wie haben Sie sich dann
107 verhalten, wenn etwas unklar war?

108 **Rosi:** Also ich hab halt überwiegend mit zwei
109 Kollegen, einem Kollegen und einer Kollegin
110 zusammen gearbeitet und, em, der eine Kollege
111 war schon sehr zurückhaltend, also, da hab ich
112 schon das Gefühl gehabt, dass ich nicht alles ...,
113 also ich hab auch nicht getraut, alles zu fragen,
114 nachzufragen, weil, ahm, mit der Kollegin hab ich
115 wirklich sehr guten Kontakt gehabt, und sehr
116 intensiv unterhalten, und bei ihm war es eher so,
117 er hat sozusagen, em, seinen Kram gemacht und
118 ich meine Arbeit, und ich konnt mich halt mit ihm
119 nicht so richtig, em, unterhalten, war sehr
120 oberflächlich.

121 **Interviewerin:** Das haben Sie aber nicht
 122 thematisiert...

123 **Rosi:** Nee. Also, ich hab mit ihm, ich gleich, an
 124 drei Tagen zusammen gearbeitet, also von daher
 125 ging das noch, aber es war schon sehr, ja, also ich
 126 fands halt schade, war auch, weiß nicht, vielleicht
 127 hätte ich auch, äh, mehr auf ihn zugehen müssen,
 128 aber ich fands schon ein bisschen schade, dass
 129 man nicht so viel mit ihm austauschen konnten
 130 denn dann.

Die Praktikantin erkennt und akzeptiert hier die Unterschiedlichkeit ihrer spanischen Kollegen als Angehörige der fremdsprachlichen Zielkultur, weshalb diese Antwort mit der Analysekatgorie K5 markiert wird. Allerdings bleibt der Vergleich auf nur zwei Arbeitskollegen begrenzt und die Beobachtung wird nicht vertieft oder verallgemeinert, obwohl die Probandin mit zahlreichen weiteren Mitarbeitern der Sprachschule im Kontakt stand. Die Praktikantin deutet an, dass sie zumindest aus der Rückschau und auf meine Nachfrage hin auch das eigene Verhalten zu hinterfragen bereit ist („weiß nicht, vielleicht hätte ich auch, äh, mehr auf ihn zugehen müssen“ (16, 126–127)). Aber ihre abwiegelnde Ausdrucksweise „fands halt schade“ (16, 126) bzw. „fands schon ein bisschen schade“ (16, 128) am Schluss dieser Antwort macht auch deutlich, dass sie in der betreffenden Situation keinen Anlass sah, über eigene Verhaltensalternativen selbstkritisch nachzudenken oder diese abzuwägen, etwa im Sinne der Analysekatgorie K4.

Die anschließende Passage gilt weiterhin der Thematik dieses unzugänglichen Kollegen. Rosi's Aussagen lassen nun aber viel deutlicher als vorher erkennen, dass sie bewusst verschiedene Verhaltensalternativen gesehen und versucht hat, die ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten in der interkulturellen Kommunikationssituation funktional zu nutzen. Aus diesem Grund fallen diese Aussagen (ab 16, 139) unter die Analysekatgorie K4:

133 **Interviewerin:** Wie haben Sie sich verhalten in
 134 Situationen, die unklar waren (...)?

135 **Rosi:** Wenn hab ich halt nachfragt, was ich ja wie
 136 gesagt auch schon erwähnt hatte, so wenn halt,
 137 wie gesagt auch so irgendwelche Fragen
 138 gekommen sind, dann hab ich eigentlich immer
 139 nachgefragt. Außer halt bei diesem einen
 140 Kollegen, da hab ich auch nicht getraut
 141 nachzufragen, weil ich auch das Gefühl hatte, er
 142 hatte kein Interesse gehabt, mich irgendwie
 143 kennenzulernen, das war so mein Eindruck, ohne
 144 dass ..., war ich denn auch eventuell etwas
 145 zurückhaltender ... hab ich denn auch nicht
 146 versucht, Kontakt zu halten ..., das heißt, denn
 147 doch, das schon, aber, ich war halt

148 zurückhaltender und em, hab ich auch nicht
149 getraut, em, die Sachen nachzufragen.

Die Kodierung dieser thematisch zusammenhängenden Passage mit zwei verschiedenen Analysekatoren, zunächst mit der Analysekategorie K5 und anschließend mit K4, stellt durchaus keinen Widerspruch dar. Denn die beiden Kategorien sind nicht nur inhaltlich kompatibel, sondern der thematische Schwerpunkt liegt in den beiden Codings auf unterschiedlichen Aspekten. Im zweiten Teil liegt schon aufgrund der Frage (16, 133–134) eine andere Fokussierung vor, nämlich die auf das eigene Verhalten. Die inhaltliche Antwort ist jedoch nicht durch die Frage vorgegeben, und deshalb darf und muss die Antwort der Praktikantin als selbständige, valide und kodierfähige Aussage angesehen werden. Beim folgenden Vergleich der kommunikativen Gewohnheiten und Verhaltensweisen zwischen Spaniern und Deutschen wird dieser Einzelfall nicht mehr angesprochen. Dieser Umstand bestätigt noch einmal, dass die Probandin offenbar einen pluralistischen Kulturbegriff im Sinne des Kohäsionsansatzes zugrunde legt und die Erfahrung mit dem (ihrer Darstellung nach) unzugänglichen Kollegen nicht ihren gesamten Eindruck von der spanischen Kultur prägt bzw. sie dieses Merkmal nicht für alle Angehörigen der spanischen Kultur verallgemeinert. Stattdessen werden anschließend generalisierende Aussagen formuliert, die die Unterschiede zwischen der spanischen und der deutschen Kultur hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens kontrastiv darstellen:

150 **Interviewerin:** (...) Wo liegen Ihrer Meinung nach
151 die Unterschiede bei Spaniern und Deutschen in
152 der Kommunikation untereinander?

153 **Rosi:** Was ich auf jeden Fall feststellen konnte,
154 ist, dass em, die waren untereinander halt sehr
155 offen, sie waren sehr freundlich, sie haben wirklich
156 sehr viel am, sich auch privat unterhalten, das war
157 jetzt nicht alles so, so steif oder auch so kühl, wie
158 es auch hier in Deutschland, ahm, kennt, sondern
159 es war sehr harmonische Atmosphäre, also man
160 hatte wirklich das Gefühl gehabt, man, man
161 gehörte mit zum Team und man wird sozusagen
162 als, als vollwertiger Mitarbeiter irgendwie auch da,
163 ahm, dargestellt und es war einfach, ja, s, einfach
164 offener, freundlicher, ich denk, in Deutschland ist
165 halt eher alles etwas so bisschen Smalltalk und
166 alles nur oberflächlich und ... ja, ich denk einfach,
167 die Deutschen sind einfach kühler und, äh,
168 zurückhaltender.

Die Praktikantin nennt zunächst ihre Beobachtungen zum Verhalten der spanischen Mitarbeiter untereinander (16, 154–157) und vergleicht dieses mit Deutschland (16, 157–168). Sie beschreibt die Interaktion mit ihr als ausländischer Praktikantin (16, 159–163) und vergleicht

beide Seiten mit den deutlich wertenden Komparativen „offener, freundlicher“ (16, 164) sowie „kühler“ (16, 167) und „zurückhaltender“ (16, 168). Inhaltlich und sprachlich manifestiert sich hier, dass die Schülerin die Rückkopplung mit der eigenen Kultur nutzt, um ihr Bild von der spanischen Zielkultur präziser und plastischer zu machen. Durch die kleine Einleitung „was ich auf jeden Fall feststellen konnte“ (16, 153) gibt Rosi an, diese Überlegungen bereits während des Praktikums angestellt zu haben und auch, dass diese Aussagen nur für sie ganz persönlich gelten. Es handelt sich um Versuche, die spanische Umgebung zu beobachten und sie durch spanische Deutungsmuster sowie Vergleiche mit der deutschen Kultur besser zu verstehen, um so interkulturelle Kompetenz zu erwerben. In dieser Antwort kommt am Ende (16, 164–166) eindeutig Sympathie für die spanische Kultur zum Ausdruck, so dass aufgrund der Präferenzäußerung dieser Ausschnitt mit der Analysekategorie K2c kodiert wird.

In ihren Ausführungen zur interkulturellen Kompetenz formuliert die Probandin eine relativ kurz gefasste Definition, die auf Vergleiche mit der eigenen Kultur verzichtet und nur auf das Kennenlernen der fremden spanischen Kultur abzielt. Überraschend wirkt hier der jähe Wechsel zwischen der Beobachtung eines ganz spezifischen Teilbereichs einerseits („wie die Menschen auch mit Fremden und Ausländern umgehen“ (16, 176–177)) und recht vagen Formulierungen zu Beginn und am Ende der Antwort andererseits:

- 171 **Interviewerin:** Und was bedeutet für Sie das
 172 Stichwort interkulturelle Kompetenz?
- 173 **Rosi:** Also, für mich bedeutet das einfach, ahm, ja
 174 die Menschen im Land kennenlernen, dass man
 175 einfach die Kultur kennenlernt, wie die Menschen
 176 am, sich verhalten, wie die Menschen auch mit
 177 Fremden und Ausländern umgehen, und dass man
 178 einfach auch nen guten Einblick am, in die, in das,
 179 in ein fremdes Land erhält, nen guten Einblick in
 180 das, in die Kultur, in die, die Sprache, ich denke,
 181 das zeichnet das so aus.

Syntaktisch und intonatorisch wirkt die Antwort bündig und einheitlich. Auch die Wortwahl („einfach“ (16, 173) und „guten Einblick“ (16, 179)) vermittelt den Eindruck, als sei die Definition evident und plausibel. Aber Interjektionen (16, 173; 16, 178), Wiederholungen, Satzabbrüche und Redundanzen („ich denke, das zeichnet das so aus“ (16, 180–181)) lassen bei näherer Betrachtung auch den Schluss zu, dass es der Probandin schwerer fällt, ihre Vorstellungen von interkultureller Kompetenz konkret zu verbalisieren, als ihr flüssiges Sprechtempo und die Intonation es hier zunächst suggerieren. Allerdings treten solche Häufungen von Interjektionen, Wiederholungen, Satzabbrüche und Redundanzen auch in allen anderen Teilen

des Interviews gehäuft auf und dürfen deshalb an dieser Stelle nicht überbewertet werden. Inhaltlich beschreibt die Praktikantin, dass es um immanente Deutungsmuster innerhalb der Zielkultur geht. Ihre Definition hebt auf das Wissen um den Umgang der Spanier untereinander, aber auch im Kontakt mit Ausländern ab. Es geht hierbei nicht um Vergleiche der spanischen Kultur mit anderen Kulturen, und interkulturelle Kompetenz wird auch nicht etwa über Fähigkeiten oder Eigenschaften definiert, die eine Person haben oder erwerben sollte. Diese Passage wird wegen ihres ausschließlichen Bezugs zu den kulturimmanenten Deutungsmustern der Analysekategorie K2a zugeordnet.

Rosis Ratschläge für nachfolgende Praktikanten beziehen sich dann schließlich auf das eigene Verhalten. Die vermeintliche Evidenz ihrer eigenen Ausführungen betont die Schülerin auch hier wieder unter anderem mit der vierfachen Wiederholung des Adverbs „einfach“ (16, 191; 16, 192; 16, 194; 16, 195). Da es dabei um konkrete Verhaltensstrategien geht, wird dieser Ausschnitt mit der Kategorie K6 kodiert:

184 **Interviewerin:** Was würden Sie nachfolgenden
185 Praktikanten für Tipps geben, um im Málaga-
186 Praktikum erfolgreich sein?

187 **Rosi:** Also, auf jeden Fall sehr viele Fragen
188 stellen, dass man auch sehr viel fragt, dass die
189 Kollegen mitbekommen, dass man auch wirklich
190 interessiert ist, und einfach auch zumindest, dass
191 man einfach für alles dann offen ist, alles
192 mitmacht und dass man auch einfach denn ahm,
193 sich auch in die Gruppe integriert, indem man
194 einfach auch Fragen stellt, sich auch mit den
195 Kollegen unterhält, iss einfach sehr sehr wichtig.

Auch diese Stelle enthält Wiederholungen und Tautologien (z. B. „Fragen stellen“ am Anfang (16, 187–188) und am Ende der Antwort (16, 194)), und wieder schwankt ihre Antwort zwischen vagen Aussagen („dass man einfach für alles dann offen ist“ (16, 190–191)) und konkreteren Einzelheiten, wie Fragen zu stellen und sich mit den Kollegen unterhalten (16, 194–195). Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen auf dem Aspekt der Kommunikation und Interaktion mit den spanischen Mitarbeitern. Aber Rosi betont auch die Bedeutung des eigenen aktiven Verhaltens, das bewusst und handelnd an die interkulturelle Situation angepasst werden muss und dem Ziel dienen soll, sich selbst durch Eigeninitiative aktiv in den interkulturellen Kontext einzubinden („fragt“ (16, 188); „Fragen stellt“ (16, 194); „mitmacht“ (16, 192); „sich [...] integriert“ (16, 193)). Sogar die innere Haltung („wirklich interessiert“ (16, 189–190); „offen“ (16, 191)) wird angesprochen, so dass Rosis Ausführungen hier letztlich inhaltlich sehr vielschichtig sind.

Zusammenfassend gesagt wirkt das Interview mit Rosi an zahlreichen Stellen auf den ersten Blick plausibel und ist in weiten Teilen leicht kodierbar. Bei näherer Untersuchung zeigen sich jedoch auch tautologische oder vage Aussagen. Inwieweit dies eine Eigenheit der persönlichen Sprechweise der Praktikantin ist, mag dahingestellt bleiben und ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Dagegen kann festgehalten werden, dass die Probandin in ihren Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Interaktion und Kommunikation mit den fremdkulturellen Partnern legt. Kleinere Probleme oder Hindernisse überwindet sie dank einer auf Eigeninitiative basierenden Bereitschaft, auch im unbekanntem Kontext aktiv zu handeln. Insgesamt ist ihr Spanienbild sehr positiv, teilweise sogar von Begeisterung geprägt. Differenzierungen, Einschränkungen oder Brüche in diesem Verständnis der spanischen Zielkultur sind – zumindest auf der verbalisierten Ebene – trotz einiger spezifischer Erfahrungen, die nicht durchweg positiv sind, nicht auszumachen.

Auch in diesem letzten Fallbeispiel werden die quantitativen Ergebnisse zu den Analysekategorien im Diagramm dargestellt.

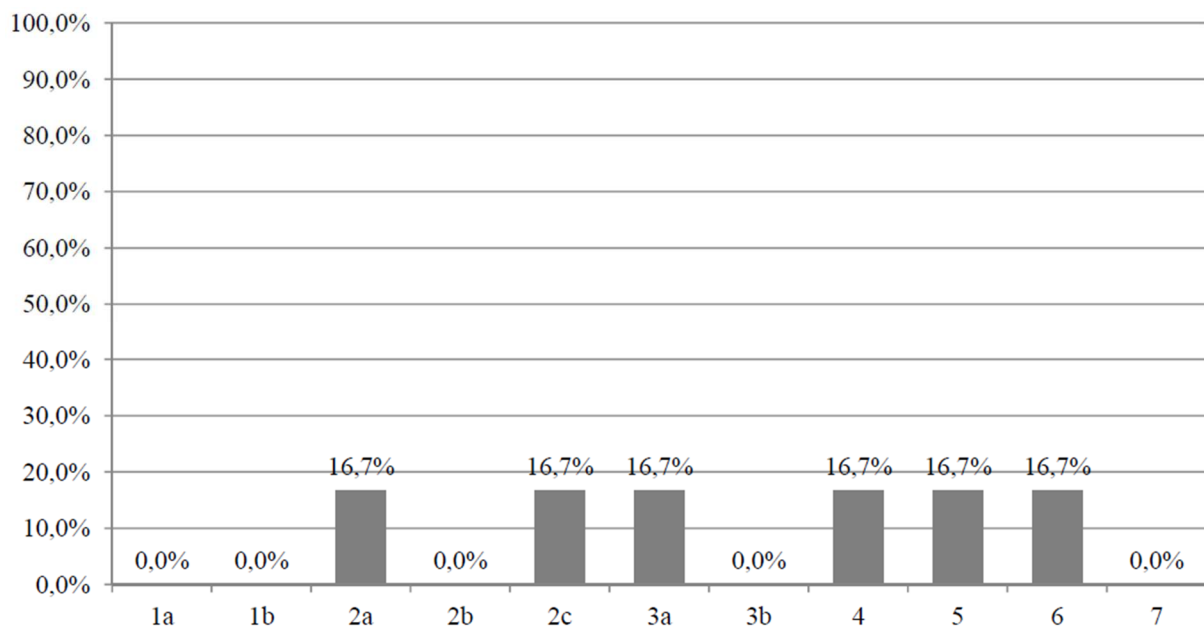


Abbildung 23: Prozentuale Verteilung der Analysekategorien in Fallbeispiel 16

Quelle: Eigene Darstellung

Es zeigt sich, dass dieses Interview eine gleichmäßig verteilte, recht breite Streuung der betroffenen Analysekategorien aufweist. Alle weiteren Überlegungen zur Auswertung auch dieses Fallbeispiels erfolgen im hier anschließenden Ergebniskapitel.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung vorgestellt. Die Darstellung orientiert sich an den vier Forschungsfragen, die in der Einleitung vorgestellt und erläutert worden sind.

1. Wie erwerben Schülerinnen und Schüler bei einem Auslandspraktikum in Spanien interkulturelle Kompetenz?
2. Welche individuellen Unterschiede ergeben sich dabei?
3. In welchem Zusammenhang stehen die empirisch gewonnenen Ergebnisse mit bereits bestehenden Modellen zur interkulturellen Kompetenz?
4. Welche Schlussfolgerungen lassen sich hinsichtlich der didaktischen Möglichkeiten ziehen, den Erwerb interkultureller Kompetenz vor, während und nach dem Auslandspraktikum zu fördern?

Diese vier Fragen werden in den folgenden Teilkapiteln nun einzeln beantwortet. Hierfür wird in jedem Teilkapitel zunächst die jeweilige Fragestellung erneut aufgegriffen. Anschließend werden die qualitativen und quantitativen Ergebnisse der sechzehn Fallanalysen auf die jeweilige Forschungsfrage hin betrachtet und ausgewertet. Es werden dabei also auch mehrmals dieselben Daten betrachtet und interpretiert, dies erfolgt jedoch unter jeweils unterschiedlichen Gesichtspunkten. Ziel ist es, inhaltlich präzise und aussagekräftige Antworten zu formulieren, die jedoch nicht über das empirisch Abstützbare hinausgehen.

4.1 Beschreibung des Erwerbs interkultureller Kompetenz

Die erste Forschungsfrage, die anhand der empirischen Untersuchung beantwortet werden soll, lautet: *Wie erwerben Schülerinnen und Schüler bei einem Auslandspraktikum in Spanien interkulturelle Kompetenz?* Um eine Antwort auf diese Frage geben zu können, müssen die einzelnen Ergebnisse der Fallbeispiele, die im empirischen Teil untersucht worden sind, zusammengefasst werden. Denn die gestellte Forschungsfrage zielt darauf ab, was grundsätzlich über den Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen eines Schülerpraktikums in Spanien zu sagen ist, ohne hier nach individuellen Aspekten zu differenzieren. Dies soll erst im Zusammenhang mit der zweiten Forschungsfrage in den Vordergrund rücken.

Aufgrund des empirischen Ansatzes der Arbeit sind die Möglichkeiten der Beantwortung begrenzt, denn Informationen über den Erwerb interkultureller Kompetenz konnten nur insoweit eingeholt, dokumentiert und beforscht werden, soweit den Probanden ihr eigenes Lernverhalten bewusst war und sie bereit oder in der Lage waren, es in einem introspektiven Verfahren zu beschreiben. Die von den Schülerinnen und Schülern gemachten Angaben sind deshalb nicht im objektiven Sinne erschöpfend. Andererseits sind sie jedoch gerade als subjektive Aussagen authentisch und valide. Weil bei den Analysen der Fallbeispiele methodisch einheitlich verfahren wurde, können die Ergebnisse nun verglichen und systematisch zusammengefasst werden. Daraus entstehen Erkenntnisse, deren Tragweite über die Einzelfälle hinausgeht.

Genau hierin liegt der Vorteil der Kombination der qualitativen Inhaltsanalyse mit introspektiven Verfahren in meinem Forschungssetting, worauf bereits in der Einleitung und im methodischen Teil (vgl. Kapitel 3.4 und 3.8) hingewiesen wurde. Denn im Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring (2010) konnten Analysekatoren entwickelt und auf die einzelnen Fallbeispiele angewendet werden, die es nun ermöglichen, zusammenfassende Aussagen über das gesamte Sampling aller 16 Probanden zu machen. Diese Kategorien bzw. das Verfahren der kategorienorientierten Analyse erlauben es, bei entsprechender Auswertung sowohl quantitative als auch qualitative Antworten zur ersten und zur zweiten Forschungsfrage zu formulieren. Dafür sind methodisch getrennte Einzelschritte nötig, jedoch wird auch auf das jeweils andere Forschungsparadigma Bezug genommen werden, um die Ergebnisse wechselseitig zu bestätigen. Schließlich werden hier der quantitative und der qualitative Zugriff nicht als einander ausschließende oder gar miteinander konkurrierende Erkenntnismethoden angesehen, sondern als Möglichkeiten zur synergetischen Kooperation, um Ergebnisse gegenseitig abzustützen oder zu präzisieren. Dadurch ist gesichert, dass die gegebenen Antworten komplex, aber zugleich immer empirisch fundiert und nachvollziehbar sind.

4.1.1 Quantitative Ergebnisse der kategoriengeleiteten Analyse im Sampling

Die empirische Basis von 16 Fallbeispielen erlaubt es nicht, die Ergebnisse als im quantitativen Sinne repräsentativ anzusehen. Dafür konnten aber die Fallbeispiele im Einzelnen detailliert analysiert werden. Deshalb war es realistisch und sinnvoll, qualitativ beantwortbare Forschungsziele zu setzen. Dank des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse, bei dem für alle Fallbeispiele dasselbe einheitliche Analyseinstrumentarium angewendet wird, und durch den Einsatz der hierfür geeigneten Bearbeitungssoftware MAXQDA ist es aber möglich, in einem

gewissen Rahmen auch quantitative Aussagen hinsichtlich der ersten Forschungsfrage zu treffen.

Unter quantitativen Gesichtspunkten lässt sich als Erstes berechnen, dass die interviewten Probanden in den transkribierten und analysierten Teilen ihrer Antworten Aussagen zu durchschnittlich 5,2 verschiedenen der elf möglichen Analysekatoren gemacht haben. Sie verwenden also eine Kombination bzw. mehrere verschiedene Verfahrensweisen, um interkulturelle Kompetenz im Praktikum in Málaga zu erwerben. Abgesehen von diesem Durchschnittswert ist auch bei Betrachtung der Anzahl verschiedener Analysekatoren pro Fallbeispiel deutlich sichtbar, dass es kaum extreme Ausschläge von diesem Mittelwert gibt. Das heißt, dass sich hinter dem statistischen Mittelwert kaum extreme Gegensätze verbergen. Bei der großen Mehrheit der Praktikanten, nämlich bei zwölf, sind zwischen vier und sieben verschiedene Vorgehensweisen erkennbar. Von den restlichen vier gehen noch zwei Praktikanten nach drei verschiedenen Mustern vor, und nur je ein Praktikant weist zwei bzw. zehn verschiedene Vorgehensweisen auf bei dem Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Es ist also festzuhalten, dass Auslandspraktikanten bei ihrem Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, prinzipiell eine Kombination aus mehreren, durchschnittlich etwa fünf verschiedenen Verhaltensweisen aufweisen. Diese Aussage bezieht sich allerdings nicht auf alle grundsätzlichen möglichen Verhaltensweisen (was eine unendliche Größe wäre), sondern nur auf diejenigen, die von den elf Analysekatoren erfasst werden konnten. Diese waren speziell auf das Korpus und seine Analyse hin konzipiert.

Diese quantifizierende Aussage bezieht sich, ebenso wie auch alle weiteren, notwendigerweise auf die Analysekatoren und ihre Anwendung in der gesamten Probandengruppe. Die nun folgende Tabelle zeigt, wie häufig jede Analysekatoren im gesamten Sampling zur Anwendung kam. Hierbei geht es nicht darum (und wurde auch nicht bei der Analyse unterschieden oder bemessen), wie ausführlich, wie lang oder wie intensiv ausgeprägt diese Belegstellen jeweils sind. Denn die Länge der Belegstellen kann von der Gesprächsbereitschaft des Probanden, der Narrativität seiner Darstellung oder der Anschaulichkeit seiner Ausführungen beeinflusst sein. Bei einer Gewichtung nach Länge und Ausführlichkeit hätte ein einmaliges, detailliert berichtetes Beispiel gegenüber einer grundsätzlich wichtigen, aber knapp formulierten Aussage unberechtigterweise mehr Gewicht bekommen und die Ergebnisse verzerren können. Aus diesen Gründen beruht die Zählung auf den Codings. Als Coding gilt jede Textstelle, auf die eine bestimmte Analysekatoren angewendet werden konnte, unabhängig von ihrer Ausdehnung oder ihrem Umfang im Korpus. Mit diesem Verfahren wird also gezählt, wie viele Male eine Katoren im gesamten Sampling zur Analyse angewendet wurde.

Ranking nach Häufigkeit	Analysekategorie⁹⁰	Anzahl der Codings	Prozentualer Anteil an allen Codings⁹¹
1	K4 Innere Stimmen	31	17,0 %
2	K2b Anwendung kultureller Deutungsmuster mit Rückkopplung zur eigenen Kultur	28	15,4 %
3	K6 Entwickeln einer Verhaltens- oder Kommunikationsstrategie	24	13,2 %
4	K2a Kulturimmanente Anwendung kultureller Deutungsmuster	22	12,1 %
5	K1b Übernahme der fremdkulturellen Perspektive durch Sprechen aus der fremdkulturellen Perspektive	14	7,7 %
6	K2c Anwendung kultureller Deutungsmuster mit Rückkopplung zur eigenen Kultur und mit Präferenzentscheidung	14	7,7 %
7	K7 Regelbildung über den Erwerb interkultureller Kompetenz durch Verallgemeinerung des eigenen Verhaltens	13	7,2 %
8	K3a Interesse wegen eigener Vorerfahrungen oder Erwartungen	11	6,0 %
9	K1a Übernahme der fremdkulturellen Perspektive durch Sprechen über die fremdkulturelle Perspektive	9	5,0 %
10	K3b Interesse für in der interkulturellen Situation Gegenwärtiges	8	4,4 %
11	K5 Kulturkohäsionsansatz	8	4,4 %

Aus dieser Verteilung wird deutlich, dass die gezählten Häufigkeiten der Anwendung untereinander im oberen Teil des Rankings klar differieren und sich die Kategorien in ihrer quantitativen Relevanz somit hier eindeutig unterscheiden. Im unteren Teil des Rankings (Platz fünf bis elf) liegen die Abstände zwischen 0% und 1,2%, d.h. die Relevanzen dieser Kategorien im unteren Teil des Rankings ähneln einander sehr. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Frequenz einer Kategorie mit ihrer Relevanz korreliert. Es ist für die qualitative Inhaltsanaly-

90 In diesem Zusammenhang sei zur Verdeutlichung noch einmal erwähnt, dass die Spezifizierungen in Unterkategorien (a, b, c) sich erst in der empirischen Anwendung der deduktiven Analysekategorien auf das Datenmaterial ergeben hatten. Diese Genese sollte in der Bezeichnung um der Transparenz willen erkennbar bleiben, aber die Kategorien selbst gelten als gleichberechtigt und stellen keine untergeordneten Subkategorien dar. Das gesamte verwendete Kategoriensystem besteht aus einer einzigen Ebene, auf der alle Kategorien erkenntnistheoretisch gleichberechtigt nebeneinander stehen.

91 Alle Prozentangaben werden im Ergebniskapitel auf eine Dezimalstelle hinter dem Komma gerundet.

se zwar darauf hingewiesen worden, dass „Frequenz nicht mit Relevanz gleichzusetzen ist“ (Aguado 2013: 126), jedoch verwende ich den Begriff hier nicht in seiner qualitativen, sondern eben gerade in seiner quantitativen Bedeutung. Unter Relevanz verstehe ich hier einen Häufigkeitswert. Die einzelnen Kategorien haben also unter quantitativem Gesichtspunkt unterschiedlich große Bedeutungen für den Erwerb interkultureller Kompetenz, und diese Unterschiede sind sehr deutlich erkennbar. Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage steht im Vordergrund, welche Verfahrensweisen beim Erwerb interkultureller Kompetenz in der gesamten Probandengruppe die häufigsten sind. Für die Darstellung dieser Relationen eignet sich deshalb eine Visualisierung, die diese Unterschiede noch deutlicher hervortreten lässt.

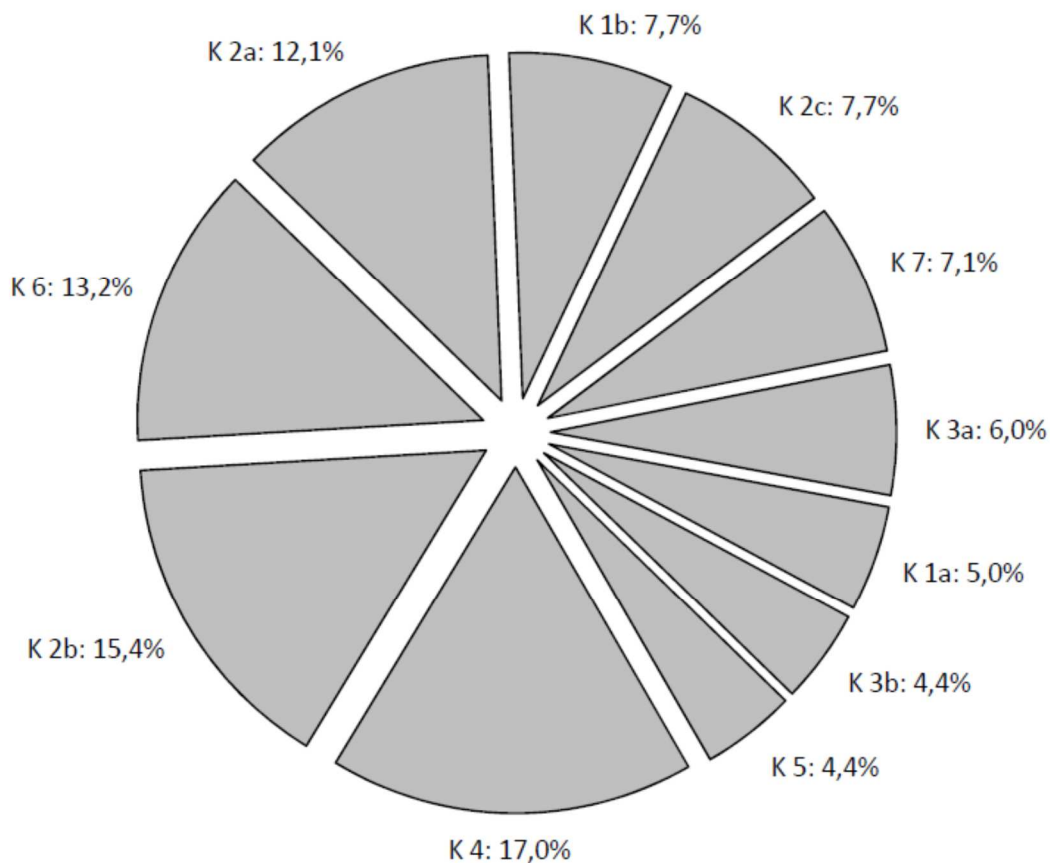


Abbildung 24: Häufigkeit des Auftretens der Analysekatogorien

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Darstellung zeigt neben der klaren Abstufung der Ergebnisse auch deutlich, dass die vier häufigsten Analysekatogorien zusammen mehr als die Hälfte aller Codings betreffen. Auch dieses Ergebnis ist für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage interessant. Um

diese Dominanz der vier häufigsten Kategorien genauer beschreiben zu können, soll als Vergleichsgröße außerdem der Durchschnittswert hinzugenommen werden. Daran kann die quantitative Relevanz jeder einzelnen Kategorie präzise gemessen werden. Das Kriterium des Durchschnittswerts ergibt sich aus der Anzahl der elf einzelnen Analysekategorien, denen bei gleichmäßiger Relevanz, das heißt, wenn ihnen gleichmäßig viele Textstellen hätten zugeordnet werden können, ein Anteil von jeweils 9,1 Prozent am gesamten Datenmaterial zukäme (vgl. Abbildung 25). Eine Analysekategorie gilt dann als signifikant, wenn die Häufigkeit ihrer Anwendung über diesem Durchschnittswert liegt. Für das vorliegende Sampling hat sich demnach erwiesen, dass die Analysekategorien K4, K2b, K6 und K2a⁹² über dem Durchschnittswert von 9,1 Prozent liegen. Diese vier Analysekategorien spielen demnach aus quantitativer Sicht im Vergleich zu allen anderen Analysekategorien eine signifikante Rolle.

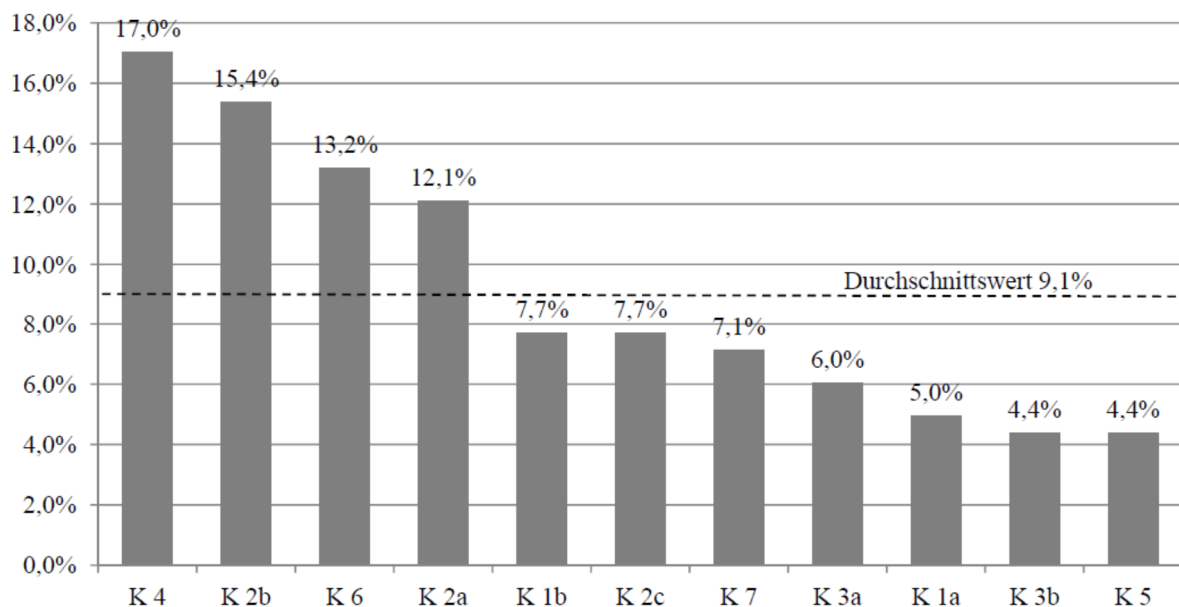


Abbildung 25: Häufigkeit des Auftretens der Analysekategorien – Ranking

Quelle: Eigene Darstellung

Um die erste Forschungsfrage, wie Schülerinnen und Schüler bei einem Auslandspraktikum in Spanien interkulturelle Kompetenz erwerben, inhaltlich noch komplexer beantworten zu können, muss nun der qualitative Aspekt zur Auswertung hinzutreten.

92 Hier wie auch in Abbildung 24 werden der Übersichtlichkeit halber weiterhin die Kürzel der Analysekategorien verwendet. Für eine Aufschlüsselung s. Kapitel 3.9.3; vgl. auch die zugehörigen Ankerbeispiele in Kapitel 3.9.1.

4.1.2 Qualitative Ergebnisse der kategoriengeleiteten Analyse im Sampling

Da die quantitative Auswertung der empirischen Analyse ergeben hat, dass die Analysekategorien K4, K2b, K6 und K2a⁹³ für den Erwerb interkultureller Kompetenz von überdurchschnittlicher Bedeutung sind, sollen diese vier nunmehr unter inhaltlichen Gesichtspunkten und in konkretem Bezug auf das untersuchte Handlungsfeld, das zweiwöchige Schülerpraktikum in Málaga, erläutert werden. Alle übrigen Analysekategorien werden wegen ihrer quantitativ geringen Relevanz bzw. ihrer geringen Signifikanz bei der Beantwortung der ersten Forschungsfrage zurückgestellt.

K4 ist quantitativ die wichtigste Analysekategorie im Ranking. Demnach wird beim Erwerb interkultureller Kompetenz in der analysierten Probandengruppe am häufigsten versucht, eigene, bereits bekannte und zur Verfügung stehende Verhaltensmöglichkeiten funktional umzugewichten, um dadurch in der interkulturellen Situation erfolgreich handeln und kommunizieren zu können. Dieser Aspekt betrifft die Selbststeuerung unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Kontextes, so dass Handlungs- oder Kommunikationsmuster in den Vordergrund treten oder bevorzugt ausgewählt werden, die sonst im eigenkulturellen Handlungskontext nur latent vorhanden sind und in einer vergleichbaren Situation in der eigenen Kultur nicht angewendet werden würden, weil dort andere als zielführend erachtet werden. Es handelt sich damit um eine psychologische Dimension und um innere Vorgänge des Selbstmanagements. Der Fokus der untersuchten Probanden liegt bei diesem Verfahren klar auf der eigenen Person und den subjektiv zur Verfügung stehenden Verhaltensalternativen. Der äußere, interkulturelle Kontext gibt zwar den Anlass zu einer solchen funktionalen Änderung des eigenen Verhaltens, jedoch steht die fremde Zielkultur selbst dabei nicht im Mittelpunkt des Lerninteresses. Die Schüler beschäftigen sich bei diesem selbstreflexiven Verfahren mit sich selbst und der eigenen Verhaltensoptimierung innerhalb ihrer bestehenden Möglichkeiten, ohne das eigene Verhaltensrepertoire dabei zu erweitern oder sich etwa neue, fremdkulturelle Verhaltensweisen anzueignen.

Dieses Ergebnis ist insofern erstaunlich, als die zielkulturelle, spanische Umgebung bei einem abwechslungsreichen Tagesablauf zwischen Betrieb, Sprachkurs und Gastfamilie komplex ist und zahlreiche Anreize und Anlässe bietet, sich explorativ mit ihr auseinanderzusetzen. Es wirken ununterbrochen viele unterschiedliche Reize auf die Schülerinnen und Schüler ein, und nicht zuletzt auch wegen der fremdsprachlichen Komponente ist eine hohe Konzentration

93 Für eine umfangreiche inhaltliche Erläuterung aller verwendeten Analysekategorien sei auf die Ankerbeispiele verwiesen, die anhand besonders geeigneter Belegstellen aus dem Textkorpus illustrieren, worauf sich die jeweilige Kategorie bezieht (s. Kapitel 3.9.1).

auf die Umgebung erforderlich. Es wäre daher nachvollziehbar und naheliegend, wenn Praktikanten sich deshalb mit diesem neuen Umfeld bzw. seiner Wahrnehmung beschäftigen und damit ausgelastet wären. Im Analyseinstrumentarium sind mehrere Kategorien vorhanden, die ein solches Lernverhalten hätten klassifizieren und hervorheben können, auf die im Folgenden noch einzugehen sein wird. Das Ergebnis der Fallanalysen zeigt aber, dass die Probanden sich nicht vorrangig der Auseinandersetzung mit ihrer interkulturellen Umgebung widmen oder mit deren Beobachtung beschäftigt sind. Sie bemühen sich in erster Linie darum bzw. beschäftigen sich hauptsächlich damit, das eigene Verhalten innerhalb ihrer Möglichkeiten funktional zu gestalten. Dies zeigt auch, wie intensiv und ernsthaft sie die Absicht verfolgen, erfolgreich mit dem spanischen Umfeld zu kommunizieren und zu interagieren. Sie bemühen sich durch dieses Verhalten um den Erwerb interkultureller Kompetenz im Sinne der Definition als *Fähigkeit des einzelnen Praktikanten, am Arbeitsplatz und in der Gastfamilie mit Angehörigen der spanischen Kultur auf Spanisch und im Bewusstsein um die interkulturelle Situation selbständig und erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren.*

Vordergründig gesehen ist es für die Praktikanten selbstverständlich unmöglich, eine rein passive Beobachterrolle einzunehmen. Sie müssen an ihrem Praktikumsplatz im Unternehmen mitarbeiten und auch in der spanischen Gastfamilie interagieren. Auf der äußerlichen Handlungsebene nehmen sie also selbstverständlich ihre Umgebung wahr, weil sie mit ihr handelnd im Kontakt stehen. Jedoch könnten sie hierbei ihre Aufmerksamkeit stärker von sich selbst auf ihre Umgebung verlagern und sozusagen ganz „selbstvergessen“ in den spanischen Kontext eintauchen. Wie die quantitativen Ergebnisse zeigen, ist jedoch nicht dies die häufigste Verhaltensweise, sondern, ganz im Gegenteil, die Beschäftigung mit sich selbst und den eigenen zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen (K4).

Aus qualitativer Sicht wird diese Erkenntnis außerdem durch die Beobachtung gestützt, dass die Fallbeispiele keinen einzigen Beleg für Lernen durch Imitation des fremdkulturellen Beispiels während des Praktikums enthalten. Lediglich Samuel (Fallbeispiel 2) gibt – allerdings Jahre später und erst nach mehreren weiteren Auslandsaufenthalten – an, sich eine gewisse Entspanntheit zum Vorbild zu nehmen, was er selbst auf seine interkulturellen Erfahrungen zurückführt. Imitation würde dagegen bedeuten, dass ein fremdes, spezifisch spanisches und konkretes Verhalten oder Handeln, das vorher noch nicht im eigenen Verhaltensrepertoire enthalten war, durch Nachahmung während des Praktikums in Spanien in das eigene Verhaltensrepertoire übernommen wird. Dies würde Lernen durch eine Erweiterung der eigenen Handlungsoptionen um eine oder mehrere neue, fremdkulturelle Varianten bedeuten. Hierfür findet sich, wie gesagt, kein einziger Beleg. Das eigene Repertoire wird, ganz im Gegenteil,

beibehalten. Es wird zwar angesichts der interkulturellen Situation anders genutzt, aber es stellt die wichtigste Ressource dar, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben.

Die am zweithäufigsten angesprochene Analysekategorie K2b bezieht sich auf die Anwendung kultureller Deutungsmuster der fremden Kultur, wobei eine Rückkopplung oder ein Vergleich mit der eigenen (deutschen) Herkunftskultur vorgenommen wird. Im Unterschied zu der häufigsten Kategorie K4, die sich, wie gesehen wurde, mit dem Selbstmanagement beschäftigt, richtet sich die Aufmerksamkeit der Probanden hier nun nicht auf Fragen des eigenen Verhaltens, sondern konzentriert sich auf das möglichst genaue Wahrnehmen und Verstehen der spanischen Umgebung außerhalb der eigenen Person. Wie in den entsprechenden Codings der Fallbeispiele zu sehen war, wird hierbei der Versuch unternommen, das jeweilige fremdkulturelle Phänomen, das den Praktikanten begegnet, dadurch zu verstehen, dass ein Rückbezug zur eigenen Kultur gesucht wird, der den Unterschied kontrastierend hervorhebt oder Parallelen erkennen lässt.

Dieser Abgleich mit den eigenkulturellen Mustern ist für die aus Deutschland kommenden Praktikanten im spanischen Umfeld aufgrund der Situation plausibel und naheliegend. Er ist im Interview sprachlich viel leichter darstellbar, da diese Vergleiche sich auf äußerlich wahrnehmbare und damit leichter beschreibbare Phänomene beziehen können, nicht auf unsichtbare mentale, selbstreflexive Prozesse. Es ist also zu vermuten, dass die Anschaulichkeit und Plausibilität der interkulturellen Vergleiche dazu beitragen, dass dieses Verfahren von den Probanden in den Interviews oft angewendet wurde bzw. in den Interviews leicht erinnert und verbalisiert werden konnte und sich aus diesem Grund eine erhöhte Anzahl von Belegstellen für diese Kategorie im Sampling findet. Die (vermeintliche) Evidenz oder Vorhersehbarkeit dieser mit K2b beschriebenen Verhaltensweise ändert jedoch nichts an ihrer empirisch festgestellten großen Relevanz.

Das am häufigsten und das am zweithäufigsten angewendete Lernverfahren unterscheiden sich also nicht nur im Grad ihrer Anschaulichkeit und Offensichtlichkeit, sondern vor allem darin, dass im ersten der Fokus auf der eigenen Verhaltensoptimierung liegt, während es beim zweiten um eine Beschäftigung mit Sachverhalten und Vorgängen außerhalb der eigenen Person geht. Unbestritten nimmt beim Verhalten im Sinne der Analysekategorie K4 auch das interkulturelle Umfeld Einfluss, denn an ihm richtet der Lerner sein Selbstmanagement funktional aus. Er beobachtet es also durchaus, aber der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit liegt auf dem eigenen Verhalten. Demgegenüber kann für die Analysekategorie K2b gesagt werden, dass die spanische Umgebung zwar durch Rückbezüge zu eigenen bzw. eigenkulturellen

Maßstäben „ermessen“ wird. Aber hier liegt der Fokus auf der spanischen Zielkultur, und der Rückbezug zur eigenen Kultur ist kein Selbstzweck und erfolgt nicht zum genauen Ergründen der deutschen Kultur, sondern wird instrumentalisiert, um die fremde Umgebung besser zu erfassen, zu verstehen und zu durchdringen. Der Fokus ist also, im Gegensatz zur Analysekategorie K4, eindeutig auf die fremdkulturelle, spanische Umgebung gerichtet.

Auch die dritt- und vierthäufigsten Varianten, wie Schülerinnen und Schüler interkulturelle Kompetenz während des Praktikums in Spanien erwerben, lassen ebenfalls eine inhaltliche Unterscheidung danach zu, ob sich die Aufmerksamkeit des Lerners auf sich selbst oder auf seine fremdkulturelle Umgebung richtet. So handelt es sich bei der Analysekategorie K6, die am dritthäufigsten auf das Textkorpus angewendet werden konnte, wieder um ein auf das eigene Verhalten bzw. das Selbstmanagement fokussierendes Lernen. Hier entwickeln die Probanden bewusste Strategien, um so mit den spanischen Partnern zu interagieren oder zu kommunizieren, dass sie ihre eigenen Ziele im fremdkulturellen Kontext erreichen können. Hier geht es nicht um eine einmalige Verhaltensabwägung in einer bestimmten, konkreten Situation wie bei der häufigsten Vorgehensweise im Sinne von K4, sondern vielmehr um eine wiederholbare und jederzeit verfügbare Verhaltensstrategie, die im fremdkulturellen Kontext und in vorhersehbaren Situationen systematisch angewendet wird, um eigene Anliegen erfolgreich durchzusetzen. Eigeninitiative, Aktivität und Zielorientierung spielen hier eine viel größere Rolle als bei der inneren Abwägung möglicher Verhaltensweisen im Sinne von Reaktionen auf die fremdkulturelle Umgebung (wie bei der Analysekategorie K4). Dabei können die Wünsche oder Handlungsziele, die erreicht werden sollen, privat oder durch die Praktikantentätigkeit motiviert sein, wie in den Fallbeispielen gesehen wurde. Gemäß der zugrundeliegenden Definition von interkultureller Kompetenz (als *Fähigkeit des einzelnen Praktikanten, am Arbeitsplatz und in der Gastfamilie mit Angehörigen der spanischen Kultur auf Spanisch und im Bewusstsein um die interkulturelle Situation selbständig und erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren*) stellt das Entwickeln bewusster, zielorientierter Strategien für das eigene Verhalten oder die eigene Kommunikation wiederum eine Variante dar, die stärker das Selbstmanagement als die Analyse der fremdkulturellen spanischen Umgebung betrifft. Die Aufmerksamkeit konzentriert sich auch hier wieder, ebenso wie bei der am häufigsten angewendeten Kategorie K4, auf die eigene Person und auf das eigene Verhalten. Der fremdkulturelle Rahmen liefert auch hier wieder nur den äußeren Anlass, eine Strategie zu finden, und die spanische Zielkultur ist dabei nicht selbst der Gegenstand, dem die Aufmerksamkeit primär gewidmet wird, zumal es um das Durchsetzen eigener Handlungsziele geht.

Das vierte Verfahren laut Ranking (K2a) besteht dagegen erneut, wie schon beim zweithäufigsten Verfahren (K2b), in dem Versuch, die spanische Zielkultur genauer zu verstehen. Dies zeigt sich darin, dass Verhaltensweisen oder Kommunikationsmuster in der fremden Kultur anders gedeutet werden als in der eigenen Kultur. Auf der faktischen Ebene wird dabei etwas *per se* auch in der eigenen Kultur Vorkommendes erlebt oder wahrgenommen (eine Alltagshandlung wie zum Beispiel eine herzliche Begrüßung, die Verwendung eines Schimpfwortes), zugleich wird dies aber in seiner Bedeutung anders interpretiert. Es wird denselben Fakten oder Verhaltensweisen in den beiden unterschiedlichen Kulturen eine jeweils andere Bedeutung zugewiesen. Das Besondere an diesem Lernverhalten ist nun im Vergleich mit den anderen Verhaltensweisen, dass dies ohne den Vergleich mit der eigenen Kultur geschieht. Dieser Verzicht zeigt eine gewisse Souveränität beim Anwenden fremdkultureller Deutungsmuster in der neuen, interkulturell als andersartig erlebten Situation, in der die Praktikanten sich befinden. Denn anders als in der oben beschriebenen zweithäufigsten Lernvariante (K2b), bei der der Vergleich mit der heimatlichen Kultur ein tragendes kognitives Element darstellte, gilt die Konzentration hier ausschließlich der zielkulturellen Umgebung. Anders gesagt tauchen die Schüler in dem Moment, in dem sie sich ausschließlich mit der Beschaffenheit der spanischen Kultur beschäftigen, intensiv in diese ein. Ihr Fokus liegt dann deutlich außerhalb der eigenen Person, die Lerner lassen sich ganz auf den fremdkulturellen Kontext ein und greifen nicht auf eigenkulturelle Maßstäbe zurück. Auf eine Rückkopplung mit der deutschen Kultur wird hier ersatzlos verzichtet.

Zusammenfassend lässt sich also unter inhaltlichen Gesichtspunkten sagen, dass von den vier häufigsten Varianten, wie die Probanden beim Erwerb interkultureller Kompetenz verfahren, sich je zwei deutlich auf die eigene Person beziehen (innenorientierte Varianten) und je zwei den Fokus ihrer Wahrnehmung und kognitiven Auseinandersetzung auf ihr interkulturelles Umfeld außerhalb der eigenen Person legen (umgebungsorientierte Varianten). Verbindet man nun das quantitative mit dem qualitativen Paradigma, so lässt sich sagen, dass sich Schüler beim Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen eines Praktikums in Spanien sowohl deutlich mit ihrem Selbstmanagement als auch mit den Spezifika der fremdkulturellen Umgebung beschäftigen. Die innenorientierten Kategorien K4 und K6 machen dabei einen Anteil von zusammen 30,2 Prozent aus, die umgebungsorientierten K2b und K2a einen Anteil von zusammen 27,5 Prozent. Beide Werte sind als Tendenzen für das gesamte Sampling also deutlich und etwa gleichmäßig stark ausgeprägt. Dies heißt nun selbstverständlich keineswegs, dass bei jedem einzelnen Probanden beide Tendenzen (gleichmäßig) stark ausgeprägt sind. Es sagt über die individuellen Relevanzen der Kategorien in den Fallbeispielen nichts aus. Zu

diesem Punkt wird erst im Zusammenhang mit der zweiten Forschungsfrage eine Aussage gemacht werden können.

Die erste Forschungsfrage, *wie Schülerinnen und Schüler bei einem Auslandspraktikum in Spanien interkulturelle Kompetenz erwerben*, kann nun folgendermaßen beantwortet werden: Aus empirischer Sicht haben sich vier Verhaltensweisen als grundsätzlich relevant und signifikant für den Erwerb interkultureller Kompetenz erwiesen. Das heißt, sie werden durchschnittlich häufiger als andere Methoden bei dem Versuch eingesetzt, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, wobei unter interkultureller Kompetenz gemäß der gegebenen Definition die *Fähigkeit des einzelnen Praktikanten* verstanden wird, *am Arbeitsplatz und in der Gastfamilie mit Angehörigen der spanischen Kultur auf Spanisch und im Bewusstsein um die interkulturelle Situation selbständig und erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren:*

- Die Schülerinnen und Schüler kombinieren als Praktikantinnen und Praktikanten in Spanien mehrere Verfahren oder Verhaltensweisen bei dem Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Die Anzahl der verschiedenen Vorgehensweisen, die mit einander kombiniert werden, beläuft sich auf durchschnittlich ca. fünf, und drei Viertel aller Probanden wenden zwischen vier und sieben verschiedene Vorgehensweisen an.
- Die Schülerinnen und Schüler wählen als Praktikantinnen und Praktikanten in Spanien meistens aus ihnen bereits bekannten, zur Verfügung stehenden Verhaltensmustern andere aus als in einer vergleichbaren Situation in der eigenen Kultur. In einem inneren Prozess des Selbstmanagements gewichten sie dabei die ihnen zur Verfügung stehenden Verhaltensoptionen um. Sie übernehmen keine neuen fremdkulturellen Verhaltensweisen aus der spanischen Umgebung oder Kultur. Diese Umgewichtung findet funktional statt und verfolgt das Ziel der selbständigen und erfolgreichen Kommunikation und Interaktion in der interkulturellen Situation (vgl. die deduktive Analysekatgorie K4 in Anlehnung an Kumbier/Schulz von Thun 2006, sog. „Innere Stimmen“).
- Sie wenden am zweithäufigsten spanische Deutungsmuster an, um die fremde Kultur (bzw. ihre fremdkulturellen Interaktionspartner bzw. fremdkulturelle Phänomene) zu verstehen, und vergleichen diese dabei mit ihren (vermeintlichen) Entsprechungen in der eigenen deutschen Kultur. Hierbei stellen sie Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fest (vgl. die deduktive Analysekatgorie K2b in Anlehnung an Altmayer 2009, sog. „Anwendung kultureller Deutungsmuster mit Rückkopplung“).

- Sie entwickeln am dritthäufigsten bewusste, wiederholbare Verhaltens- und Kommunikationsstrategien, um selbst gesetzte Ziele in variierenden Situationen aktiv und erfolgreich zu erreichen. Dabei reflektieren sie ihr eigenes Verhalten und passen dieses in einem Prozess des Selbstmanagements ihren Handlungszielen im interkulturellen Kontext an (vgl. die induktive Analysekatgorie K6; sog. „Entwickeln einer Verhaltens- oder Kommunikationsstrategie“).
- Sie wenden am vierthäufigsten spanische Deutungsmuster an, um die fremde Kultur (bzw. ihre fremdkulturellen Interaktionspartner bzw. fremdkulturelle Phänomene) zu verstehen. Sie verfahren dabei kulturimmanent, ohne Vergleiche mit Deutschland zu ziehen oder eine eigene Wertung vorzunehmen (vgl. die deduktive Analysekatgorie K2a in Anlehnung an Altmayer 2009, sog. „kulturimmanente Anwendung kultureller Deutungsmuster“).

Es muss daran erinnert werden, dass es sich in allen Punkten dabei um Versuche handelt, interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Es war nicht das Anliegen der Untersuchung herauszufinden, durch welche Vorgehensweisen interkulturelle Kompetenz tatsächlich erworben wurde bzw. wie erfolgreich diese Versuche waren. Dieser Umstand entspricht dem Forschungskonzept dieser Arbeit, das nicht an einer skalierend-evaluierenden Kompetenzbeschreibung interessiert ist und keine Soll- oder Mess-Werte etabliert, sondern der Frage nachgeht, wie Schülerinnen und Schüler im vorliegenden Feld tatsächlich verfahren und wie weit sich diese Verhaltensweisen empirisch nachweisen lassen (vgl. Kapitel 1 Einleitung). Ob oder inwieweit die intendierten Ziele von den Schülern dabei tatsächlich und objektiv erreicht werden oder nicht, konnte und sollte im vorliegenden Forschungssetting nicht überprüft werden. Anders formuliert war es ein Anliegen, Ist-Werte über Lernintentionen zu erfassen und zu formulieren, nicht hingegen, erreichte Lernleistungen an objektiven Soll-Werten zu messen. Hierauf sowie auf das damit zusammenhängende introspektive Datenerhebungsverfahren wurde im Zusammenhang mit methodischen Fragen (Kapitel 4.4) bereits genauer hingewiesen.

Aus fachdidaktischer Sicht erscheint dieses Ergebnis insbesondere hinsichtlich des interkulturellen Perspektivenwechsels erstaunlich. Denn als fachdidaktisches Modell ist der interkulturelle Perspektivenwechsel etabliert und im Diskurs zum interkulturellen Lernen tief verankert, wie insbesondere in den Kapiteln 2.3.1 und 2.5.2.1 gezeigt wurde (vgl. z.B. Eberhardt 2013a: 306ff.). Sein geringes Gewicht im Ranking⁹⁴ ist damit erklärbar, dass in dieser Studie nicht

94 Auch wenn man berücksichtigt, dass der Perspektivenwechsel in zwei Kategorien (1a und 1b) vorkommt, die zusammen einen Anteil von 12,7 Prozent aller Codings ausmachen würden, erreicht diese Analysekatgorie keinen signifikanten Anteil. Denn bei Summierung der Teilkategorien 1a und 1b müssten dement-

das interkulturelle Lernen als didaktisches Konzept in einem inszenierten Lernarrangement unterucht wurde, sondern entsprechend einer konsequenten Kompetenzorientierung das empirische Forschungsinteresse den Lernenden selbst gilt: Es wurde also untersucht, wie der Schüler selbst verfährt, wenn er ohne Anleitung und ohne einen didaktischen Rahmen der authentischen interkulturellen Kontaktsituation ausgesetzt ist und dadurch gezwungen wird, selbstgesteuert zu handeln. Es zeigt sich dann, dass das didaktische Konzept vom Perspektivenwechsel beim interkulturellen Lernen in der authentischen Kontaktsituation bei Weitem nicht so virulent wird bzw. die Schüler gegenüber anderen Verfahrensweisen selten (unter dem Durchschnittswert) versuchen, die Perspektive zu wechseln. Das heißt aber auch, dass eine Distanzierung von der eigenen Perspektive sehr viel seltener oder schwächer ausgeprägt ist, als es in den didaktischen Modellen angenommen oder provoziert wird. Dieser Umstand muss nun keineswegs bedeuten, dass ein Perspektivenwechsel für den Erwerb interkultureller Kompetenz grundsätzlich bzw. im interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht eine geringe Rolle spielt bzw. spielen sollte, sondern es kann lediglich konstatiert werden, dass die befragten Probanden diesen Weg in der hier empirisch untersuchten authentischen Situation selten gehen. Die weiteren didaktischen Konsequenzen, die hieraus gezogen werden können, werden in Kapitel 4.5 näher ausgeführt. Dieser Stelle gilt der Hinweis lediglich der empirisch konstatierten Tatsache, dass die Analysekategorien K1a und K1b, die den Perspektivenwechsel betreffen, keine signifikante Rolle im vorliegenden Analyseinstrumentarium spielen.

4.2 Individuelle Unterschiede beim Erwerb interkultureller Kompetenz

In diesem Kapitel soll in Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dargestellt und erläutert werden, *welche individuellen Unterschiede sich beim Erwerb interkultureller Kompetenz im empirisch untersuchten Feld ergeben haben*. Die Analysen der sechzehn Fallbeispiele enthalten bereits ausführliche Informationen dazu, wie jeder einzelne Projektteilnehmer bei dem Versuch verfahren ist, interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Es wurde dort untersucht, wie sich die Praktikanten individuell mit der Andersartigkeit der spanischen Zielkultur auseinandergesetzt haben, worauf sie dabei geachtet und womit sie sich beschäftigt haben sowie welche Verhaltensweisen sich dabei erkennen und voneinander unterscheiden lassen. Diese Einzelanalysen wurden alle anhand desselben Analyseinstrumentariums durchgeführt, so dass die

sprechend auch 2a, 2b und 2c (auf 27,5 Prozent) sowie auch 3a und 3b (auf 10,4 Prozent) summiert werden. Dadurch würde sich die Gesamtanzahl der Analysekategorien von elf auf sieben reduzieren, so dass der Durchschnittswert dann bei 14,3 läge. Auch diesen Wert würde der Perspektivenwechsel dann nicht übersteigen.

Ergebnisse sich für die gesamte Probandengruppe summarisch zusammenfassen (vgl. Kapitel 3.10) als auch auf ihre Differenzen hin vergleichen lassen. Letzteres soll in diesem Kapitel geschehen. Der differenzierende Vergleich erfolgt dabei nicht nur unter den einzelnen Fallbeispielen, sondern außerdem auch hinsichtlich der Werte, die bei der Beantwortung der ersten Forschungsfrage die für die gesamte Probandengruppe herausgearbeitet wurden. Diese Bezugsgröße erlaubt es, Aussagen über Individualität zu treffen, die sich nicht mehr allein auf Einzelfälle beziehen, sondern es werden Tendenzen oder Typen im untersuchten Feld deutlich. Mit dieser Typisierung können die Einzelfälle beurteilt, gruppiert oder eingeordnet werden.⁹⁵ Dadurch können schließlich auf einem nachvollziehbaren, plausiblen Wege abstrahierende Aussagen über die festgestellten individuellen Unterschiede formuliert werden, deren Tragweite über die Beobachtungen zu den einzelnen Fallbeispielen hinausreicht.

Diese Typisierung fällt bei einem kleinen Feld von sechzehn Einzelfällen bipolar aus, da das Datenmaterial für weitere Differenzierungen fehlt. Zugleich liegt hierin aber auch der Vorteil, zu einer klaren inhaltlichen Strukturierung kommen zu können. Denn gerade eine Zersplitterung des Feldes bzw. eine zersplitterte Typologie würde nicht mehr erkennen lassen, worin dann noch der Unterschied zwischen den individuellen Einzelfällen und einer in viele, individuelle Unterstufen ausdifferenzierten Typologie liegt. Damit wäre das Anliegen, abstrahierende und systematische Aussagen hinsichtlich der Individualität der sechzehn Fallbeispiele zu etablieren, obsolet.

Wie im vorangehenden Kapitel werden im Folgenden zunächst wieder die quantitativen Ergebnisse der empirischen Untersuchung als Ausgangspunkt für die zweite Forschungsfrage genutzt. In einem zweiten Schritt werden weitere, qualitative Auswertungen vorgenommen, um die Überlegungen zu ergänzen und schließlich Antworten geben zu können, die sowohl quantitativ als auch qualitativ fundiert sind.

4.2.1 Quantitative Ergebnisse der kategoriengeleiteten Analyse in den Fallbeispielen

Es gibt eine Reihe von individuellen Unterschieden zwischen den Fallbeispielen bzw. Probanden, die in Zahlenwerten ausgedrückt werden können.

⁹⁵ Mein inhaltlich-logisches Vorgehen bei der Typenbildung entspricht dem Verfahren des Clusters (vgl. Kuckartz 2014: 118). Kuckartz versteht hierunter das Zusammenfassen ausgewählter Kategorien unter inhaltlichen Aspekten, wie bereits z.T. schon in Kapitel 4.1 geschehen. Im Gegensatz zu Kuckartz und Kluge (2000) verwende ich die Typenbildung jedoch lediglich zur pointierten Darstellung der Ergebnisse, nicht als eigenständige Forschungsmethode. Sie stellt keine Methode zur Datenerhebung oder Datenanalyse dar, sondern wird lediglich zur Interpretation der vorliegenden Analyseergebnisse verwendet.

Als erster empirisch ermittelter Zahlenwert ist der Unterschied hinsichtlich der gemessenen Gesprächsdauer der Interviews zu nennen (vgl. Kapitel 3.7.2). Hier zeigt sich, dass die Länge der Interviews zwischen 17:04 Minuten und 49:51 Minuten erheblich schwankt. Diese Zeitwerte geben jedoch nichts weiter an, als dass die Probanden unterschiedlich lang bzw. unterschiedlich langsam zu den im Interview gestellten Fragen sprechen. Sprechtempo oder Ausführlichkeit der Darstellung (im Sinne von Narrativität) allein sagen jedoch inhaltlich noch nichts aus über individuelle Unterschiede hinsichtlich des Erwerbs interkultureller Kompetenz, sondern sie betreffen lediglich das empirisch dokumentierte Gesprächsverhalten im Sinne von Sprechverhalten. Diese Messwerte für sich genommen enthalten also keine Informationen, die für eine inhaltliche Beantwortung der zweiten Forschungsfrage genutzt werden könnten.

Dagegen gibt es eine Reihe von inhaltlich aussagekräftigen Zahlenwerten, die bereits in den Fallanalysen jeweils am Ende angegeben worden sind. Diese betreffen die Anzahl der kodierten Textstellen, die Verteilung oder Streuung der Codings auf die verschiedenen Analysekat­egorien sowie deren jeweilige prozentuale Anteile an der Summe aller Codings innerhalb des betreffenden Fallbeispiels (vgl. Säulendiagramme am Ende der jeweiligen Fallanalysen 3.10.1 bis 3.10.16).

Hierbei zeigen sich sehr starke Schwankungen unter den Fallbeispielen: Die Anzahl der Textstellen innerhalb eines Interviews, die mit Analyse­kategorien klassifiziert werden konnten, schwankt zwischen zwei und 38. Selbst wenn man die relativ hohe Anzahl der 38 Codings im Fallbeispiel 11 (Dorothee) als eine Ausnahme ansieht, so ergibt sich für alle restlichen immer noch eine außerordentlich breite Streuung zwischen den Werten 2 und 20, die sich also um ein Zehnfaches voneinander unterscheiden. Auch die Zwischenstufen zeigen, dass die Werte der Probanden deutlich divergieren.

Diese Verteilung bedeutet, dass die Zahl der kodierbaren Angaben dazu, wie die Probanden beim Erwerb interkultureller Kompetenz verfahren sind, je nach Proband sehr unterschiedlich ist. Ob dies am unterschiedlich komplexen Bewusstsein um ihr eigenes Vorgehen liegt, an unterschiedlicher Reflexionsbereitschaft oder -fähigkeit und ob die im Interview dokumentierte Anzahl der Aussagen dem faktischen Verhalten tatsächlich entspricht, also genau so viele Versuche unternommen wurden, interkulturelle Kompetenz während des Praktikums in Spanien zu erwerben, kann wegen des introspektiven Verfahrens der Erhebung nicht abschließend beurteilt werden. Denn es handelt sich dabei, wie bereits mehrfach betont, um subjektive Erinnerungen der Praktikanten. Allerdings liegen auch keine Indizien dafür vor, dass an dieser

Entsprechung zu zweifeln wäre. Somit geben diese Zahlenwerte trotz ihrer mathematischen Eindeutigkeit auch noch keine erschöpfende Antwort auf die Frage, worin die individuellen Unterschiede beim Erwerb interkultureller Kompetenz liegen.

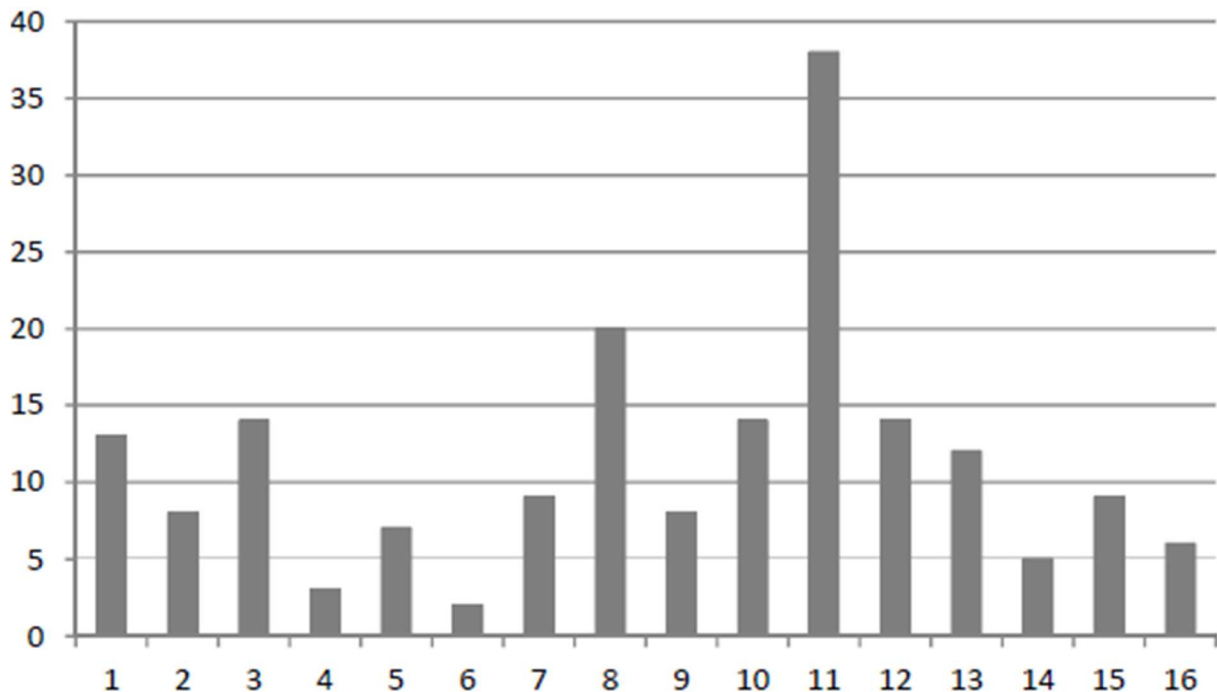


Abbildung 26: Anzahl der Codings in den einzelnen Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Dagegen gibt es Zahlenwerte, die sich inhaltlich eindeutig interpretieren lassen. Dazu gehört in erster Linie die prozentuale Messung, wie viel Gewicht jeder einzelne Praktikant innerhalb seines Interviews den elf verschiedenen Analysekatgorien zuweist (Abbildung 27). Hierfür wird eine Darstellungsfunktion der Auswertungssoftware MAXQDA genutzt. Die Symbolgrößen in Abbildung 27 beziehen sich darauf, welche Relevanz die einzelnen Analysekatgorien innerhalb jedes einzelnen Fallbeispiels haben. Es geht also um die Relationen der Analysekatgorien nur jeweils innerhalb eines Interviews und damit aus Sicht bzw. gemäß den Aussagen des einzelnen Probanden, nicht im Vergleich aller Fallbeispiele miteinander. Auch hier ist die Verteilung insgesamt dispers mit sehr schwachen konvergenten Tendenzen. Es zeigen sich drei maximale Häufungen bei K4 und je zwei bei K2b und K6. Dies bedeutet, dass sich nur in drei Fallbeispielen eine Übereinstimmung darin zeigen lässt, dass die Aussagen der Probanden am häufigsten der Analysekatgorie K4 zugeordnet werden können. Bei nur je zwei Probanden gibt es diese Übereinstimmung hinsichtlich der Analysekatgorien K2b bzw. K6. Es gibt also hinsichtlich der wichtigsten Analysekatgorien innerhalb jedes einzel-

nen Fallbeispiels nur drei Fälle, die mit je zwei anderen aus der gesamten Gruppe übereinstimmen, mit den dreizehn übrigen jedoch nicht. Und es gibt vier weitere Einzelfälle, die je einem anderen Einzelfall entsprechen, den vierzehn übrigen aber jeweils nicht. Somit ist festzuhalten, dass sich sehr wenige Konvergenzen zeigen, wenn man betrachtet, welche Analyse-kategorie innerhalb jedes Fallbeispiels die größte Rolle spielt. Es ergibt sich hier also ein sehr divergentes Bild mit einer breiten Streuung. Die sechzehn untersuchten Probanden favorisieren dreimal die Analyse-kategorie K4 und je zweimal die Analyse-kategorien K2b und K6. Die übrigen neun Probanden dagegen weisen keine Übereinstimmung mit irgendeinem anderen Probanden im Sampling auf: Ihre Aussagen favorisieren verschiedene Analyse-kategorien (K1b, K2a, K2c, K3a, K3b) oder lassen gar keine deutliche Bevorzugung einer Analyse-kategorie erkennen. Ersteres trifft zu bei den Fallbeispielen Nr. 3, Nr. 7, Nr. 8, Nr. 9, Nr. 10 und Nr. 14, Letzteres hingegen bei den Fallbeispielen Nr. 2, Nr. 5, Nr. 11, Nr. 12, Nr. 13, Nr. 15 und Nr. 16.

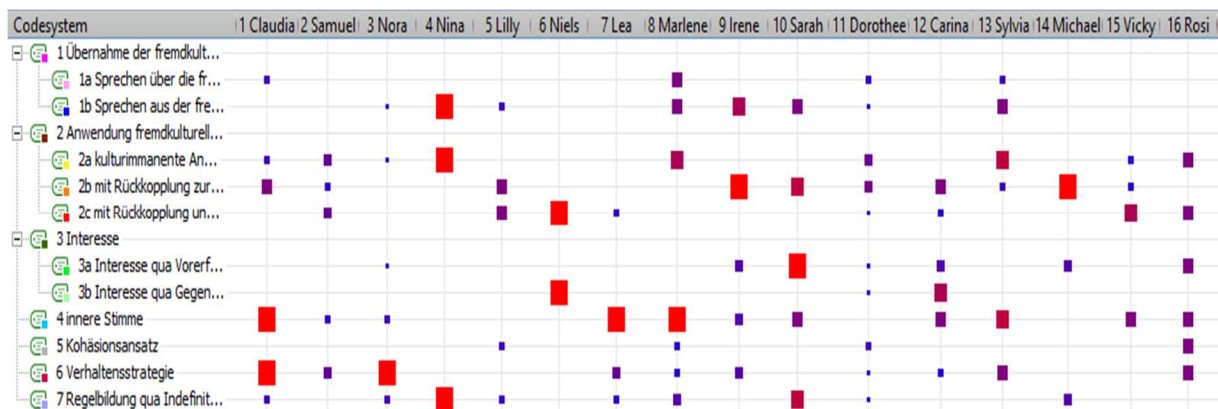


Abbildung 27: Gewichtung der Analyse-kategorien in den einzelnen Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

In der untersuchten Personengruppe gibt es also nur leichte Konvergenzen hinsichtlich der Analyse-kategorien. Dies bedeutet, dass – bis auf ganz wenige, soeben benannte Ausnahmen – die Praktikanten schwerpunktmäßig verschiedene Formen und Wege beim Erwerb interkultureller Kompetenz anwenden oder ausprobieren. Wenn auch bei der Beantwortung der ersten Forschungsfrage für die gesamte Probandengruppe eindeutig die Tendenz festgestellt werden konnte, dass die in den Analyse-kategorien K4, K2b, K6 und K2a beschriebenen Vorgehensweisen die häufigsten im Sampling sind, so wird hier nun ersichtlich, dass diese statistische Tendenz zwar mit den individuellen Häufungen bei K4, K2b, K6 und K2a korreliert, aber es bestehen bei den einzelnen Fallbeispielen keine deutlichen Konvergenzen in Bezug auf die

jeweils am häufigsten angewendete Vorgehensweise. Das heißt, dass die Probanden ihren eigenen Aussagen zufolge in ihrem Versuch, im Auslandspraktikum in Spanien interkulturelle Kompetenz zu erwerben, individuell sehr unterschiedlich vorgehen.

Die Zahlenwerte aus der Abbildung 27 belegen also inhaltlich, dass die sechzehn befragten Probanden bei dem Versuch, als Praktikant am Arbeitsplatz und in der Gastfamilie mit Angehörigen der spanischen Kultur auf Spanisch und im Bewusstsein um die interkulturelle Situation selbständig und erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren, individuell sehr unterschiedliche Wege entwickeln oder nutzen. Dieses Ergebnis ist keineswegs selbstverständlich, denn alle Probanden teilten ähnliche Rahmenbedingungen: Sie besuchten in Deutschland dieselbe Schule und hatten deshalb vergleichbare sprachliche und unterrichtliche Vorkenntnisse, gehörten derselben Jahrgangsstufe an, wurden von derselben Lehrkraft betreut und mit einem einheitlichen Fragenkatalog interviewt, hatten zum Teil dieselben Praktikantenplätze (Probanden aus unterschiedlichen Durchgängen des Projektes bzw. Jahren) oder arbeiteten in demselben Unternehmen mit denselben Kollegen (bei manchen Firmen arbeiteten zwei oder drei Praktikanten in demselben Unternehmen) und waren teilweise auch in denselben Gastfamilien untergebracht. Angesichts dieser vielen ähnlichen Rahmenbedingungen wären stärkere Konvergenzen nicht überraschend gewesen. Wegen des gewählten explorativen Forschungsansatzes wurde diesbezüglich jedoch keine Hypothese zu erwarteten Ergebnissen im Vorfeld formuliert. Jedoch zielt die zweite Forschungsfrage auf individuelle Unterschiede bei den Lernern ab, und um die Ergebnisse inhaltlich zu interpretieren sind auch Hinweise auf solche Faktoren im Forschungsfeld sinnvoll, die Konvergenzen hätten erwarten lassen.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage ist also aufgrund der quantitativen Ergebnisse zu sagen, **dass die individuellen Unterschiede zwischen den Praktikanten beim Erwerb interkultureller Kompetenz deutlich erkennbar sind: Sie machen unterschiedlich viele Angaben dazu, wie sie versucht haben, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, und ihre Angaben beziehen sich inhaltlich schwerpunktmäßig auf unterschiedliche Kategorien bzw. Verhaltensweisen.**

4.2.2 Qualitative Ergebnisse: Typisierung

Es ist zu Recht darauf hingewiesen worden, dass „latente Sinnstrukturen“ und „konnotative Bedeutungen“ (Aguado 2013: 126) bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse anhand von deduktiven Kategorienzuordnungen verloren gehen können. Deswegen können die entspre-

chenden Ergebnisse nicht für sich allein stehen, sondern müssen durch weitere qualitative Verfahren ergänzt werden. Hierfür bestehen grundsätzlich unterschiedliche methodische Möglichkeiten, die je nach Gegenstand und Forschungsansatz variiert und erweitert werden, um einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn zu erzielen (Aguado 2013: 13; Rogge 2013: 190). In der vorliegenden Studie ist dies bereits durch die Bildung induktiver Kategorien bzw. durch die Kombination deduktiver und induktiver Analysekatogorien geschehen. Es besteht jedoch sowohl bei der Anwendung der deduktiven wie auch bei den induktiven Analysekatogorien die Gefahr, dass wegen des klassifikatorischen Verfahrens die Ergebnisse letztlich tau-tologisch bleiben (Rogge 2013: 190; Steigleder 2008: 170). Wie bereits zu Beginn dieses Ka-pitels erläutert, ist für eine qualitative Auswertung der Ergebnisse dagegen die inhaltsbezoge-ne Typenbildung eine Möglichkeit, die Forschungsfragen mit abstrahierenden Aussagen zu beantworten, die die individuelle Pluralität inhaltlich systematisch erfassen. Denn Sinnkon-struktion ist stets das zentrale Anliegen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 19f.; Rogge 2013: 190). Mayring hat darauf auch mit der griffigen Formel „Von der Qualität zur Quantität zur Qualität“ (Mayring 2010: 22) hingewiesen. Die Ergebnisse der qualitativen In-haltsanalyse müssen also, auch nach quantifizierenden Zwischenschritten, letztlich vor allem unter logisch-inhaltlichen Gesichtspunkten und in Bezug auf die gestellten Forschungsfragen betrachtet und ausgewertet werden.

Dementsprechend sind die Ergebnisse zu den vier quantitativ als relevanteste ermittelten Ka-tegorien bereits in Kapitel 4.1.2 logisch-inhaltlich untersucht und miteinander verglichen worden. Inhaltlich-logische Aussagen zu den Analysekatogorien können auf der Basis ihrer ermittelten Relevanzen innerhalb jedes Fallbeispiels auf die Probanden übertragen werden mit dem Ziel, begründete Typisierungen vornehmen zu können. Damit ist dieses Verfahren zu-gleich ein methodischer Vorschlag für eine intensivere inhaltliche Auseinandersetzung mit den Kategorien, wie sie in der jüngsten Forschung zur Methodologie der QIA gefordert wer-den (vgl. Aguado 2013: 133 in Anlehnung an Steigleder 2008 und Kuckartz 2014). Für die hier durchgeführte empirische Studie ist, wie gesagt, dabei zu beachten, dass aufgrund der ge-ringen Probandenzahl eine zweidimensionale dichotome Typisierung geeignet erscheint, da der Grad der Differenziertheit der Typologie von der Personenanzahl im untersuchten Sample abhängt (Kuckartz 2014: 127). Eine solche bipolare Typisierungsskala enthält allerdings auch den Vorteil, dank ihrer Plausibilität und leichten Handhabbarkeit sehr klare Zuordnungen vornehmen zu können und so zur inhaltlichen Eindeutigkeit bei der Interpretation der empiri-schen Ergebnisse beizutragen.

In der inhaltlichen Betrachtung der vier häufigsten Analysekatogorien (vgl. Kapitel 4.1.2) zeigte sich, dass sich zwei auf Aspekte des Selbstmanagements beziehen (K4 und K6), während die beiden anderen (K2b und K2a) implizieren, dass die Aufmerksamkeit primär auf die interkulturell fremde Umgebung gerichtet ist und Anstrengungen unternommen werden, diese genau zu beobachten, zu analysieren und zu verstehen. Dabei treten Reflexionen über eigene Verhaltensvarianten in den Hintergrund. Für diese beiden Tendenzen erscheint die Bezeichnung Innenorientierung vs. Umgebungsorientierung geeignet und wurde bereits mehrfach in diesem Sinne verwendet (vgl. Kapitel 4.1.2). Allerdings wurde auch bereits herausgestellt, dass es sich hier lediglich um Tendenzen handelt: Bei der Innenorientierung spielt selbstverständlich auch die Umgebung eine Rolle und bei der Umgebungsorientierung kann der Proband nicht sein eigenes Verhalten aussetzen. Bei dem untersuchten Gegenstand, zu dem laut Definition (interkulturelle) Interaktion und Kommunikation gehören, ist dies nicht anders möglich. Der Unterschied besteht darin, dass die Aufmerksamkeit der Probanden vorrangig oder überwiegend einmal dem einen, einmal dem anderen Aspekt gilt.

Betrachtet man die beiden Analysekatogorien, die zu jedem dieser beiden Pole gehören, inhaltlich genauer, so wird eine graduelle Abstufung erkennbar. Die Innenorientierung ist bei K4 („Bewältigung einer interkulturellen Situation durch funktionale Umgewichtung von bereits vorhandenen Inneren Stimmen“) stärker als bei K6 („Entwickeln einer bestimmten Verhaltens- oder Kommunikationsstrategie im Umgang mit Spanierinnen und Spaniern während der Praktikumszeit“). So findet bei Aussagen, die der Analysekatogorie K4 zugerechnet werden, die Abwägung unterschiedlicher, bereits vor der interkulturellen Erfahrung innerhalb des Verhaltensrepertoires verfügbarer Verhaltensmodi in einem selbstreflexiven Prozess statt. Zwar wird dieser Prozess durch die neue, fremdkulturelle Umgebung ausgelöst und beeinflusst, diese führt aber dann gerade dazu, dass die Aufmerksamkeit und Lernanstrengung auf die Selbststeuerung des eigenen Verhaltens gelenkt wird, um es zu optimieren. Der Proband konzentriert sich hier auf sich selbst, auf sein eigenes Verhalten und auf sein Selbstmanagement. Für die Entwicklung einer Strategie im Sinne der Analysekatogorie K6 dagegen ist zwar auch ein Prozess der Selbststeuerung Voraussetzung, aber die Konzentration liegt hier auf einem interaktiven Handlungsziel außerhalb der eigenen Person, das in der fremdkulturellen Umgebung erreicht oder durchgesetzt werden soll. Der Lerner versucht hier eine grundsätzliche Lösung zu finden, er abstrahiert dabei von der einzelnen, konkreten und situationsgebundenen Zielsetzung oder dem einzelnen Problem, aber eben auch von seinen eigenen bisherigen Handlungsmöglichkeiten. Anders gesagt, fragt er nicht danach, was er (gemäß seinen bestehenden Möglichkeiten) erreichen *kann*, sondern was er (gemäß seinen intendierten Zie-

len) erreichen *will*. Er ist also nicht hermetisch auf sein bestehendes Verhaltensrepertoire bzw. auf seine inneren Dimensionen fixiert, sondern seine Aufmerksamkeit bezieht die fremdkulturelle Umgebung stärker mit ein als bei solchen Lernprozessen, die der Analysekategorie K4 zugeordnet werden.

Auch die Verhaltensweisen, die durch die Analysekategorien K2b und K2a beschrieben werden, unterscheiden sich graduell: Während die Schülerinnen und Schüler bei einem Verhalten im Sinne von K2b („Anwendung spanischer Deutungsmuster mit Rückkopplung zu deutschen Deutungsmustern“) ein fremdkulturelles Phänomen dadurch genau zu erfassen versuchen, dass sie es mit einem (vermeintlich) entsprechenden Element oder Geschehen in der eigenen, deutschen Kultur vergleichen oder eben auch davon unterscheiden, lassen sie sich bei der Variante K2a („Anwendung spanischer Deutungsmuster“) noch intensiver auf die fremdkulturelle Umgebung ein. Die Praktikanten versuchen dann nicht mehr, nach Rückbezügen zur eigenen Kultur zu suchen, sondern tauchen in ihrer Betrachtung vollkommen in die Zielkultur ein. Ihre Wahrnehmung gilt der spanischen, neuen, fremdkulturellen Umgebung. Der Grad der Umgebungsorientierung ist höher bzw. die Umgebungsorientierung ist intensiver als bei K2b.

Auch die übrigen Analysekategorien, deren quantitative Relevanz unterhalb des signifikanten Durchschnittswerts liegt, lassen sich dieser Typologie inhaltlich zuordnen. Hierfür müssen wieder die inhaltlichen Definitionen der Analysekategorien genau betrachtet werden und daraufhin überprüft werden, ob bzw. in welcher Weise sie sich auf die im Praktikum erlebte, fremdkulturelle spanische Umgebung oder auf das mentale Innere des Lerners während des Auslandspraktikums beziehen. Dies soll im Folgenden geschehen, um so die Typologiebildung weiter abzustützen bzw. zu vervollständigen.

So richtet sich die Wahrnehmung und Kognition auch bei den Kategorien K3b und K5 auf das spanische Umfeld: Bei K3b („Interesse, das durch die neue interkulturelle Situation ausgelöst wird“) führt ein Phänomen, das dem fremdkulturellen spanischen Kontext entspringt, zu einem vorher noch nicht im Probanden bestehenden Interesse, das wiederum intensiv auf die neue Situation und Umgebung fokussiert. Auch bei K5 („Anwendung des Kulturkohäsionsansatzes“) richtet sich die Wahrnehmung und Lernanstrengung darauf, im fremdkulturellen Umfeld Differenzierungen und komplexe Strukturen zu entdecken. In beiden Fällen gilt die Aufmerksamkeit nicht der eigenen Person oder den eigenen Verhaltensoptionen, sondern diese beiden Kategorien K3b und K5 markieren umgebungsorientiertes Lernverhalten bei dem Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben.

Auch für die perspektivenbezogenen Analysekatoren K1a und K1b soll versucht werden, eine inhaltlich-logische Unterscheidung nach Innenorientierung und Umgebungsorientierung vorzunehmen. Beim „Sprechen aus der fremden Perspektive“ (K1b) gilt die Aufmerksamkeit auf jeden Fall eindeutig der Umgebung, denn in den Passagen, die mit K1b kodiert wurden, geben die Probanden jeweils wörtlich wieder, was ein spanischer Kommunikationspartner oder eine spanische Kommunikationspartnerin (zumindest nach der Erinnerung bzw. gemäß der Aussage des Probanden) gesagt hat. Dagegen ist diese eindeutige, ausschließliche Orientierung bei der Analysekatoren K1a („Sprechen über die fremde Perspektive“) nicht eindeutig. Denn in diesen Textpassagen sprechen die Praktikanten nur teilweise darüber, was ihre spanischen Kommunikationspartner gesagt, möglicherweise aber auch gedacht haben oder nonverbal zum Ausdruck bringen wollten. Der Proband interpretiert also das wahrgenommene Verhalten und hierbei fließen in einem nicht feststellbaren Maße seine inneren Kognitionen oder Emotionen ein. Die Aufmerksamkeit ist also nicht eindeutig vorrangig auf die spanische Umgebung fokussiert. Angesichts dieser Überlegungen hinsichtlich der (bei K1b) gegebenen bzw. der (bei K1a) nicht gegebenen Trennschärfe wird also die Analysekatoren K1b zu den umgebungsorientierten Kategorien gezählt, die Katoren K1a muss jedoch mangels Eindeutigkeit von einer Typisierung ausgenommen werden. Es handelt sich hierbei um die einzige Ausnahme einer Analysekatoren von der Typisierung. Wie gezeigt wurde, ist sie geboten und unverzichtbar, um nicht die Aussagekraft der gewählten Typologisierung zu verwässern oder gar in Zweifel zu ziehen, der alle anderen zehn Analysekatoren mit großer Trennschärfe zugeordnet werden können.

Zu den innenorientierten Verfahrensweisen zählen neben K4 und K6 ferner auch die Analysekatoren K2c, K3a und K7. Wenn ein fremdkulturelles Phänomen neben dem Vergleich mit der eigenen Kultur vor allem dadurch erschlossen wird, es zu werten und eine dementsprechende Stellungnahme abzugeben, dann ist evident, dass es hier um einen inneren Prozess (nämlich der Wertung und Meinungsbildung) geht (K2c). Ein Interesse, das auf Vorerfahrungen und Erwartungen beruht (K3a), stellt ebenfalls eine innere Dimension dar, die vom Praktikanten mitgebracht und an die neue Situation herangetragen wird. Die Abstraktionsleistung, die der Analysekatoren K7 zugrunde liegt, ist ebenfalls sehr deutlich als innerer Prozess einzuordnen, denn hier wird das eigene Vorgehen reflektiert, und durch Abstraktion für regelhafte gültig erklärt. Diese Aussagen gelten nicht vorrangig der Analyse oder der Beschreibung der spanischen Umgebung, sondern beruhen auf inneren kognitiven Vorgängen, dem Nachdenken über das eigene Verhalten.

Entsprechend dieser inhaltlichen Differenzierung der Analysekat­egorien ergibt sich also eine Typologie von Innenorientierung und Umgebungsorientierung, anhand derer sich nun die un­tersuchten Probanden typisieren oder zuordnen lassen (Kuckartz 2014: 118). Hierbei wird auf die Analyseergebnisse der Fallbeispiele zurückgegriffen, die als quantitative Auswertungser­gebnisse am Ende jedes Fallbeispiels resümierend festgehalten wurden.

4.2.2.1 Innenorientierter Lerntyp

Zu den innenorientierten Analysekat­egorien zählen neben K4 und K6 ferner K2c, K3a und K7, gemäß den Ausführungen im vorigen Kapitel. Wenn man danach fragt, welche Rolle alle deutlich innenorientierten Analysekat­egorien im gesamten Sampling spielen, so zeigt sich ei­ne klar unterscheidbare Streuung (vgl. Abbildung 28).

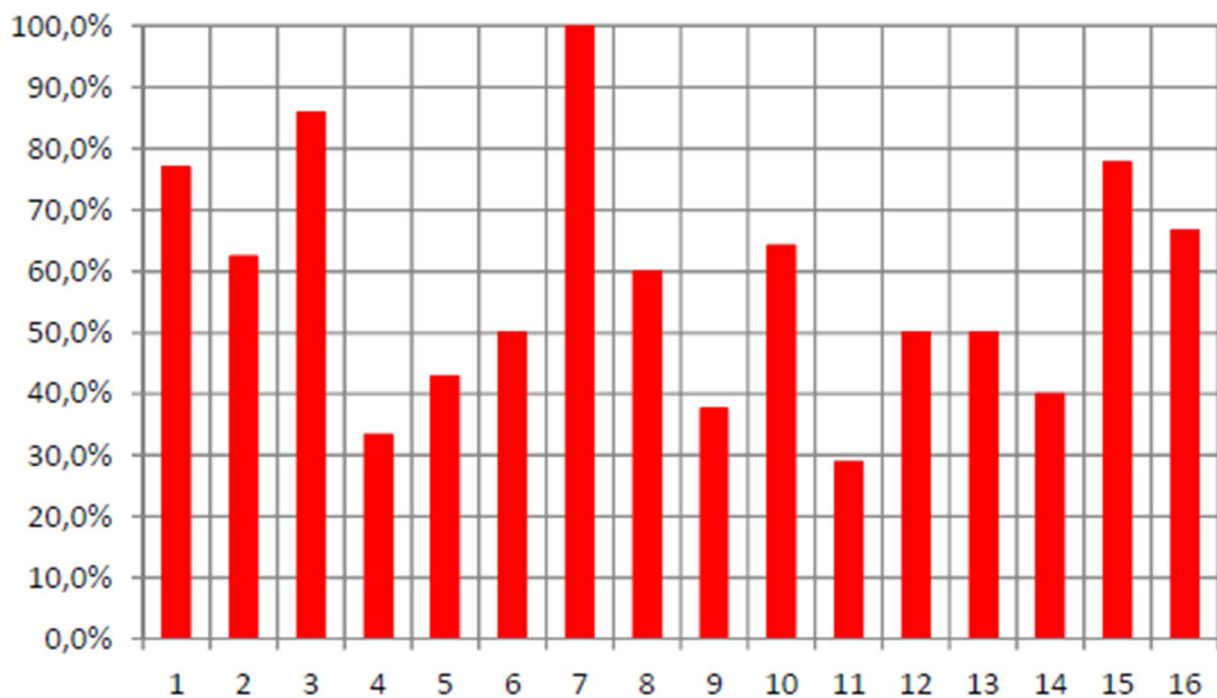


Abbildung 28: Gewicht der innenorientierten Analysekat­egorien in den einzelnen Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Eine noch deutlichere Zuspitzung zeigt sich allerdings, wenn man nicht alle innenorientierten Analysekat­egorien zugrunde legt, sondern nur diejenigen berücksichtigt, die sich in der quan­titativen Analyse als besonders relevant herausgestellt haben (K4 und K6) (vgl. Abbil­dung 29).

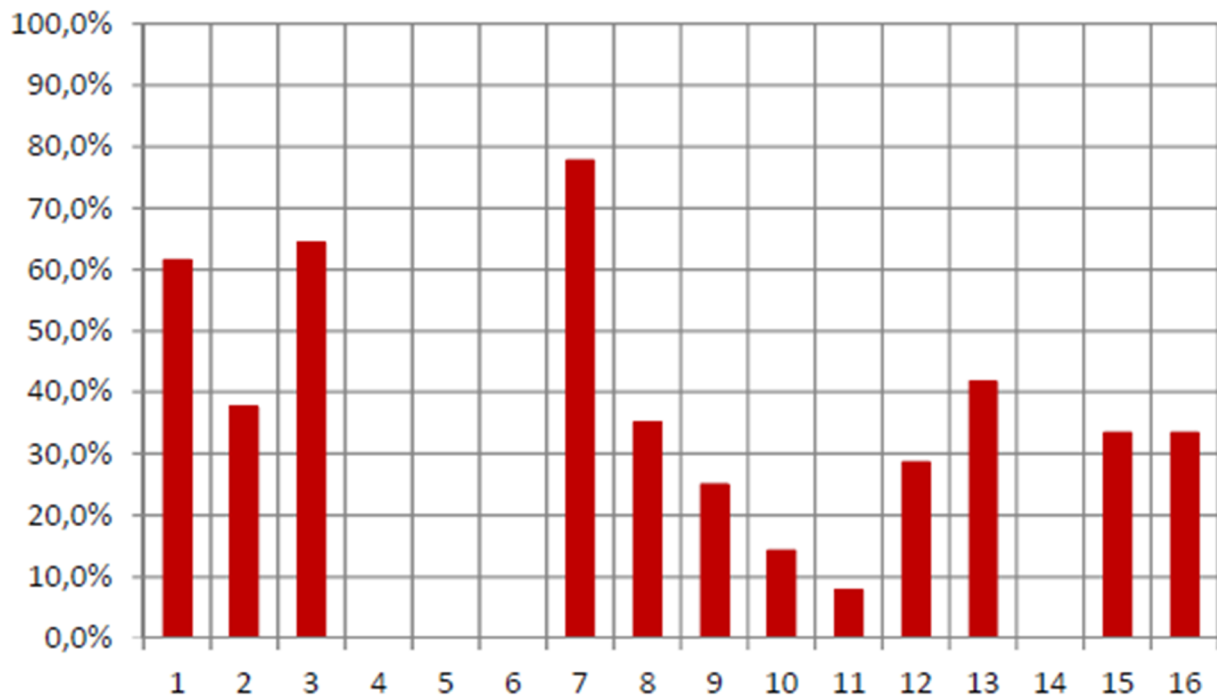


Abbildung 29: Gewicht der innenorientierten Analysekatoren K4 und K6 in den einzelnen Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

In beiden Betrachtungsweisen resultiert übereinstimmend, dass beim Fallbeispiel Nr. 7 (Lea) die Innenorientierung am stärksten und beim Fallbeispiel Nr. 3 (Nora) am zweitstärksten zu erkennen ist. An dieser Stelle sei nochmals daran erinnert, dass diese Einordnung weder etwas damit zu tun hat, ob es sich bei diesen Schülerinnen etwa um introvertierte Persönlichkeiten handelt, noch irgendetwas darüber ausgesagt werden kann, wie erfolgreich diese beiden Probandinnen im Erwerb interkultureller Kompetenz sind. Durch diese Typisierung wird lediglich festgehalten, dass aus empirischer Sicht diese beiden Probandinnen während des Praktikums nach eigenen Angaben vor allem solche Verhaltensweisen anwenden, bei denen sie sich mehr auf das eigene Verhalten als auf die Erforschung der spanischen fremdkulturellen Umwelt konzentrieren.

Validieren lässt sich diese quantitativ hergeleitete Feststellung durch qualitative, also sinnbezogene, inhaltliche Beobachtungen: Die beiden sicherlich prägnantesten Zitate dieser beiden Probandinnen lauten nämlich: „Es kam mir vor, als würden sie nicht so viel mit mir anfangen können“ (Lea (7, 13–14)) bzw. „Man kann einfach der sein, der man will“ (Nora (3, 91–92)).⁹⁶ Wenn auch der thematische Kontext beider Zitate sehr verschieden ist, zeigen doch beide Formulierungen, wie deutlich der Fokus gerade angesichts des authentischen interkultu-

⁹⁶ Die Schreibweise der Transkriptionen wurde hier zugunsten einer besseren Lesbarkeit der üblichen Orthographie angepasst.

rellen Kontakts auf Selbstreflexion gerichtet ist: Bei Lea ist schon in der Fallanalyse auf die mehrfache Verwendung reflexiver Verben hingewiesen worden, die diese Orientierung auf die eigene Person bzw. Situation auch auf der sprachlichen Ebene virulent werden lässt. In diesem Zitat drückt Lea ihre Beobachtung über die spanischen Interaktionspartner durch eine Formulierung aus, die in den Nebensatz verlagert wird, während sie im Hauptsatz, der am Anfang ihrer Antwort steht, ihren persönlichen Eindruck schildert. Sie trifft damit in erster Linie eine Aussage über sich selbst und erinnert ihre eigenen Gedanken. Ihr subjektives Empfinden und der Eindruck, den sie von ihrer spanischen Umgebung bekommen hat, stehen damit im Mittelpunkt ihrer Aussagen, nicht dagegen das Verhalten oder die Vorkommnisse der spanischen Umgebung selbst, zu der sie in dieser Passage auch keine Einzelheiten oder Beispiele ausführt.

Wodurch diese Innenorientierung inhaltlich jeweils zu begründen ist, war nicht Gegenstand der empirischen Untersuchung. Bei Leas Praktikumsstelle lagen, wie im Fallbeispiel erläutert worden ist, organisatorische Probleme vor, die die Praktikantin möglicherweise besonders dazu veranlasst haben, nach Verhaltensalternativen zu suchen. Auch eine Art bescheidener Zurückhaltung im Beurteilen der spanischen Kollegen mag eine Rolle spielen. Es mag hierfür aber auch (noch) ganz andere Gründe geben. Hierüber kann (und soll) die vorliegende Studie keine empirisch fundierte Antwort geben

Bei Nora ist im Interview dagegen an mehreren Stellen eine ausgesprochene Unbefangenheit erkennbar, die auch mit der oben zitierten Aussage dieser Schülerin korreliert, man könne sich während des Praktikums in Spanien dort im fremdkulturellen Kontext besonders natürlich verhalten. Nora richtet ihre Aufmerksamkeit auf ihre persönlichen, spontanen Neigungen. Im Versuch, sich im interkulturellen Kontext adäquat und zielführend zu verhalten, beschäftigte sie sich viel stärker mit ihren eigenen, inneren Maßstäben und Empfindungen als mit der Wahrnehmung und Analyse ihrer spanischen Umgebung. Lea und Nora berichten also zwar von ganz unterschiedlichen inhaltlichen Themen oder Kontexten, aber gemeinsam ist den beiden extremsten Typusausprägungen, dass die Kriterien innerhalb der eigenen Person die Probandinnen stärker beschäftigen als die spanische Umgebung. Es ist also festzuhalten, dass die beiden Probandinnen, und insbesondere Lea, durch die Art und Weise, wie sie sich verhalten haben bzw. gemäß dem, was sie in den introspektiven Interviews über ihr eigenes Vorgehen geäußert haben, zum **innenorientierten Lerntyp** zählen.

Für die übrigen Probanden gelten die entsprechenden graduellen Ausprägungen, wie sie in den Säulendiagrammen angezeigt sind. Je nachdem, ob nur die beiden häufigsten oder alle in-

nenorientierten Analysekategorien zugrunde gelegt werden, fiel ein Ranking der übrigen Probanden zum Teil leicht, zum Teil erheblich unterschiedlich aus. Anders als bei den Markierungen der beiden Fallbeispiele Lea und Nora, die als Extremausprägungen genauer vorgestellt werden sollten, würde hier eine jeweilige inhaltliche Erläuterung jedes einzelnen Fallbeispiels keinen neuen Erkenntnisgewinn bringen. Die grundsätzliche Typisierung und ihre quantitativen wie qualitativen Grundlagen sind ausreichend erläutert worden. Außerdem würden die Betrachtungen der Einzelfälle den bereits oben erfolgten Fallanalysen (vgl. Kapitel 3.10.1 bis 3.10.16) sehr stark ähneln und deshalb zu Redundanz führen. Vielmehr geht es in diesem, wie auch im folgenden Kapitel, darum, in der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nicht wiederholende Aussagen zu den Einzelfällen zu treffen, sondern darum, im Sampling Unterscheidungskriterien zu etablieren, mit denen individuelle Unterschiede beschrieben werden können. Ein solches Unterscheidungskriterium wurde mit der Innenorientierung durch die qualitative Interpretation quantitativer Analyseergebnisse gewonnen.

4.2.2.2 Umgebungsorientierte Lerner

Bei demselben Vorgehen lässt sich ein zweites Unterscheidungskriterium herausarbeiten, für das beinahe ebenso klare quantitative Ausprägungen vorliegen. Betrachtet man alle umgebungsorientierten Analysekategorien (K2b und K2a, ferner K1b, K3b und K5, gemäß den Ausführungen in Kapitel 4.2.2, so ergibt sich ein Gesamtbild für das Sampling gemäß Abbildung 30. Auch hier ist es wieder sinnvoll, und auch methodisch konsequent, die Ergebnisse wie schon beim innenorientierten Lerntyp stärker zu pointieren, indem ausschließlich die quantitativ als besonders relevant ermittelten umgebungsorientierten Analyse Kriterien K2b und K2a auf das Sampling angewendet werden (vgl. Abbildung 31).

Der Vergleich beider Berechnungen zeigt diesmal keine Übereinstimmung bezüglich der stärksten Ausprägung. Während bei der Einbeziehung aller umgebungsorientierten Analyse Kriterien Dorothee als Fallbeispiel Nr. 11 (knapp vor mehreren anderen) vorne liegt (vgl. Abbildung 30), setzt sich Michael (Fallbeispiel 14) sehr klar vom restlichen Sampling ab, wenn man nur die relevantesten umgebungsbezogenen Analyse Kriterien anlegt (vgl. Abbildung 31). Aus den thematischen Inhalten der Interviews lässt sich allerdings, bei aller thematischen Verschiedenheit ihrer Aussagen im Interview, festhalten, dass diese beiden Probanden bezüglich ihrer erkennbaren Versuche, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, tatsächlich darin übereinstimmen, dass sie ihre fremdkulturelle Umgebung viel stärker als sich selbst beobachten.

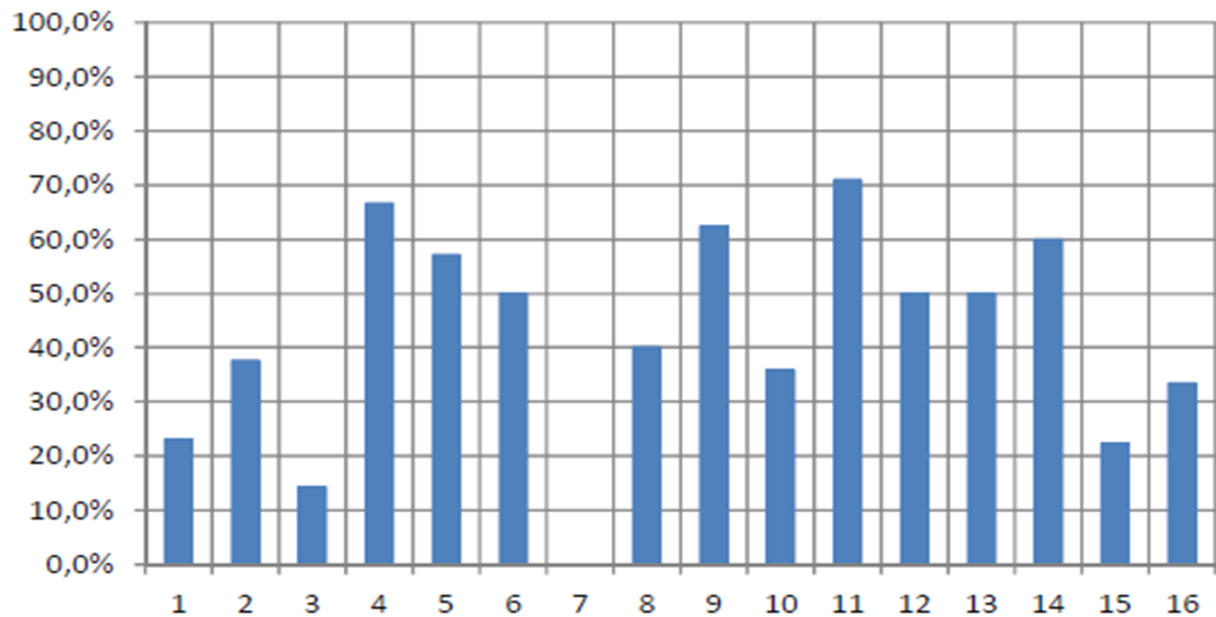


Abbildung 30: Gewicht der umgebungsorientierten Analysekatgorien in den einzelnen Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

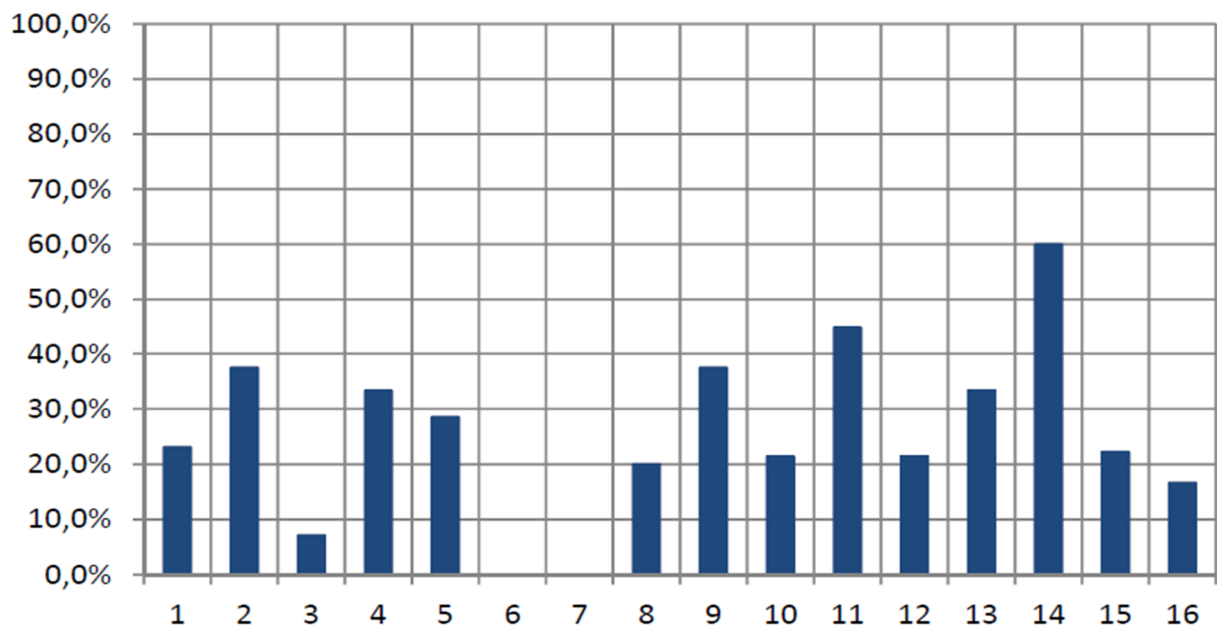


Abbildung 31: Gewicht der umgebungsorientierten Analysekatgorien K2b und K2a in den einzelnen Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

In beiden Fallbeispielen wurde deutlich, dass sowohl Dorothee als auch Michael mit einer Reihe von Problemen konfrontiert waren, deren Ursachen sie nicht selbst zu verantworten hatten. Die Umstände, die dazu führten, sowie die spezifischen Ausführungen sind im Interview bzw. in den Fallanalysen ausführlich dargestellt und untersucht worden. Hierbei wurde auch

deutlich, dass beide diese Schwierigkeiten ihren eigenen Angaben zufolge gut bewältigen konnten. Hieraus kann allerdings nicht gefolgert werden, dass diese Übereinstimmungen auch dafür verantwortlich sind, dass beide eine starke Ausprägung ihres umgebungsorientierten Lernverhaltens zeigen, wenn es um den Erwerb interkultureller Kompetenz geht. Es können auch, wie bei allen Probanden, charakterliche, biographische oder stimmungsabhängige Gründe einen (mehr oder minder großen) Einfluss gehabt haben (oder nicht). Auch hier kann wieder aus empirischer Sicht nicht beurteilt werden, *warum* es zu diesen typologischen Ausprägungen kommt, sondern es lässt sich nur konstatieren, *dass* sich die Umgebungsorientierung als Unterscheidungskriterium eignet, um individuelle Unterschiede beim Erwerb interkultureller Kompetenz zu beschreiben.

Die graduelle Abstufung bzw. Zuordnung der Probanden nach dem Kriterium der Umgebungsorientierung ist in den Säulendiagrammen (vgl. Abbildung 30 und Abbildung 31) dargestellt. Es zeigt sich, dass auch anhand dieses Kriteriums deutliche Unterschiede unter den Probanden benannt und in Zahlen ausgedrückt werden können. Für eine inhaltliche Erläuterung jedes einzelnen Fallbeispiels gilt jedoch, wie schon im vorigen Kapitel, dass dies Redundanzen beinhaltet und keinen neuen Erkenntniszuwachs hinsichtlich der grundsätzlichen Typisierung erbringen würde.

4.2.3 Qualitative Divergenzen

Jenseits der kategorienorientierten qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich unter qualitativen Gesichtspunkten in der Probandengruppe eine weitere Tendenz feststellen. In methodischer Abweichung von der ausschließlich kategoriengeleiteten Analyse hat sich bei der Durchsicht der Fallanalysen eine Auffälligkeit gezeigt, die nicht durch Analysekategorien erfassbar ist.

Methodische Abweichungen von der Kategorienanalyse können durch die Gegenstandsangemessenheit begründet und gerechtfertigt werden (vgl. Mayring 2010: 51: „Inhaltliche Argumente sollten in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben; Validität geht vor Reliabilität“; vgl. sinngemäß auch Trautmann 2012: 226, 228; Rogge 2013: 192). Die folgenden inhaltlichen Ausführungen werden zeigen, worum es bei dieser besonderen Tendenz geht und erklären, weshalb hier nicht ebenfalls nach dem kodierenden, kategorienbezogenen Analyseverfahren vorgegangen werden konnte, etwa durch das Bilden einer weiteren induktiven Analysekategorie.

Es handelt sich bei dieser Tendenz um den unterschiedlichen Umgang der Probanden mit identischen Ereignissen. Das bedeutet, ein gemeinsam erlebter Vorfall wird unterschiedlich bewertet und interpretiert. Die Probanden haben dasselbe erlebt, sie ziehen jedoch aus demselben Ereignis verschiedene Schlussfolgerungen. Dieselbe Erfahrung wird in unterschiedlicher Weise als Lerngelegenheit genutzt. So nimmt dieselbe Erfahrung einen individuell unterschiedlichen Einfluss auf den Erwerb interkultureller Kompetenz.

Hierfür gibt es im untersuchten Sampling drei Beispiele. In allen Fällen liegen sichere Hinweise vor, dass je zwei Praktikanten die gleiche Erfahrung gemacht bzw. den gleichen Vorfall erlebt haben. Zugleich gibt es Belege dafür, dass diese Erlebnisse unterschiedlich verarbeitet wurden.

Während der einzeln geführten Interviews gaben die ehemaligen Praktikanten ihre Erinnerungen und Reflexionen introspektiv und nur bezogen auf das selbst Erlebte an. Niemand funktionierte als Informant für das Lernverhalten anderer Probanden. Deshalb können die dokumentierbaren Aussagen der Probanden alleine keine Hinweise zu dieser Tendenz enthalten. Sie ergibt sich erst aus dem Vergleich aller Fallbeispiele miteinander. Dies ist der Grund, warum hier methodisch nicht nach dem kategorienorientierten Analyseverfahren vorgegangen werden kann. Solche inhaltlichen Querverbindungen im Textkorpus sind mit einem kodierenden Verfahren nicht ermittelbar, sondern sie ergeben sich erst aus dem sinnverstehenden Vergleich aller inhaltlichen Aussagen.

Im Folgenden werden die drei Beispiele, die das Textkorpus zu dieser Tendenz aufweist, vorgestellt und erläutert.

Samuel und Niels:

Niels (Fallbeispiel Nr. 6) berichtet in seinem Interview davon, dass er und Samuel (Fallbeispiel Nr. 2) sich während ihrer Arbeit als Praktikanten im Büro mit einem spanischen Mitarbeiter über das spanische Krankenversicherungssystem unterhalten haben. Dabei kommt es zu einem Hinterfragen der moralischen Haltbarkeit der spanischen Gesetzgebung bzw. Konventionen durch Niels, der offenbar sehr überrascht ist von der Koexistenz eines öffentlichen und eines privaten Versorgungssystems. In seinem Interview (vgl. Kapitel 3.10.6) stellt diese Passage (6, 9-30) eines von insgesamt nur zwei Codings dar. Der Inhalt dieses Gespräches hat Niels also offenbar außerordentlich und nachhaltig beschäftigt. Er bemüht sich auch noch im Interview deutlich erkennbar darum, das fremdkulturelle Phänomen genau zu erfassen und zu

verstehen und drückt letztlich eine gewisse Distanzierung von diesem spanischen (vermeintlichen) Spezifikum aus.

Samuel dagegen, der auch an dem Gespräch mit dem spanischen Mitarbeiter beteiligt war, erwähnt diesen Vorfall mit keiner Silbe, obwohl er insgesamt durchaus von einer Vielzahl anderer Episoden und Interaktionsmomenten mit seinen spanischen Kollegen berichtet. Für ihn hat also dasselbe Erlebnis keinerlei Bedeutung. Dies ist auffällig, zumal ja beiden Probanden im leitfadensorientierten Interview dieselben Fragen, unter anderem auch solche nach sogenannten "Aha"-Erlebnissen oder überraschenden Erlebnissen gestellt worden waren (s. Fragenkatalog im Kapitel 3.6).

Offenbar wird derselbe Reiz aus der spanischen Lernumgebung anders weiterverarbeitet. Auch dies ist ein Beleg dafür, dass die Praktikanten sich individuell unterschiedlich um den Erwerb interkultureller Kompetenz bemühen. Besonders interessant ist ferner, dass Niels selbst am Ende seiner Ausführungen seine eigene Verwunderung und das Interesse, das diese Thematik bei ihm geweckt hat, nochmal deutlich betont. Er weist also selbst darauf hin, dass es diese individuellen Unterschiede gibt und dass sie das Verhalten im interkulturellen Kontext beeinflussen: „Das hängt jetzt natürlich auch mit meinen persönlichen Ansichten zusammen, dass ich da überrascht bin“ (6, 27–29).

Auch wenn Zitate der Praktikanten als Belegstellen angegeben werden können, so sind diese jedoch nicht im Textkorpus mit einer Analysekategorie kodierbar im Sinne der beschriebenen Tendenz. Denn diese Textstellen werden erst relevant im Kontrast zu Textstellen aus anderen Interviews, die zeigen, dass ein anderer Proband dasselbe Erlebnis anders verarbeitet hat. Ihre Bedeutung als Belegstelle für die besagte Tendenz ergibt sich nicht auf der lexikalisch-semantischen Ebene der Antworten selbst, und der Gegensatz zu anderen Fallbeispielen wird von den einzelnen Probanden nicht angesprochen. Gleichwohl weist Niels hier auf den Zusammenhang von persönlichen Faktoren und dem Lernverhalten hin, ohne jedoch die Querverbindung zu Samuel ziehen zu können.

Sarah und Dorothee:

Da diese beiden Schülerinnen zusammen in einer spanischen Gastfamilie untergebracht waren, lag es nahe, dass sie an dem einzigen Sonntag während ihres Aufenthalts in Málaga das Stadtzentrum gemeinsam besichtigten. Hierbei berichtet Dorothee (Fallbeispiel 11) von zufälligen, aber ausführlichen Beobachtungen des sonntäglichen Verhaltens der spanischen Familien, stellt Vergleiche mit Deutschland an und analysiert das Gesehene genau und mit großem

Interesse (11, 131-136; 11, 183-206). Die Beobachtung der Sonntagsspaziergänger am Hafen wird für Dorothee zu einer wichtigen Lernerfahrung, weil sie ihr, nach ihrem subjektiven und introspektiv dokumentierten Eindruck, zu vielen Einsichten über die spanische Kultur verhol-fen hat. Sarah (Fallbeispiel Nr. 10) dagegen erwähnt gar nichts davon. Dabei berichtet sie durchaus ausführlich von anderen Episoden und Momenten, in denen sie ihr spanisches Um-feld höchst aufmerksam und fast schon mit Neugierde beobachtet hat (zum Beispiel beim Busfahren; vgl. 10, 57ff.). Obwohl übrigens alle Praktikanten während der Praktikumszeit in Málaga sehr viel mit dem Bus gefahren sind (im Durchschnitt schätzungsweise eine halbe Stunde täglich), hat aber kein anderer Praktikant außer Sarah hierüber etwas berichtet. Und auch sonst enthält Sarahs Interview viele genaue Ausführungen zur Kleidung oder zum Ver-halten der Spanier, die ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse an solchen Dingen belegen. In-sofern fällt nun auf, dass der sonntägliche Kulturtag, den Dorothee erwähnt, als Erkenntnis-quelle nutzt und ausführlich kommentiert, Sarah offenbar nicht als Lernanlass beschäftigt hat. Ähnlich wie bei Niels ist auch hier wiederum interessant, dass Sarah selbst, wenn auch in an-derem Kontext, die Meinung äußert, dass die persönlichen Interessen jedes Einzelnen sein Lernverhalten entscheidend beeinflussen. Sie erläutert dies, wie in der Fallanalyse erläutert wurde, mit Blick auf das Interesse für Musik, und führt dann grundsätzlich aus, dass „die Inte-ressen [...] ins Gewicht fallen“ (10, 365–366). Mit den Formulierungen „[...] weil jeder Schüler ja auch anders eine Kultur oder interkulturelle Kompetenzen irgendwie sich aneignet, eigene Schwerpunkte setzt, weil er andere Interessen vertritt“ (10, 354–358) und „Ich würde sagen, man erfährt trotzdem das Gleiche, aber man gewichtet manche Sachen stärker“ be-nennt Sarah deutliche Gründe, warum das interkulturelle Lernverhalten ihrer Meinung nach individuell so stark divergiert.

Auch hier gilt wieder, dass keine induktive Analyse-kategorie gebildet werden konnte bzw. funktional gewesen wäre, weil die ehemalige Praktikantin hier nicht ein bestimmtes Verfah-ren oder eine Vorgehensweise beim Erwerb interkultureller Kompetenz beschreibt. Allerdings trifft sie eine Aussage dazu, welche Gründe es aus ihrer Sicht dafür gibt, dass verschiedene Menschen beim Erwerb interkultureller Kompetenz individuell unterschiedlich vorgehen. Thematisch-inhaltlich ähnelt Sarahs Ausführung damit Niels' Aussage, der allerdings den Einfluss persönlicher Faktoren nur für sich selbst konstatiert. Sarah dagegen weist grundsätz-lich auf diesen Zusammenhang hin, ohne hierbei explizit oder auch nur beispielsweise von sich selbst zu sprechen.

Vicky und Rosi:

Ähnlich wie Sarah und Dorothee haben auch diese beiden Praktikantinnen einen gemeinsamen Ausflug in die Innenstadt Málagas unternommen, der von den beiden unterschiedlich verarbeitet wurde. Für Rosi steht das Erfolgserlebnis im Vordergrund, diesen Plan gleich am ersten Abend auf eigene Verantwortung ausgeführt zu haben und dabei einen besonders angenehmen Eindruck vom Stadtzentrum und vor allem auch von den Spaniern erhalten zu haben. Sie schildert durchaus differenzierte Beobachtungen zu dem Wandel, den Málaga dank seiner Altstadtanierung gemacht hat. Nach Rosis Angaben war auch ihre Mitschülerin Vicky an dem Ausflug beteiligt. Hingegen macht Vicky keinerlei Angaben zu diesem Erlebnis, wenngleich sie andere Episoden durchaus anschaulich und ausführlich schildert.

Rosi gibt ausführliche Auskünfte dazu, weshalb sie sich so sehr für die Innenstadt interessiert, und nennt als Grund für ihre intensive Auseinandersetzung mit dem Wandel des Stadtbildes und ihre positive Überraschung angesichts der negativen Vorerfahrungen, die sie gemeinsam mit Eltern hier gemacht hat. Zum Lernanlass für interkulturelle Kompetenz wird die Gelegenheit für Rosi nun insofern, als sie bereits hier fremdsprachlichen und interaktiven Kontakt zu Spaniern aufnimmt, und die Situation mit ihren Vorkenntnissen vergleicht, wie im Fallbeispiel zu sehen war (16, 75–77).

Rosi ist somit der dritte Fall, bei dem die interviewte Probandin selbst dafür einen Hinweis liefert, warum es bei demselben interkulturellen Erlebnis zu einer ganz unterschiedlichen individuellen Verarbeitung und Nutzung im Erwerb interkultureller Kompetenz kommt. Hinsichtlich der Unmöglichkeit, hier kodierend zu verfahren, gilt dasselbe wie in den beiden oben angeführten Beispielen: Die Probandin macht keine Aussage zu einem bestimmten Vorgehen beim Erwerb interkultureller Kompetenz. Anders als Niels und Sarah macht Rosi übrigens den Zusammenhang zwischen individuellen Faktoren und dem Lernverhalten im interkulturellen Umfeld nicht selbst explizit. Sie berichtet lediglich von einem Beispiel hierfür, das als Beleg dafür genommen werden kann, dass identische Erlebnisse den Erwerb interkultureller Kompetenz individuell unterschiedlich beeinflussen.

Aus diesen drei Beispielen wird also ersichtlich, dass ein identischer Lernanlass sehr unterschiedlich genutzt werden kann. Dies empirisch nachzuweisen ist grundsätzlich schwierig, weil es keine objektive Dokumentation dessen gibt, was jeder einzelne Lerner erlebt hat. Die aufgezeigten Beispiele lassen jedoch durch Rekonstruktion und Analyse ermitteln, welche gemeinsamen Erlebnisse die Praktikanten jeweils geteilt haben. So steht außer Frage, dass bei den drei Probandenpaaren jeweils gemeinsame, identische Erlebnisse vorliegen. Auffällig ist,

dass in den ersten beiden Beispielen die interviewten Praktikanten Niels und Sarah selbst darauf hinweisen, aus welchen Gründen – ihrer Meinung nach - interkulturelle Lernanlässe individuell unterschiedlich genutzt und weiterverarbeitet werden.

Die Vorstellung, dass beim Lernen neue Information durch Verknüpfung mit individuell vorhandenem Vorwissen verknüpft wird, ist nicht neu und aus den konstruktivistischen Lerntheorien hinlänglich bekannt. Die konstruktivistische Erklärung, dass die Unterschiede beim Lernverhalten im interkulturellen Kontext insbesondere auch auf unterschiedliche persönliche und biographische Merkmale zurückzuführen sind, ist von der spanischen Fremdsprachendidaktik bereits aufgegriffen worden (vgl. z.B. Vences 2008: 14). Dabei geht es aus didaktischer Sicht immer darum, dass bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden bzw. angenommen werden muss, dass ein im Unterricht dargebotener Stoff oder Lernanlass von jedem Lerner aufgrund seiner Persönlichkeit oder seiner Vorerfahrung unterschiedlich genutzt oder verstanden wird. Diese konstruktivistische Annahme ist also bekannt und keineswegs neu oder überraschend. Neu ist nun allerdings der Umstand, dass dieser Zusammenhang nicht nur eine (didaktische) Vorstellung oder Annahme darstellt, sondern empirisch und sogar in einer authentischen, nicht konstruierten, un gelenkten Lernsituation nachgewiesen werden konnte. Dies zeigt, dass das natürliche, selbstgesteuerte Lernen im interkulturellen Kontext tatsächlich (zumindest in einzelnen Fällen) nach diesen konstruktivistischen Mustern verläuft bzw. dass die konstruktivistischen Annahmen realistisch sind. Obwohl das Beweisen konstruktivistischer Lerntheorien nicht zum Anliegen dieser Forschungsarbeit gehört, ist dieser Hinweis hier wegen der inhaltlichen Nähe gerechtfertigt. Geht es auch nicht um Erklärungen, warum oder wodurch individuelle Unterschiede entstehen (sondern welche), so hat das Datenmaterial selbst in den oben bezeichneten Interviews diese Thematik nahegelegt. In qualitativer Hinsicht ist die empirische Feststellung, dass identische Lernreize aus der spanischen Umwelt individuell unterschiedlich verarbeitet werden, in jedem Fall wichtig und wertvoll. Auf die Nähe zu konstruktivistischen Annahmen ist verwiesen worden; auf eine spezifische Debatte hierzu kann jedoch verzichtet werden, weil sie nicht zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage beitragen kann.

Die zweite Forschungsfrage, *welche individuellen Unterschiede sich beim Erwerb interkultureller Kompetenz ergeben*, kann nun wie folgt beantwortet werden:

- Beim Erwerb interkultureller Kompetenz verhalten sich die Schülerinnen und Schüler in den sechzehn untersuchten Fallbeispielen sehr unterschiedlich hinsichtlich der Kombinationen der Vorgehensweisen. Jeder Proband verwendet die durch die Ana-

lysekategorien bezeichneten Verfahrensweisen in einer spezifischen Kombination, in unterschiedlicher Anzahl oder mit einer jeweils spezifisch anderen Relevanz. Die Analyse der Aussagen der Probanden anhand der elf verwendeten Kategorien zeigt eine grundsätzlich breite, disperse Streuung aller Kategorien. Dies ist insofern hervorzuheben, als viele Rahmenbedingungen gleich sind (vgl. Kapitel 4.2.1).

- Das individuelle Lernverhalten der untersuchten Schülerinnen und Schüler lässt sich danach typisieren, ob beim Erwerb interkultureller Kompetenz eine (tendenzielle) *Innenorientierung* oder eine *Umgebungsorientierung* vorliegt. Dabei ist der Lerntyp der Innenorientierung im untersuchten Feld ausgeprägter als der Lerntyp der Umgebungsorientierung:

A) Der *innenorientierte Lerntyp* nimmt die authentische interkulturelle Situation zum Anlass, um sich auf das eigene Verhalten zu konzentrieren und sich selbstreflexiv mit der eigenen Verhaltensoptimierung zu beschäftigen. Dabei findet am häufigsten eine Auseinandersetzung mit dem bestehenden eigenen Verhaltensrepertoire statt. Es kann hier zu Umgewichtungen kommen. Daneben sind auch neue Strategiebildungen möglich, die das eigene Verhaltensrepertoire erweitern. Hierbei werden jedoch keine fremdkulturellen Verhaltensweisen durch Imitation übernommen, sondern das eigene Verhalten steht weiterhin im Zentrum der Aufmerksamkeit. Es wird an Zielen ausgerichtet, die sich erst im interkulturellen Kontext neu ergeben und die Entwicklung dieser neuen Verhaltensstrategien allerdings provozieren.

B) Der *umgebungsorientierte Lerntyp* achtet stärker auf die fremdkulturelle, spanische Umgebung als auf das eigene Verhalten. Der Beobachtung und Analyse dieser Umgebung gilt die Aufmerksamkeit des Lernalters überwiegend bzw. mehr als dem eigenen Inneren. Um die fremde Kultur zu verstehen, werden zum Teil Vergleiche mit der eigenen deutschen Kultur gezogen, jedoch werden auch viele kulturimmanente spanische Deutungsmuster konstruiert und angewendet.

- Deutliche individuelle Divergenzen zeigen sich außerdem in der Verarbeitung und Nutzung von identischen Erlebnissen für den Erwerb interkultureller Kompetenz in Abhängigkeit von persönlichen Einstellungen, Interessen und Vorerfahrungen.

Es stellt sich insbesondere angesichts des zuletzt genannten Ergebnisses die Frage, wie nun solche Prädispositionen der Praktikanten systematisch erfasst werden könnten. Dies ist eine berechnete Frage, jedoch liegt der Bereich der persönlichkeitsgebundenen Merkmale (aus datenschutzrechtlichen Gründen, auf deren Bedeutung in Kapitel 3 mehrfach hingewiesen wor-

den ist) außerhalb des Rahmens der hier durchgeführten empirischen Studie. Diese Einschränkungen grenzen die Beantwortungsmöglichkeiten der zweiten Forschungsfrage in gewisser Weise ein: Die Erforschung von Individualität ist hier nur insoweit möglich, als das Datenmaterial ohne Informationen zu Biographien und Persönlichkeits- oder Charaktermerkmalen es erlaubt. Jedoch haben die Praktikanten selbst stellenweise Vermutungen dazu formuliert, welche Rolle Interessen und Vorerfahrungen ihrer Meinung nach spielen können. In diesen sachbezogenen Äußerungen, und nur dort, lag ein Potential für den empirischen Nachweis konstruktivistischer Annahmen, das ohne rechtliche oder moralische Einschränkungen verwertbar war und genutzt wurde.

Die im Rahmen dieser Studie erzielten empirischen Ergebnisse erlauben es also, sowohl auf der Basis der kategorienorientierten Analyse als auch durch weitere qualitative Beobachtungen zu im Korpus auftauchenden Divergenzen Angaben dazu zu machen, *welche individuellen Unterschiede sich beim Erwerb interkultureller Kompetenz* im untersuchten Feld ergeben haben. Die individuellen Ergebnisse liegen erstens kategorienbezogen vor. Ferner wurden, zweitens, individuelle Unterschiede durch Typisierungen beschrieben. Drittens haben ergänzende qualitative Interpretationen ausgewählter Textstellen weitere individuelle Unterschiede zutage gefördert.

Die Antworten auf die ersten beiden Forschungsfragen basieren damit auf quantitativen und qualitativen Erkenntnismethoden. Dadurch hat sich auch der methodische Ansatz dieser Arbeit als sinnvoll und zielführend erwiesen. Innerhalb der beschriebenen Erkenntnisgrenzen sind die empirischen Ergebnisse nicht nur reliabel und valide, sondern auch inhaltlich aussagekräftig.

4.3 Modellierungsvorschläge zum Erwerb interkultureller Kompetenz: Ergänzungen zum Lernspiralmmodell

Im Folgenden soll die dritte Forschungsfrage nach dem *Zusammenhang zwischen den empirisch gewonnenen Ergebnissen und bereits bestehenden Modellen zur interkulturellen Kompetenz* beantwortet werden. Hierfür wird ein Vorschlag gemacht, wie sich auf der Grundlage der empirischen Untersuchungsergebnisse zur ersten und zweiten Forschungsfrage das theoretische Wissen zum Erwerb interkultureller Kompetenz (vgl. Kapitel 2.5.4.4) ergänzen ließe.

Bei der Betrachtung der Modelle, die in der Fachdidaktik bisher für den Erwerb interkultureller Kompetenz vorgelegt worden sind (vgl. Kapitel 2.5.3 und 2.6), hat es sich bereits im Vorfeld, bei der theoretischen Betrachtung als problematisch erwiesen, mögliche individuelle

empirische Konkretionen zu integrieren. Der Grund dafür liegt darin, dass der Modellcharakter entweder auf inhaltliche Allgemeingültigkeit angelegt ist oder diese Modelle für eine Evaluation interkultureller Kompetenz konzipiert worden sind und damit dann zwar auf eine individuelle Differenzierung abzielen, sich hierbei jedoch auf das erreichte Ergebnis beziehen. Diese Modelle sind nicht dazu geeignet, zu untersuchen oder erklären, wie sich der individuelle Lernprozess gestaltet oder abspielt.

Deshalb können die empirischen Ergebnisse, die im Rahmen der vorliegenden Studie gewonnen wurden und in den vorigen Kapiteln erläutert worden sind, nicht ohne Weiteres mit vorhandenen Modellen abgeglichen werden. Wegen ihrer Allgemeingültigkeit können diese Modelle nicht schlichtweg um das Element der Individualität ergänzt werden, das naturgemäß Heterogenität impliziert.

Während es um die outputorientierten Skalierungsmodelle wie etwa im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eine fortdauernde Debatte gibt (vgl. Kapitel 2.4), die auch mit jüngsten Differenzierungsvorschläge hierzu (z. B. Eberhardt 2013a, Eberhardt 2013b) anhält, besteht dagegen in der Fachdidaktik ein Konsens über eine Konzeptualisierung des Erwerbs interkultureller Kompetenz als Lernspirale mit einzelnen, dissoziierbaren Phasen sowie die Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz als einem Bündel von Teilkomponenten (vgl. Kapitel 2.5.2.2 und Kapitel 2.5.3.4).

In den beiden Fallbeispielen Sylvia (Nr. 13) und Vicky (Nr. 15) finden sich Ausführungen der Probandinnen zu einzelnen Eigenschaften oder Merkmalen, die für sie zu interkultureller Kompetenz dazugehören. Diese Aufzählungen von Teilbereichen stellen Analogien zur Modellierung interkultureller Kompetenz als einem Bündel von Teilkomponenten dar und scheinen diese zu belegen. Hieraus ergeben sich allerdings keine Antworten hinsichtlich der Forschungsfragen nach dem Erwerb interkultureller Kompetenz. Auch darf die Bestätigung einer Komponentenvorstellung in nur zwei von sechzehn Fallbeispielen überinterpretiert werden.

Im Gegensatz zu statischen Modellen, zu denen auch die Komponentenmodelle und auch, wie gesehen wurde, die skalierenden gehören, trägt das Lernspiralmmodell nach Deardorff dem Umstand Rechnung, dass der Erwerb oder das Erlernen interkultureller Kompetenz ein dynamischer Prozess ist (vgl. Kapitel 2.5.2.2). Der Lernprozess wird als aufwärtsweisende Spiralbewegung durch Pfeile abgebildet. Jedoch blieben die zentralen Fragen bestehen: Welches Moment löst die Spiral- bzw. Lernbewegung aus, was erhält sie aufrecht und wohin führt sie (vgl. Kapitel 2.5.3 und 2.5.4)?

In Auseinandersetzung mit diesen Fragen wird gefordert, dass die Biographie und die Persönlichkeit des Lerners genauer empirisch untersucht werden müssten, um Klarheit darüber zu erhalten, welchen Einfluss sie auf den Erwerb interkultureller Kompetenz nehmen, und ob und inwiefern sie den Lernprozess auslösen oder motivieren (z. B. Hu 2008b: 30; Rössler 2010a: 15ff.; Ehrenreich 2008: 33).

In der vorliegenden empirischen Studie konnten diese Faktoren nicht systematisch berücksichtigt werden, weil persönlichkeitsbezogene Merkmale die Anonymisierung unterlaufen hätten und bei der Datenerhebung durch das problemzentrierte Interview dementsprechend nicht abgefragt wurden.

Jedoch ergab die Analyse der Fallbeispiele, also der empirischen Daten, dass einige Probanden von sich aus eine Reihe von Angaben dazu machten, was aus ihrer Sicht interkulturelle Lernprozesse auslöst, aufrechterhält und welche Zielsetzung diese verfolgen. Diese Informationen wurden von einigen Probanden allgemeingültig formuliert, von anderen hingegen für den eigenen Einzelfall inhaltlich spezifisch angegeben. Im Folgenden sollen diese beiden Gruppen näher vorgestellt werden.

Zur ersten Gruppe zählen Samuel (Fallbeispiel 2) und Sarah (Fallbeispiel 10). Sie äußern sich grundsätzlich dazu, welche Faktoren den Lernprozess (ihrer Meinung nach) in Gang setzen und vorantreiben. Dagegen benennen Niels (Fallbeispiel 6), Marlene (Fallbeispiel 8), Dorothee (Fallbeispiel 11), Carina (Fallbeispiel 12), Michael (Fallbeispiel 14) und Rosi (Fallbeispiel 16) konkrete Einzelheiten dazu, was bei ihnen selbst den interkulturellen Lernprozess konkret angestoßen und, sei es als Initialanlass oder als intendierte Zielsetzung, motiviert hat. Die Informationen sind also in unterschiedlicher Weise in den genannten Fallbeispielen vorhanden. Sie können nicht durch entsprechende Analysekategorien abgegriffen werden, die auf die explizite Textebene angewiesen sind. Sie werden jedoch erkennbar, wenn man die Aussagen der Probanden mit dem Spiralmodell kritisch vergleicht. Erst aus dieser übergeordneten Perspektive fallen einige Parallelen auf, die das Spiralmodell oder einzelne seiner Teile aus empirischer Sicht zu bestätigen scheinen. Ein empirischer Nachweis, der das Spiralmodell bestätigt – oder andernfalls widerlegt - sei, würde weit mehr methodologischen Aufwand und weit mehr Fallzahlen erforderlich machen. Einen solchen empirischen Nachweis zu führen, ist nicht die Aufgabenstellung dieser Arbeit. Zum Spiralmodell sind aber aufgrund meines Materials empirisch fundierte Kommentare und Ergänzungen durchaus möglich, und um diese geht es hier.

Die deutlichsten Parallelen zum Spiralmodell enthält das Fallbeispiel Nr. 2 mit Samuel. Der ehemalige Schüler umschreibt den interkulturellen Kompetenzerwerb als eine verzahnte Kombination aus „Erfahrung“ (2, 150) und „Gewöhnung“ (2, 132, 151). Er hält dieses Wechselspiel für charakteristisch und verweist dabei vor allem darauf, dass einschlägige interkulturelle Erfahrungen tatsächlich auch der Gewöhnung bedürfen. Diesen Gedanken entwickelt und begründet er in seinem Interview anschaulich durch Erfahrungsbelege (vgl. 2, 41ff.). Samuel versteht unter Gewöhnung dabei das aktive Zutun des Lerners, der die interkulturelle Situation nicht nur passiv-rezeptiv erlebt, sondern selbst aktiv handelnd an diesem Lernprozess mitarbeitet, indem er sich der neuartigen Situation immer wieder willentlich aussetzt. Samuel beschreibt hierbei nicht nur sein Erstaunen über interkulturelle Erfahrungen, sondern gibt auch seinen Willen zu erkennen, das überraschend Fremdartige zu akzeptieren:

„Zuerst einmal, nimmt man es zur Kenntnis, ja, und denkt, o. k., alles anders. Und dann, dann passt man sich natürlich an, an dieses Verhalten, diese Art und Weise, oder toleriert das alles. Beim ersten Mal, haha, das ist mehrmals passiert, ehrlich gesagt, dacht, naja gut, das ist ja echt befremdlich hier und so, und nach einer Zeit hab ich das denn, wie gesagt, einfach gemacht und gedacht, ja, vielleicht ist das hier so. Kein Problem (...)“ (2, 65ff.).

Samuel beschreibt wenig später den interkulturellen Lernprozess als Wechselspiel oder als Abfolge von Intervallen zwischen Erfahrung und Gewöhnung. Sein Hinweis auf Perpetuierung dieser Lernbewegung kommt dem Spiralmodell auffällig nahe:

„[N]icht nur gewöhnen, sondern gut damit umgehen, das ist ja ne Interaktion, das Ganze also, Gewöhnung, dann Reaktion ... die Reaktion des Gegenübers abwarten und immer weiter reagieren, so läuft das halt“ (2, 129ff.).

Samuels Ausführungen kommen also dem Spiralmodell insofern sehr nahe, als auch seine Vorstellung vom Erwerb interkultureller Kompetenz eine intervallartige Verzahnung einzelner Komponenten enthält und die Lernbewegung so perpetuiert wird („immer weiter“).

Bei Sarah (Fallbeispiel Nr. 10) finden sich explizite Äußerungen dazu, welche Rolle das persönliche Interessengebiet für interkulturelle Lernprozesse spielen kann. Hinsichtlich einer Modellierung wird dadurch die Leerstelle im Spiralmodell konkret gefüllt, und es wird plausibel nachvollziehbar, was als Initialauslöser oder Motivation des durch die Spirale dargestellten Lernprozesses gelten kann:

„Weil jeder Schüler ja auch anders eine Kultur oder interkulturelle Kompetenzen irgendwie sich aneignet, eigene Schwerpunkte setzt, weil er andere Interessen ver-

tritt. [...] [D]as Umfeld, in dem der Mensch sich befindet, dass der einen beeinflusst, und dass somit auch die Interessen, eh ja, jeder einzelnen Person anders, ja, ins Gewicht fallen, vielleicht sind andere mehr musikalisch orientiert, oder andere wie gesagt mehr sportlich, dass da schon ne große, da schon ein großer Unterschied ist“ (10, 354ff.).

Diese Passage ist auch bereits angesichts ihrer Bedeutung für die Rolle der Individualität als Coding für die Analysekategorien K3b und K7 erfasst und ausgewertet worden. Die Probandin behauptet hier, ohne sich explizit auf ihre eigenen Interessen zu beziehen, deutlich, dass interkulturelle Lernprozesse grundsätzlich von persönlichkeitsbedingten Faktoren abhängen und durch diese individuell unterschiedlich in Gang gesetzt werden können.

Samuel und Sarah sind die einzigen Praktikanten, die auf dieser grundsätzlichen Ebene Ausführungen machen. Ihre Ausführungen sind mit dem Spiralmodell kompatibel und stellen empirische Varianten dar, die Leerstelle im Spiralmodell logisch sinnvoll auszufüllen.

Eine zweite Gruppe von Probanden gibt dagegen jeweils für sich persönlich an, was bei ihnen im Einzelnen interkulturelle Lernprozesse veranlasst hat. Diese Hinweise fallen thematisch entsprechend heterogen aus: Niels (Fallbeispiel 6) nennt seine persönlichen Grundeinstellungen als Auslöser dafür, sich mit bestimmten Aspekten der spanischen Zielkultur intensiver auseinanderzusetzen (6, 27ff.). Dabei deutet er kurz an, dass diese Grundeinstellung grundsätzlich bei jedem verschieden sein kann (6, 55ff.), wird dabei aber nicht in einem Maße grundsätzlich wie Samuel und Sarah, weshalb er in diese zweite Gruppe fällt. Marlenes Zielsetzungen (Fallbeispiel 8; vgl. (8, 30ff.); (8, 154ff.); (8, 189ff.); (8; 200ff.)) und Michaels Lernziele (Fallbeispiel 14; vgl. (16, 19ff.); (16, 50ff.)) bestehen darin, sich selbst persönlich weiterzuentwickeln, sich einen weiteren Horizont zu verschaffen und die eigene Schüchternheit zu überwinden. Sie nehmen das Praktikum in Málaga als Gelegenheit wahr, sich einer besonderen Herausforderung zu stellen. Dies motiviert sie, sich um die Bewältigung der interkulturellen Situation zu bemühen und in diesem Sinne die Lernanstrengung aufzunehmen. Bei Carina (Fallbeispiel 12) ist es dagegen das Vorwissen aus dem schulischen Spanischunterricht zum Thema Einwanderung in Spanien, das ihr Erkenntnisinteresse motiviert (vgl. 12, 32ff.). Bei ihr kann die Motivation also nicht als persönlichkeitsabhängig bezeichnet werden, sondern ist nach ihren Aussagen zu diesem konkreten Beispiel durch Unterrichtsinhalte provoziert worden. Bei Dorothee (Fallbeispiel 11) findet sich schließlich ein klar persönlichkeitsbezogener Verweis auf eine biographische Vorerfahrung (11, 357ff.), indem sie den Umgang mit Schimpfwörtern im Spanischen als ein bereits vor dem Praktikum bestehendes Vorwissen benennt. Sie begründet hier explizit, wie sie dank dieser persönlichen Erfahrung aus der Zeit

vor dem Praktikum einen spezifischen Teilaspekt ihrer interkulturellen Kompetenz besonders gut ausbauen kann. In ganz ähnlicher Weise wird schließlich auch im letzten Fallbeispiel (Nr. 16) deutlich, welche Rolle persönliche Vorerfahrungen für das Initiieren bestimmter Lernprozesse spielen. Hier berichtet Rosi von dem negativen Bild, das sie und ihre Eltern von Málaga aufgrund früherer Aufenthalte hatten (16, 54ff.), und macht deutlich, wie sie dies dazu veranlasst hat, bereits in den ersten Stunden nach der Ankunft das interkulturelle Umfeld unter diesem Aspekt zu erforschen und zu analysieren.

Es zeigt sich also, dass insgesamt acht Probanden in ihren Interviews Angaben zu spezifischen Faktoren machen, die interkulturelle Lernprozesse auslösen, aufrechterhalten oder als Zielvorgabe motivieren. Die Leerstelle des Initialpunkts im Spiralmodell und die Leerstelle bezüglich der Frage, wodurch die Spiralbewegung bzw. die Lernanstrengung vorangetrieben und aufrechterhalten wird, können mit diesen Informationen sowohl grundsätzlich als auch individuell konkret gefüllt werden. Zumindest der allgemeine Hinweis, dass persönliche Interessen und Vorerfahrungen als Auslöser anzusetzen sind, müsste also an dieser Leerstelle im Modell implementiert werden. Dieser Zusatz müsste allerdings der inhaltlichen Heterogenität Rechnung tragen. Dies wäre nur schwer umzusetzen, ohne die Übersichtlichkeit des Modells zu gefährden, und zugleich bliebe ein nur allgemeiner, inhaltlich unspezifischer Hinweis banal. Die individuellen Spezifika, die den empirischen Fallbeispielen von Niels, Marlene, Dorothee, Carina, Michael und Rosi hierzu entnommen werden konnten, zeigen aber, dass hier ein großes empirisches Potential liegt. Um dieses jedoch systematischer zu erforschen, müssten gezielte Erhebungsmethoden angewendet werden, die sich speziell auf die Klärung dieser Leerstellen beziehen.

Da in der hier vorgelegten Untersuchung der Fokus auf der empirischen Erforschung der Individualität interkulturellen Kompetenzerwerbs liegt, konnte der Rückbezug der Ergebnisse auf das allgemeingültige Modell zur interkulturellen Kompetenz die offene Frage nach dem Auslöser interkultureller Lernprozesse nur zum Teil, nicht jedoch erschöpfend beantworten. Innerhalb dieser Einschränkungen haben die empirischen Ergebnisse jedoch keinen Anhaltspunkt gegeben, das Lernspiralmodell zu widerlegen. In einem Fallbeispiel (Samuel) ist sogar explizit belegt, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz vom Lerner selbst als kreis- oder Pendelbewegung konzeptualisiert wird. Ferner sind zu der beschriebenen Leerstelle im Spiralmodell, dem möglichen Auslöser für den Erwerb interkultureller Kompetenz, von der Hälfte der Probanden Konkretisierungsvorschläge gemacht worden. Jedoch entziehen sich die vielen individuellen, empirisch belegten und in den Kapiteln 4.1 und 4.2 erläuterten Varianten solchen Modellierungsversuchen, die Einheitlichkeit und Allgemeingültigkeit intendieren o-

der beanspruchen. Der Vergleich mit dem Spiralmodell hat immerhin dazu beigetragen, noch weitere individuelle Unterschiede unter den empirisch untersuchten Probanden herauszuarbeiten.

Angesichts der großen Heterogenität, die durch die empirischen Ergebnisse dieser Studie festgestellt werden konnte, erscheint es nicht sinnvoll, nach noch weiteren Modellierungsversuchen des Erwerbs interkultureller Kompetenz zu suchen oder diese einzufordern. Im empirischen Ansatz der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass die Lernwege nicht einem bestimmten Modell folgen, sondern individuell unterschiedlich verlaufen. Dies wurde in der konkreten Auseinandersetzung mit den sechzehn Fallbeispielen deutlich. Trotzdem sind sie systematisch beschreibbar. Jedoch anstelle von (einheitlichen) Modellen sind hierfür Deskriptoren besser geeignet, weil sie die einzelnen Facetten verschiedener Lernprozesse präziser erfassen und abbilden können. Solche Deskriptoren können empirisch konstituierte und überprüfte Analysekatoren sein. Dies hat sich in der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erwiesen. Einzelne Beschreibungskategorien für den Erwerb interkultureller Kompetenz zu entwickeln und zu definieren ist auch dann möglich, wenn die durch sie beschriebenen Lernwege unendlich vielfältig sind. Bei den von mir verwendeten elf Analysekatoren lassen sich zwei Typen im Lernverhalten bilden; ein noch komplexeres Deskriptorensystem und eine höhere Anzahl von Fallbeispielen könnte mehr Typisierungen ermöglichen. Weitere empirische Studien könnten die Zuverlässigkeit dieser Deskriptoren und Typisierungen für interkulturelle Lernprozesse überprüfen sowie weitere neue etablieren.

Deskriptoren und Typisierungen stellen Wege dar, um systematische Aussagen über den Erwerb interkultureller Kompetenz treffen zu können, deren Tragweite über den Einzelfall hinausreicht. Gegenüber dem Spiralmodell und anderen Modellierungsversuchen liegt der Vorteil einer solchen Systematik darin, dass sie zugleich präzise und flexibel genug ist, um auf individuelle Lernprozesse angewendet werden zu können. Deskriptoren können damit zur Messbarkeit dessen beitragen, nicht nur was, sondern auch wie viel ein einzelner Lerner unternimmt, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Dies ergibt zwar objektive, quantifizierbare Ergebnisse über das Lernverhalten bestimmter Versuchspersonen. Der Lernoutput der betreffenden Individuen kann jedoch auch so nicht inhaltlich, und schon gar nicht nach moralischen oder ethischen Maßstäben, gewertet werden.

4.4 Didaktische Schlussfolgerungen

Angesichts der vorliegenden Ergebnisse stellt sich nun die Frage, *welche Schlüsse für den Spanischunterricht und besonders für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Auslandspraktika seitens der Schule zu ziehen sind.*

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass didaktische Vorstellungen und Theoreme zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht nicht ohne Weiteres auf die authentische Lernsituation im Auslandspraktikum übertragbar sind (vgl. v. a. Kapitel 2.5.3.3). Für das Lernen am anderen Ort gelten andere Voraussetzungen als im herkömmlichen Unterricht. Selbstverständlich bietet sich auch beim Praktikum im Ausland die Gelegenheit zum praktischen Anwenden und Üben der Fremdsprache sowie zu einer persönlichkeitsfördernden Bildungserfahrung. Auf beide Aspekte weisen die Schülerinnen und Schüler auch selbst explizit in den Gesprächen hin und nennen diese beiden Zielsetzungen mehrfach als bewusste Begründung für ihre Teilnahme am Auslandspraktikum. Bei der systematischen Untersuchung der authentischen Lernsituation der Praktikanten nach wissenschaftlichen Kriterien hat sich jedoch vor allem ergeben, dass beim Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen der Schülerpraktika in Spanien Verfahrensweisen und Verhaltensmuster angewendet werden, die im arrangierten Fremdsprachenunterricht nicht im Vordergrund stehen oder eingeübt werden können.

Denn während unter einer zeitgemäßen Vermittlung und Anbahnung interkultureller Kompetenz im modernen Fremdsprachen- bzw. Spanischunterricht meist eine Verbindung aus landeskundlichem Wissen und einem Perspektivenwechsel verstanden wird, stehen aus empirischer Sicht andere Faktoren beim Erwerb interkultureller Kompetenz in authentischen Lernsituationen im Vordergrund.

Diese Faktoren sind durch die in dieser Studie verwendeten elf Analysekatoren genauer erfasst und beschrieben worden. Es konnte empirisch nachgewiesen und aufgedeckt werden, wie die Praktikanten tatsächlich verfahren, wenn sie sich in der authentischen interkulturellen Kontaktsituation darum bemühen, selbstgesteuert erfolgreich zu handeln. Hierbei zeigt sich im Gegensatz zur Lernsituation im Unterricht, bei der der Lernende immer im Kontext einer Gruppe steht, dass individuell unterschiedliche Lernwege beschritten werden und dass die Lernschritte und Vorgehensweisen, die bei dem Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, unternommen werden, inhaltlich andere sind als im Unterrichtsarrangement. Anders gesagt bietet das Auslandspraktikum ganz andere Lernmöglichkeiten und Chancen als der schulische Fremdsprachenunterricht.

Hieraus resultiert, dass die Begleitung und Förderung der Schülerinnen und Schüler dementsprechend anderen Prämissen zu folgen hat. Sicher sind unterrichtliche Aufgabenformate zur Vorbereitung auf das Praktikum hilfreich, die der authentischen Lernsituation möglichst nahe kommen: Alle Aufgaben, die auf authentischen Materialien basieren, wie zum Beispiel Lernaufgaben oder Projektarbeit; Übungen zum Perspektivenwechsel; landeskundliches Hintergrundwissen etc. Diese Aufgabenformate lassen sich auch problemlos in Lerngruppen durchführen, die nur zum Teil an einem Auslandspraktikum in Spanien teilnehmen.

Jedoch zeigen die empirischen Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung, dass die Praktikanten in der authentischen Lernsituation grundsätzlich andere Schwerpunkte setzen bzw. anders vorgehen als beim interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht: Die systematische Anwendung unterschiedlicher Analysekatoren auf das Lernverhalten der teilnehmenden Probanden hat zum einen ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler sich grundsätzlich stärker mit Fragen des Selbstmanagements beschäftigen als mit den fremdkulturellen Inhalten. Zum anderen hat sich gezeigt, dass große individuelle Divergenzen im Vorgehen bestehen und die Praktikanten bei ihrem Versuch, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, sehr unterschiedliche Wege beschreiten. Aus beiden Ergebnissen lassen sich nun Schlussfolgerungen dafür ableiten, wie die Auslandspraktika im Unterricht bzw. schulischerseits vorbereitet werden können bzw. wie ihr Lernertrag optimiert werden kann.

Durch die empirische Untersuchung konnte dokumentiert und systematisch beschrieben werden, wie sich Schülerinnen und Schüler als Praktikanten in der interkulturellen Lernsituation in Málaga verhalten haben. Hierbei zeigt sich, dass die meisten Anstrengungen dafür unternommen wurden, eigene Verhaltensweisen zu reflektieren und angemessene Verhaltensmuster zu entwickeln. Dabei wurden (latent) vorhandene Verhaltensmuster aus dem persönlich zur Verfügung stehenden Verhaltensrepertoire umgewichtet, um erfolgreich sein bzw. die Praktikumsituation bewältigen zu können. Erst in zweiter Linie beschäftigten sich die Praktikanten mit den Spezifika der spanischen Kultur oder ihrer spanischen Interaktionspartner. Wenn die Selbstkompetenz derart deutlich im Vordergrund steht, so muss eine Vorbereitung schulischerseits konsequenterweise vor allem darauf ausgerichtet sein, diese bei den Schülern zu fördern und auch deutlicher ins Bewusstsein zu bringen: Stärkung, Ermutigung und selbstreflektives Training müssten demnach viel mehr Gewicht bei der Vorbereitung auf authentische interkulturelle Lernsituationen erhalten, um die interkulturelle Handlungskompetenz bzw. den Erwerb interkultureller Kompetenz zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler müssten in der Vorbereitung dafür geschult werden, ihre eigenen Verhaltenspotentiale besser zu kennen und besser zu nutzen. Gerade bei Heranwachsenden müssten diese Prozesse angeleitet

und begleitet werden. Ein ausgeprägteres Bewusstsein um die eigenen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten erweitert nicht nur die Palette der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, die, wie empirisch nachgewiesen werden konnte, in der interkulturellen Situation eine große Rolle spielt. Mehr Selbstsicherheit und mehr Flexibilität würde die Praktikanten auch von Fragen des Selbstmanagements entlasten, die nachweislich – zumindest auf das ganze Sampling gesehen – den größten Teil der Lernkapazitäten binden. Dadurch wäre eine (noch) intensivere Auseinandersetzung mit der spanischen Kultur bzw. der fremdkulturellen Umgebung möglich, was erstrebenswert ist, um den Auslandsaufenthalt besser für interkulturelle Erfahrungen zu nutzen.

Grundsätzlich gilt jedoch nicht nur für die statistisch häufigsten Varianten, sondern für alle elf untersuchten Analysekatoren, dass sie einzelne und konkrete Lernverfahren beschreiben, wie man sich beim Erwerb interkultureller Kompetenz im Auslandspraktikum verhalten kann. Sie liegen nunmehr inhaltlich klar voneinander abgegrenzt und durch anschauliche Ankerbeispiele (vgl. Kapitel 3.9.1) auch für Schüler nachvollziehbar illustriert vor. Der gezielte und isolierte Zugriff auf jede einzelne dieser elf Kategorien ermöglicht es, ihre jeweilige statistische Relevanz zu berücksichtigen und die Vorbereitung der Praktikantengruppe durch das thematische Erörtern bestimmter Kategorien möglichst effizient zu gestalten. Hierbei könnte die Auswahl nach den Angaben zur Häufigkeit der Kategorien im Rahmen dieser Studie bestimmt werden. Bei guter Kenntnis der Lerngruppe könnten aber auch gezielt bestimmte andere Kriterien schwerpunktmäßig behandelt werden. Ferner könnte die Typisierung innenorientierte Lerner – umgebungsorientierte Lerner mit Schülergruppen in Vorbereitung auf die Praktika erörtert werden. Eine solche Art der Vorbereitung entlang ausgewählter Kategorien bzw. Lerntechniken muss dabei nicht unbedingt auf Spanisch bzw. in der Zielsprache erfolgen, sondern sollte, gerade weil hier der Bewusstmachungsprozess im Vordergrund steht, auf Deutsch durchgeführt werden.

Als plausibel und praktikabel erscheint ferner aber auch eine Vor- und Nachbereitung der Auslandspraktika im regulären schulischen Fremdsprachenunterricht; denn sie kann sogar auch in Lerngruppen durchgeführt werden, die nur teilweise am Auslandspraktikum teilnehmen oder teilgenommen haben, können doch so Erfahrungen und Erlebnisse aus erster Hand als Sprechkanäle genutzt werden und den Unterricht in authentischer Weise bereichern. Es liegt ebenfalls auf der Hand, dass im Fremdsprachenunterricht Vokabular oder Standardsituationen eingeübt werden sollten, die die Praktikanten auf ihre Situation und Tätigkeit im Ausland vorbereiten.

All diese genannten möglichen Vorgehensweisen beziehen sich auf die Phase der Vorbereitung. Im Vordergrund muss dabei immer die Förderung des Bewusstseins um die eigenen Möglichkeiten bei jedem einzelnen Teilnehmer stehen. Die Vielzahl der Möglichkeiten, wie man beim Erwerb interkultureller Kompetenz im Praktikum vorgehen kann, darf nicht verwirrend oder einschüchternd auf die Schülerinnen und Schüler wirken. Es muss vielmehr darauf geachtet werden, dass die Praktikanten ihre Möglichkeiten erkennen und dazu angespornt werden, all ihre individuellen Verhaltensvarianten als gleichberechtigte Wege zum Erfolg in interkulturellen Situationen zu betrachten.

Vor allem aus dem zweiten wichtigen Forschungsergebnis, der hohen individuell bedingten Divergenz des Lernverhaltens, folgen weitere, wichtige Überlegungen dazu, wie in den Schulen damit umgegangen werden kann. Denn bei der hohen organisatorischen und nicht zuletzt auch finanziellen Investition, die das Auslandspraktikum für alle Beteiligten bedeutet, muss sich die schulische Begleitung und Förderung des Projekts unbedingt darauf konzentrieren, den Lernertrag der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu optimieren. Diese Unterstützung darf angesichts der Erkenntnis, dass die Lernwege sehr unterschiedlich verlaufen, nicht als obsolet betrachtet oder gar aufgegeben werden, sondern es geht ganz im Gegenteil darum, aus der individuellen Divergenz für die ganze Lerngruppe zu profitieren. Wenn die Schülerinnen und Schüler in einer Phase der Nachbereitung dazu angeleitet werden, sich gegenseitig von ihren individuellen Erfahrungen zu berichten und sich über ihre Vorgehensweisen beim Erwerb interkultureller Kompetenz auszutauschen, so kann sich aus solchen Gesprächen ein synergetischer Lerneffekt für alle ergeben. Die Lernergebnisse jedes Einzelnen werden durch Verbalisierung und die dadurch implizierte Bewusstmachung und Selbstreflexion nicht nur bei ihm selbst konsolidiert, sondern zugleich wird das eigene Repertoire interkulturell relevanter Verhaltensweisen und Denkmuster durch die Beiträge der anderen erweitert. So können sich gerade angesichts ihrer individuellen Verschiedenheit die Erfahrungen und Erkenntnisse aller Teilnehmer komplementär ergänzen. Das breite Spektrum der individuellen Unterschiede wird dadurch zum Potential, das den Lerngewinn für jeden Einzelnen intensivieren und vervielfachen kann.

Ein solcher Prozess ergibt sich jedoch in einer Schülergruppe nicht von selbst, sondern bedarf professioneller pädagogischer Anleitung. Zwar enthalten einige der Schülerinterviews in dieser Studie explizite Hinweise darauf, dass Praktikanten sich durchaus gelegentlich spontan über ihre interkulturellen Erlebnisse und Beobachtungen austauschen (deutliche Hinweise hierzu finden sich bei Vicky und Rosi, bei Marlene, bei Niels sowie bei Dorothee). Aber dies geschieht, den Aussagen der Probanden zufolge, nur selten und auch dann nur in sehr kleinen

Gruppen bzw. Zweiergesprächen. Es müssten demzufolge ganz gezielt Anlässe geschaffen werden, um einen solchen Diskurs in der gesamten Praktikantengruppe in Gang zu setzen. Solche Gespräche sollten, wie auch schon die oben vorgestellten Vorschläge für die Vorbereitungsphase, auf Deutsch bzw. in der Muttersprache geführt werden, um eine höchstmögliche Tiefgründigkeit der Reflexionen und des Erfahrungsaustausches zu gewährleisten. Um den Ertrag eines solchen reflektierenden Diskurses innerhalb der Praktikantengruppe zu optimieren, sollte diese Maßnahme außerdem nicht erst nach Beendigung des Praktikums ansetzen, wenn alle Praktikanten bereits wieder in den regulären und eigenkulturell determinierten Schulalltag zurückgekehrt sind. Als Zeitpunkt sollte noch ein Termin (oder mehrere Termine) während des Auslandsaufenthalts gewählt werden, da die Praktikanten einerseits bereits genügend interkulturelle Lernerfahrung aufweisen, andererseits aber auch die Anregungen und Ergänzungen der Mitpraktikanten noch motiviert aufnehmen und sich dadurch (idealerweise) eigene weitere Erkenntnisperspektiven eröffnen können. Dies würde bedeuten, dass seitens der begleitenden Lehrkraft, die in den ersten Tagen alle Praktikanten in den Unternehmen besucht und einzelne Praktikanten und Betriebe berät, eine solche Zusammenkunft einmalig oder mehrmals vor Ort angesetzt und moderiert wird. Die Tiefgründigkeit und Ernsthaftigkeit, die die Probanden in den zum Zweck der hier vorliegenden Studie persönlich und ebenfalls muttersprachlich geführten Interviews gezeigt haben, ist auch für solche arrangierten Metagespräche zum Erlernen interkultureller Kompetenz zu erwarten.

Hinzu käme bei einer solchen Begleitmaßnahme außerdem die Möglichkeit eines gegenseitigen, falls nötig auch durch die Lehrkraft ergänzten Coachings der Praktikanten bei Fragen oder kleineren Problemen.

Der Aspekt der Gelegenheit zur muttersprachlichen Diskursbildung spricht ferner für eine Unterbringung zu zweit oder in Kleingruppen in ein und derselben spanischen Gastfamilie, zumal wenn die Praktikanten tagsüber während der Praktikumszeit einzeln in den Betrieben untergebracht sind, so dass genügend Gelegenheit zum Eintauchen in die fremde Sprache und die interkulturelle Interaktion gegeben ist.

Diese Maßnahmen zielen auf eine Optimierung des Lernzuwachses ab und lassen erwarten, dass die individuelle Divergenz innerhalb der Lerngruppe als komplementäres Potential ausgenutzt wird.

Wenn eine Umsetzung dieser Maßnahmen organisatorisch nicht möglich sein sollte bzw. die begleitende Lehrkraft vor Beendigung des Praktikums abreisen muss, könnte alternativ auch ein Internetblog oder eine Skype-Konferenz mit Beteiligung aller Praktikanten eingerichtet

bzw. durchgeführt werden. Allerdings wäre bei einer solchen medialen Kommunikationssituation (zumal bei Schülern) nicht ganz dieselbe Ernsthaftigkeit und Intensität zu erwarten wie bei einer authentischen Begegnungssituation vor Ort, bei der sich die Lerngruppe mit der begleitenden Lehrkraft zum Zweck der muttersprachlichen Diskursbildung trifft. Die Metagesprache zum Erwerb interkultureller Kompetenz sollten aber, in welcher Form auch immer, auf jeden Fall als ernst zu nehmende Möglichkeit angesehen werden, interkulturelle Lernprozesse in der Gruppe zu fördern. Denn analog hierzu kann übrigens zusätzlich darauf verwiesen werden, dass auch andere fremdsprachliche Kompetenzen (etwa Grammatik oder Wortschatzarbeit) aus fremdsprachendidaktischer Sicht durch entsprechende Metadiskurse der Lerner zu Lerntechniken und -strategien durchaus systematisch gezielt förderbar sind. Entsprechende Aufgabenstellungen und Unterrichtsarrangements bilden längst schon einen fest etablierten Bestandteil im modernen Spanisch- bzw. Fremdsprachenunterricht.

Für die Nachbereitung nach der Rückkehr aus dem Auslandspraktikum sind außerdem viele weitere Methoden denkbar, die sinnvoll und praktikabel sind, um die authentischen Erlebnisse der Praktikanten der gesamten Lerngruppe zur Verfügung zu stellen und dadurch die Auslandspraktikanten zu Multiplikatoren zu machen. Hierfür sind neben dem Unterricht viele Anlässe geeignet – die Bandbreite reicht von persönlich vorgetragenen Erfahrungsberichten bei Infoveranstaltungen für den Folgejahrgang bis hin zu Beiträgen in Schülerzeitschriften, Ausstellungen oder einem Sonderkapitel zur interkulturellen Kompetenz im Praktikumsbericht und vieles andere mehr. Sie werden hier nur oberflächlich skizziert, weil sie nicht auf besonderen Spezifika der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie beruhen.

Durch solche Sensibilisierungsmaßnahmen, wie sie hier beschrieben worden sind, wäre eine noch bessere Ausnutzung und Vertiefung des interkulturellen Lernprozesses für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu erwarten. Für den Erwerb interkultureller Kompetenz wären die Voraussetzungen verbessert. Der Mehraufwand scheint gerechtfertigt, stellt doch – wie bereits betont – das Gesamtarrangement „Auslandspraktikum“ ohnehin schon einen hohen Aufwand seitens der Teilnehmer, aber auch der organisierenden Lehrkräfte dar. Wenn die Lehrkräfte vor Ort interkulturelle Metagesprache erfolgreich gestalten sollen, so sind hierfür möglicherweise entsprechende Unterstützungs- oder Fortbildungsmaßnahmen angebracht. Sie wären in jedem Fall begrüßenswert, da die interkulturelle Lernsituation im Auslandspraktikum komplexer ist und, wie gezeigt wurde, viel stärker als Lernanlass ausgeschöpft werden könnte, wenn entsprechende professionelle und institutionelle Anstrengungen unternommen würden, die die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen, erleichtern und damit zugleich intensivieren und erfolgreicher machen könnten.

Die Einblicke in die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen dieser Untersuchung gewonnen werden konnten, rechtfertigen jedenfalls die Entscheidung, die Singularität des individuellen Lernprozesses auch in didaktischen Maßnahmen oder Arrangements viel stärker zu berücksichtigen. Dadurch könnte jeder individuelle Einzelfall zum Multiplikator seiner Erfahrungen werden, jeder Teilnehmer sähe seine Lernanstrengung durch die Beachtung und Nutzung der anderen aufgewertet und gewürdigt. Auch dies würde sicherlich dazu beitragen, die Motivation und damit höchstwahrscheinlich den Erfolg der Praktikantinnen und Praktikanten in Spanien zu steigern und ihren Erwerb interkultureller Kompetenz noch weiter zu fördern.

5 Synopse und Ausblick

Nachdem die Forschungsfragen, die dieser Studie zugrunde lagen, auf der Basis der empirischen Ergebnisse im Einzelnen beantwortet worden sind (Kapitel 4), soll die Bedeutung dieser Ergebnisse abschließend von einem übergeordneten Standpunkt aus erläutert und eingeordnet werden. Ferner sollen Aspekte und Potentiale aufgezeigt werden, auf die innerhalb der durchgeführten Untersuchung nur am Rande hingewiesen werden konnte, die aber lohnend und geeignet für weitere Forschungsarbeit erscheinen.

Das qualitative und das quantitative Forschungsparadigma sind oft und insbesondere auch in der Fremdsprachenforschung für unvereinbar und widersprüchlich gehalten worden. Die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in der vorliegenden Studie hat sich jedoch nicht nur als machbar, sondern als sehr sinnvoll erwiesen, um präzise und systematische Aussagen über komplexe Sachverhalte treffen zu können. Dies zeigt, dass qualitative und quantitative Methoden einander ergänzen können, um Ergebnisse zu konsolidieren und anschlussfähig für den Forschungsdiskurs zu machen.

Individualität und Heterogenität in Lernprozessen, die dem Ziel unterliegen, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, konnten empirisch nachgewiesen und dokumentiert werden. Durch verschiedene methodische Zugriffe konnten die individuellen Unterschiede unter mehreren Aspekten nachgewiesen und beschrieben werden. Bei der Datenerhebung wurden sechzehn problemzentrierte Einzelinterviews durchgeführt, durch die introspektive Schülersaussagen über den individuellen Erwerb interkultureller Kompetenz dokumentiert werden konnten. Mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring (2010) und unter Anwendung der Kodierungssoftware MAXQDA konnten die empirischen Daten kategorienbasiert und quantitativ ausgewertet werden. Statt allgemeingültiger Modelle haben sich dabei einzelne Analysekatoren als geeignetere Beschreibungsinstrumente für den Erwerb interkultureller Kompetenz erwiesen, da sie als Deskriptoren fungieren und individuelle Differenzen präzise erfassen und abbilden können. Zugleich sind die inhaltlichen Analyseergebnisse der sechzehn Fallbeispiele systematisch evaluiert worden mit dem Anliegen, Zahlenwerte zu schaffen und aus diesen Zahlenwerten, unter anderem durch Typisierung, weiterführende, wiederum inhaltliche Schlüsse zu ziehen. Gemäß dem explorativen Forschungsansatz dieser Studie beanspruchen die erarbeiteten Zahlenwerte jedoch keine repräsentative Gültigkeit.

Fremdsprachendidaktische Forschung muss die Lernenden im Mittelpunkt sehen und sie bzw. ihre Lernprozesse fördern. Dies sollte nicht nur für die Erhebung empirischer Daten gelten,

sondern genauso für die Forschungsergebnisse. Deshalb war es ein wichtiges Anliegen dieser Studie, die Ergebnisse auf das Handlungsfeld Schule zurückzubeziehen, um dort bei den Schülerinnen und Schülern den Erwerb interkultureller Kompetenz zu fördern und zu erleichtern. Wenn Fremdsprachenschülerinnen und –schüler nach dem Auslandspraktikum in Spanien seitens ihrer Schule bzw. der begleitenden Fachlehrkräfte dazu angehalten werden, ihre individuellen interkulturellen Erfahrungen innerhalb der Gruppe weiterzugeben, so kann der Lerneffekt bei allen intensiviert werden. Die Heterogenität, die sich aus den individuellen Differenzen beim Erwerb interkultureller Kompetenz ergeben hat, wird so zum Potential, das alle Teilnehmer der Gruppe nutzen können und dass alle Lernprozesse bereichert. Dies wäre für Schüler wie für Lehrer ein immer noch seltenes Erlebnis, laufen doch die meisten Bestrebungen auf beiden Seiten im Schulunterricht darauf hinaus, Heterogenität in Lerngruppen möglichst aufzulösen und gemeinsame Bildungsziele mit der ganzen oder möglichst großen Teilen der Lerngruppe zu erreichen. Dies gilt auch für den modernen kompetenzorientierten Spanischunterricht mit kooperativen, handlungsorientierten Lernformaten, allein schon wegen seiner notgedrungenen Evaluationsorientierung. Heterogene Lernprozesse und die individuell unterschiedlichen Lerninhalte können aber zu einem ausgesprochenen Potential werden, wenn jeder Teilnehmer seine eigenen Erfahrungen aus dem Auslandspraktikum und Reflexionen zum Erwerb interkultureller Kompetenz weitergibt und im Gegenzug Einblick in komplementäre, ergänzende oder kontrastierende Erfahrungen und Reflexionen der anderen erhält. Dies entspricht auch der hohen Bedeutung der innenzentrierten Lernprozesse bzw. des Selbstmanagements beim Erwerb interkultureller Kompetenz, auf die ich bei meinen Erhebungen gestoßen bin. Jeder Einzelne wird dabei zum Multiplikator, und sein eigenes Wissen vervielfacht sich: Der eigene Lernertrag wird durch Bewusstmachung, durch wiederholtes Erinnern und durch Verbalisierung intensiviert, und neu hinzukommende Aspekte erweitern zugleich die eigenen individuellen (Er-)Kenntnisse.

Dem möglichen Einwand, dies sei ein banales Ergebnis, muss entgegengehalten werden, dass bei der Umsetzung dieses Konzeptes an Bildungsinstitutionen immer Ressourcen hierfür bereitgestellt werden müssten. Ohne eine wissenschaftliche Legitimation, wie sie beispielsweise die vorliegende Studie bieten könnte, wird dies kaum möglich sein. Im Vergleich mit den Kosten, die bei der Durchführung eines Auslandspraktikums entstehen, stellt jedoch eine Nachbereitung in der angedeuteten Weise nur einen sehr geringer Faktor bzw. eine kleine Investition dar. Denn die Organisation und Durchführung eines Auslandspraktikums ist zeitaufwändig und die Kosten, die entstehen, sind hoch. Sollen jedoch praktikable und effiziente Schritte an Schulen und Universitäten unternommen werden, um interkulturelle Kompetenz

zu fördern, so wäre die Ausstattung und Unterstützung derartiger Projekte mit einer solchen Nachbereitung durch Arbeits- bzw. Unterrichtszeit ein äußerst ökonomischer Vorschlag. Denn dies trüge viel dazu bei, den Ertrag der bereits investierten Ressourcen (Zeit, Geld, Anstrengung der Teilnehmer wie auch der Lehrkräfte) zu optimieren. Im Fach Spanisch erscheint dies besonders relevant, sind doch die interkulturellen Erfahrungen noch weniger vorhersehbar und verlangen dementsprechend mehr Lernanstrengungsbereitschaft als in solchen Fremdsprachen (-fächern), die dem deutschen Sprach- und Kulturraum näher oder vertrauter sind (wie z.B. Englisch oder Französisch).

Hier eröffnen sich nun auch weitere Forschungspotentiale. So könnten die Resultate der vorliegenden Untersuchung mit entsprechenden interkulturellen Lernerfahrungen in anderen Fremdsprachen bzw. fremdsprachlichen Kulturen verglichen werden. Dabei könnte untersucht werden, welche Rolle die Spezifika der spanischen Kultur für deutsche Spanischschülerinnen und -schüler und für ihre interkulturellen Lernprozesse spielen. Ferner könnten auch die Einflüsse des Geschlechts, des Charakters und der Biographie der Auslandspraktikanten oder der Fremdsprachenlerner auf den Erwerb interkultureller Kompetenz untersucht werden. Rechtliche und ethische Bedenken wären hierbei allerdings sorgfältig zu beachten. Dies wären keine leichten Aufgaben. Deshalb blieben diese Aspekte aus der vorliegenden Untersuchung ausgeklammert, jedoch stellt ihre systematische Erforschung eine prinzipiell weiterhin bestehende Herausforderung dar.

Die empirische Erforschung solcher Fragestellungen könnte weiter dazu beitragen, den Lernprozess, der mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz verbunden ist, noch transparenter zu machen. Letztlich würde dadurch auch das bildungspolitische Ziel, interkulturelle Kompetenz evaluierbar und in Lernstandserhebungen abprüfbar zu machen, näher rücken. Auch hier gilt aber, dass ein *washback*-Effekt der Evaluierung nur eintreten wird, wenn die empirisch basierten, wissenschaftlichen Einsichten in die Bildungsinstitutionen zurückgetragen werden, um hier neue Chancen zu öffnen.

Neben der synergetischen Nutzungsmöglichkeit des qualitativen und des quantitativen Forschungsparadigmas, neben der Bezeichnung der Heterogenität individueller Lernprozesse beim Erwerb interkultureller Kompetenz in Spanien als Potential und als Chance, und neben dem Benennen weiterhin offener Forschungsdesiderate soll am Ende dieser Arbeit noch ein grundsätzlicher Gedanke ausblicksartig festgehalten werden: Nach einem bekannten Sprichwort, das Albert Einstein zugeschrieben wird, ist nicht alles, was zählbar ist, wichtig, und nicht alles, was wichtig ist, zählbar. Mit der vorliegenden Untersuchung wurde die Herausfor-

derung angenommen, das Wichtige zählbar zu machen. Der Versuch, individuelle und interkulturelle Lernprozesse empirisch zu analysieren und die inhaltlichen Ergebnisse dabei auch quantitativ zu formulieren, bietet hoffentlich Chancen, innerhalb der spanischen Fachdidaktik, aber auch über die Fachgrenzen hinweg, einen Dialog darüber zu führen, wie interkultureller Kompetenzerwerb (noch besser) gefördert und unterstützt werden kann.

Die Frage, welche Rolle dem Fremdsprachenunterricht hierbei zukommt und was insbesondere der Spanischunterricht mit seinen zahlreichen historischen und aktuellen Brücken zu den arabischen, afrikanischen und amerikanischen Kulturen hierzu beitragen kann, wird sicherlich in den nächsten Jahren aktuell bleiben. Interkulturelle Verständigung ist aus einer Vielzahl von Gründen nötig, ihre Bedeutung in der globalisierten Welt nimmt ständig zu. Ihre praktische Relevanz, und damit auch der Handlungsdruck für Forschende, Lehrende und Lernende, Vorschläge und Beiträge für die Verbesserung interkultureller Verständigung zu leisten, nimmt künftig voraussichtlich eher zu als ab. Die Verbindung, die empirische Forschung zwischen wissenschaftlichen Theoremen und authentischen Fakten herzustellen vermag, kann dabei eine große Hilfe darstellen. Allerdings muss auch vor euphorischen Erwartungen gewarnt werden: Die Frage, was wichtig ist, steht vor dem Zählen – und nach dem Zählen. Diese Fragen sind sorgfältig zu bedenken, und gerade empirische Untersuchungen, wie auch die hier vorliegende, zeigen, dass tragfähige Antworten oft nur in kleinen Schritten gegeben werden können.

Die Feststellung Camerers, dass Verstöße gegen Kommunikationskonventionen die interkulturelle Verständigung viel stärker belasten als Verstöße gegen das sprachliche Regelsystem (Camerer 2007: 80, vgl. Kapitel 2.5.3.2), müsste vor dem Hintergrund des hier Ausgeführten noch konsequenter auf den Fremdsprachenunterricht angewendet werden. Sie müsste auch mit empirischen Studien genauer belegt werden. Dem Fach Spanisch könnte hierbei eine besondere Rolle zukommen: Denn interkulturelle Verständigung und Handlungsfähigkeit sind zwar die Ziele aller modernen Fremdsprachenfächer. Im Fach Spanisch stellt dies jedoch eine besondere Herausforderung dar, denn vieles von dem Wissen, was hierfür nötig ist, ragt gerade im Fach Spanisch über eurozentristisch geprägte Werteskalen der westlichen Welt hinaus. Dies liegt nicht nur an der Ausdehnung der hispanophonen Welt, sondern auch daran, dass auch Spanien selbst Einflüssen außereuropäischer Kulturen in besonderem Maße ausgesetzt war und ist. Dass dies oft unterschätzt wird, kann gerade daran liegen, dass Unbekanntes oft nicht wahrgenommen wird, und auch hier liegt sicherlich eine weitere reizvolle Aufgabe für empirische Forschung zum Spanischunterricht. Wegen der großen Bedeutung, die interkultureller Kompetenz im Fach Spanisch zukommt, sollte gerade im Spanischunterricht der Erwerb

interkultureller Kompetenz gegenüber dem Einüben des sprachlichen Regelsystems künftig einen (noch) größeren Stellenwert erhalten.

Bibliographie

- Abendroth-Timmer, Dagmar; Bär, Marcus; Roviró, Bàrbara; Vences, Ursula (Hg.) (2011): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 41). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.) (2013): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 119–135.
- Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 123–138.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (Hg.) (2010): *Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext*. Themenausgabe der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (2). Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerKoreik.pdf>, Zugriff am 10.3.2013.
- Aneas, María Assumpta; Sandín, María Paz (2009): Intercultural and Cross-Cultural Communication Research: Some Reflections about Culture and Qualitative Methods. In: *FQS – Forum Qualitative Social Research* 10 (1), Art. 34. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1251/2713>, Zugriff am 1.9.2012.
- Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (2012): Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, S. 15-32.
- Bachmann, Saskia et al. (Hg.) (1995): *Sichtwechsel (neu). Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. 3 Bände, Stuttgart: Klett.
- Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid (Hg.) (2012): *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 12). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bär, Marcus; Morkötter, Steffi; Schröder-Sura, Anna (2010): Die Entwicklung von Lernaufgaben zur Kompetenzförderung im Spanischunterricht. In: *Hispanorama* 127, S. 27–33.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung*

- des Fremdsprachenunterrichts* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Auflage, Tübingen, Basel: Francke.
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Bechtel, Mark (2009): Empirische Untersuchungen zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 139–158.
- Bennett, Milton J. (1986): A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensivity. In: *International Journal of Intercultural Relations* 10 (2), S. 179–196.
- Bennett, Milton J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensivity. In: Paige, R. Michael (Hg.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, MN: Intercultural Press, S. 21–71.
- Berkenbusch, Gabriele; Weisemann, Doris (2010): *Herausforderungen internationaler Mobilität. Auslandsaufenthalte im Kontext von Hochschule und Unternehmen*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Berndt, Annette (2010): Subjektive (Lerner-)theorien. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. Bd. 1, Berlin, New York: de Gruyter, S. 895–900.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh: Bertelsmann. Online unter: <http://www.google.de/search?q=Interkulturelle+Kompetenz+%E2%80%93+Schlüsselkompetenz+des+21.+Jahrhunderts%3FThesenpapier+der+Bertelsmann+Stiftung+auf+Basis+der+Interkulturellen-Kompetenz-Modelle+von+Dr.+Darla+K.+Deardorff&sugexp=chrome,mod=0&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, Zugriff am 27.2.2013.
- Bolten, Jürgen (2007): *Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung*. Online unter: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_personalentwicklung_bolten.pdf, Zugriff am 7.10.2014.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) (1998): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Karlsruhe, Bonn: Präzisionsdruck.
- Camerer, Rudolf (2007): Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)* 12 (3), S. 1–8. Online unter: zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Camerer.htm, Zugriff am 30.5.2012.
- Caspari, Daniela (2010): Auf der Suche nach dem spezifischen Beitrag des Fremdsprachenun-

- terrichts zu den interkulturellen Kompetenzen. Ausgangspunkt: Die „EPA Französisch“. In: Caspari, Daniela; Küster, Lutz (Hg.): *Wege zur interkulturellen Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit* (= KFU Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 40). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 103–114.
- Caspari, Daniela et al. (2012): Mindeststandards für Fremdsprachen am Ende der Pflichtschulzeit. Ein Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 23 (2), S. 243–268. Online unter: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/2013-Mai-Caspari.et.al_Positionspapier_final.pdf, Zugriff am 3.7.2013.
- Caspari, Daniela; Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 273–287.
- Caspari, Daniela; Küster, Lutz (Hg.) (2010): *Wege zur interkulturellen Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit* (= KFU Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 40). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Da Silva, Vasco (2010): Selbstreflexion und interkulturelles Lernen: Studierende nach einem Auslandsaufenthalt. In: Berkenbusch, Gabriele; Weisemann, Doris (Hg.): *Herausforderungen internationaler Mobilität. Auslandsaufenthalte im Kontext von Hochschule und Unternehmen*. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 11–27.
- Doff, Sabine (Hg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Doff, Sabine (2012a): „More than methods“ – Vier Prämissen zur empirischen Erforschung von Fremdsprachenunterricht. In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, S. 11-14.
- Dreyer, Wilfried; Höbner, Ulrich (Hg.) (2011): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2009): „Flaggen, Baguettes, auch wenn’s komisch klingt, das Aussehen der Leute erinnert an Frankreich“. Von den Herausforderungen, interkulturelle Kompetenz im Kontext von Fremdsprachenunterricht zu evaluieren. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 253-272.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013a): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzstandardmodell für die Bildungsstandards* (= Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung, Bd. 1). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013b): Zur qualitativen Inhaltsanalyse als Interpretationsverfahren zur Generierung eines empirischen Modells interkultureller Kompetenz. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 160–176.

- Ehrenreich, Susanne; Woodman, Gill; Perrefort, Marion (Hg.) (2008): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Erl, Astrid; Gymnich, Marion (2010): *Interkulturelle Kompetenzen* (= Reihe Kernkompetenzen). Stuttgart: Klett.
- Ertelt-Vieth, Astrid (2005): *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Europäische Kommission (2012): *Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht*. Online unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf, Zugriff am 3.6.2013.
- Europarat (o. J.): *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts und theories*. Online unter: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf, Zugriff am 9.1.2015.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg. Online unter: http://studien.seminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ._Referenzrahmen_Deutsch.pdf, Zugriff am 1.3.2013.
- Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr.
- Fäcke, Christiane (2012a): Evaluation interkultureller Kompetenzen? Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (1), S. 9–21.
- Fäcke, Christiane (2012b): Wie können Lernaufgaben zur Vermittlung interkultureller Kompetenz beitragen? Literaturdidaktische Überlegungen im Zeichen von Kompetenzorientierung. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (2), S. 9–20.
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Überarbeitete Ausgabe, Reinbek: Rowohlt.
- Frederking, Volker (2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen an die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gogolin, Ingrid (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Auflage, Tübingen, Basel: Francke, S. 96–102.
- Grünewald, Andreas (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz (Hg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz (2010): Bildungsstandards und kompetenzorientierter Spanischunterricht. In: *Hispanorama* 127, S. 11.
- Grünewald, Andreas; Plikat, Jochen; Wieland, Katharina (Hg.) (2013): *Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Kallmeyer.
- Guttack, Monika (2001): *Interkulturelle Perspektivität. Eine Sensibilisierung zur differenzierten Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden*. Unveröffentlichte Pädagogische Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Bad Oldesloe 2001.
- Guttack, Monika (2006) (unter Mitarbeit von Beatriz Ilardia, Susann Wessin, Dieter Brandt und Herbert Jannusch): *Argumente für den Erhalt von Mehrsprachigkeit in der neuen Profiloferstufe*. Unveröffentlichtes Positionspapier der Landesverbände des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (fmf) und des Deutscher Spanischlehrerverband (DSV), Kiel 2006. Online unter: faecher.lernnetz.de/faecherportal/dokumente/1141469880.doc, Zugriff am 11.3.2013.
- Guttack, Monika (2013): „*Ich glaube nicht, dass die anderen das auch so gemacht haben*“. *Zur Bedeutung individueller Strategien beim Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen von Schülerpraktika in Spanien*. Abstract/Beitrag zum Kolloquium Fokus auf Lernende, DGFF-Kongress 25.9.2013. Online unter: http://kongress.dgff.de/fileadmin/user_upload/kongress/Kongress2013/NWT/Kolloquium2.pdf, Zugriff 3.11.2014.
- Häuptle-Barceló, Marianne (2009): *Didaktische und bildungspolitische Diskurse im Dialog*. In: Grünewald, Andreas; Küster, Lutz (Hg.): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 129–144.
- Heringer, Hans Jürgen (2010): *Interkulturelle Kommunikation*. 3. Auflage, Tübingen, Basel: Francke.
- Heringer, Hans Jürgen (2012): *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen: Narr/Francke.
- Hesse, Hermann-Günter (2009): Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 161–172.
- Hoinkes, Ulrich: *Regionaler Sprachgebrauch in Fachkontexten. Lexikologische und textuelle Untersuchungen zu Gestaltung und Dynamik fachsprachlicher Kompetenz in zweisprachigen Regionen der europäischen Romania*. Habilitationsschrift, Universität Münster 1999. (erscheint überarbeitet, ergänzt und aktualisiert 2013 im Verlag Edition Praesens, Wien).
- Hörl, Ann-Kathrin (2012): *Interkulturelles Lernen von Schülern. Einfluss internationaler Schüler- und Jugendaustauschprogramme auf die persönliche Entwicklung und die Herausbildung interkultureller Kompetenz*. Stuttgart: ibidem Verlag.
- Höbller, Ulrich (2008): Das Zusatzstudium „Internationale Handlungskompetenz“. Studienbegleitende Vorbereitung auf internationale Begegnungen. In: Ehrenreich, Susanne; Woodman, Gill; Perrefort, Marion (Hg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann,

S. 153–169.

- Hu, Adelheid (2001): Zwischen Subjektivität und einem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven. Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich ‚Fremdsprachen lehren und lernen‘* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, S. 11–39.
- Hu, Adelheid (2008a) (unter Mitarbeit von Daniela Caspari, Andreas Grünewald, Adelheid Hu, Lutz Küster, Günter Nold, Helmut J. Vollmer, Wolfgang Zydatiß): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19 (2), S. 163–186. Online unter: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf, Zugriff am 30.5.2012.
- Hu, Adelheid (2008b): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker: *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen an die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–35.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (o.J.): Überlegungen zum Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik. Online unter: http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzbegriff_in_der_Fremdsprachendidaktik_Statement.pdf, Zugriff am 5.1.2015
- Hufeisen, Britta (1996): Rezension. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1 (2). Online unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/bauscenh.htm, Zugriff am 6.9.2014.
- Institut für Qualitative Bildungsforschung (o. J.): *Methoden*. Online unter: <http://www.iqbildung.com/html/methoden.html>, Zugriff am 11.3.2013.
- Keding, Gesche (2006): Der falsche Wohnort. Zur Bedeutung von Macht und Struktur in der interkulturellen Begegnung. In: Kumbier, Dagmar; Schulz von Thun, Friedemann (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 336–347.
- Keller, Rudi (1990): *Sprachwandel*. Tübingen: Francke.
- Klieme, Eckhard (Koord.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): *DFG-Schwerpunktprogramm Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Forschungsantrag. Online unter: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag>, Zugriff am 3.11.2014.
- Kluge, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialfor-

- schung. In: *Forum Qualitative Social Research* 1 (1), Art. 14. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497>, Zugriff am 28.10.2014.
- Knorr, Petra (2013): Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten. Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 31–53.
- Köller, Olaf (2012): Hat sie wirklich wehgetan? Empirische Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards 2009. In: *Schule vermessen. Friedrich Jahresheft 2012*. Klett-Kallmeyer, S. 80–84.
- Kollermann, Nicole (2006): Spinn ich oder spinnen die? Über den konstruktiven Umgang mit interkulturellen Irritationen. In: Kumbier, Dagmar; Schulz von Thun, Friedemann (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 73–90.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2003): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006*. Brüssel. Online unter: http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Aktionsplan_Sprachen.pdf, Zugriff am 4.1.2015.
- Königs, Frank (2003): Die Dichotomie Lernen/Erwerben, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Auflage, Tübingen, Basel: Francke, S. 435–439.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kumbier, Dagmar; Schulz von Thun, Friedemann (2006): Interkulturelle Kommunikation aus psychologischer Perspektive. In: Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedemann (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 9–27.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph; Tesch, Bernd (Hg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006): *Lernen am anderen Ort*. Runderlass vom 19. Mai 2006 – III 422. Online unter: http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Schulrecht/Erlasse/Downloads/LernenAmAnderenOrt__blob=publicationFile.pdf, Zugriff am 7.12.2013.
- Morkötter, Steffi; Schröder-Sura, Anna; Bär, Marcus (2010): Die Entwicklung von Lernaufgaben zur Kompetenzförderung im Spanischunterricht. In: *Hispanorama* 127, S. 27–33.

- Mühr, Stephan: Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (2), S. 113–126. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>, Zugriff am 11.3.2013.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hg.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich ‚Fremdsprachen lehren und lernen‘* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010): *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otten, Matthias; Allwood, Jens; Aneas, María Assumpta; Busch, Dominic; Hoffmann, David; Schweisfurth, Michele (2009): Editorial: Qualitative Research and Intercultural Communication. In: *FQS – Forum Qualitative Social Research* 10 (1). Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1248/2698>, Zugriff am 25.9.2012.
- Peña Sebald, Jorge Alejandro (2008): *Effektivität und Angemessenheit – Messung Interkultureller Kompetenz im Assessment Center*. Dissertation, Universität Jena, 2007. Online unter: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-17317/Dissertation.pdf>, Zugriff am 26.2.2013.
- Perrefort, Marion (2008): Sprachliche Fremderfahrung – Auslöser für Mediationskompetenzen? In: Ehrenreich, Susanne; Woodman, Gill; Perrefort, Marion (Hg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 57–73.
- Prinz, Manfred (1996): Globalisierung und Interkulturalität. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hg.): *Begegnungen mit dem Fremden* (= Gießener Diskurse). Gießen: Ferber, S. 272–285.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF)* 11 (3). Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/rathje.pdf>, Zugriff am 4.3.2013.
- Reimann, Daniel (2012): Rezension. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (1), S. 133–142.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage, Tübingen, Basel: Francke.
- Rogge, Michael (2013): Die QIA als Mittel zur empirischen Konkretisierung fremdsprachendidaktischer Paradigmata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rössler, Andrea (2010a): Standards für interkulturelles Lernen im Spanischunterricht. In: *Hispanorama* 127, S. 12–19.
- Rössler, Andrea (2010b): Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph; Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 137–149.

- Rössler, Andrea (2010c): Input-Standards und Opportunity-to-learn-Standards für die Schulung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Caspari, Daniela; Küster, Lutz (Hg.) (2010): *Wege zur interkulturellen Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit* (=KFU Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 40). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Roth, Gerhard (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Röttger, Evelyn (2010): Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (2), S. 7–24. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>, Zugriff am 19.11.2012.
- Rüger, Antje (2010): Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (2), S. 81–98. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>; Zugriff am 11.3.2013.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Schramm, Karen (2013): Introspektive meets Qualitative Inhaltsanalyse – zur Einführung. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.) (2013): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7-10.
- Schulz von Thun, Friedemann (2001, Erstveröffentlichung 1998): *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. (=Miteinander Reden. Band 3, Sonderausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, Zugriff am 11.3.2013.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2010): *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf, Zugriff am 11.3.2013.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, Zugriff am 11.3.

2012.

- Sommerfeldt, Kathrin (2008): Standards – ¿No hay bien que por mal no venga? In: *Prinzipien und Methoden des Spanischunterrichts*. Sonderheft *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, S. 12–17; Erstveröffentlichung (2007): *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 5 (19), S. 4–11.
- Sommerfeldt, Kathrin (2011): Soziokulturelle Inhalte vermitteln und interkulturelles Lernen anbahnen. In: dies. (Hg.): *Spanisch Methodik*. Berlin: Cornelsen, S. 175–196.
- Sommerfeldt, Kathrin (Hg.) (2011): *Spanisch Methodik*. Berlin: Cornelsen.
- Springer, Bernd: *Das kommt mir spanisch vor!* Einführung in die deutsch-spanische Kommunikation. München: Iudicium 2012.
- Steigleder, Sandra (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest*. Marburg: Tectum.
- Steveker, Wolfgang (2011): Zeitgemäß unterrichten. In: Sommerfeldt, Kathrin (Hg.): *Spanisch Methodik*. Berlin: Cornelsen, S. 23–48.
- Strathmann, Jochen (2011): Die Förderung des autonomen Lernens durch Lerntagebuch und Selbstevaluation. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Bär, Marcus; Roviró, Bárbara; Vences, Ursula (Hg.): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 41). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 223–242.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Doris/Weidemann, Arne (Hg.) (2007): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Tesch, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht: Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 38). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tesch, Bernd; Leupold, Eynar; Köller, Olaf (Hg.) (2008): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Scriptor. Online unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/iqb/2011-2/PDF/2.pdf>, Zugriff am 20.6.2013.
- Thois, Julianne (2011): Interkulturalität ist heutzutage nicht nur ein Modewort. Interview mit Professor Dr. Dr. Gerhard Wazel, Leiter des Instituts für Interkulturelle Kommunikation Ansbach-Berlin-Jena. In: *Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien*, 20.10.2011. Online unter: <http://www.adz.ro/artikel/artikel/interkulturalitaet-ist-heutzutage-nicht-nur-ein-mode-wort/>, Zugriff 14.5.2013.
- Thomas, Alexander (Hg.) (1996): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Alexander (2011a): Das Kulturstandardkonzept. In: Dreyer, Wilfried; Höbner, Ulrich (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 97–124.
- Thomas, Alexander (2011b): Zukunftsperspektiven interkultureller Kompetenz. In: Dreyer,

- Wilfried; Höbner, Ulrich (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 395–409.
- Thomas, Alexander; Perl, Daniela (2010): Chancen, Grenzen und Konsequenzen interkulturellen Lernens im internationalen Schüleraustausch. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): *Forum Jugendarbeit International*. Bonn, S. 286–302. Online unter: http://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Forschungsaufsaeetze/fji_2009_Thomas_Schueleraustausch_286-302.pdf, Zugriff am 9.8.2013.
- Thomas, Alexander (2005): *Dialog der Kulturen im und durch internationalen Schüler- und Jugendaustausch*. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.), Forum Jugendarbeit International, Bonn 2005, S. 204-220.
- Trautmann, Matthias (2012): Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung* (= Narr Studienbücher). Tübingen: Narr, S. 218–246.
- Vences, Ursula (2008): Interkulturelles Lernen – weit mehr als Landeskunde. In: *Prinzipien und Methoden des Spanischunterrichts*, Sonderheft *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, S. 12–17; Erstveröffentlichung (2007): *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 5 (16), S. 4–9.
- Vollmer, Helmut Johannes (2011): Einfluss, Relevanz und Fortschritt in der Fremdsprachenforschung? In: Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik*. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung der Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 235-244.
- Wendt, Michael (2000) (Hg.): *Konstruktion statt Instruktion* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 6). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wendt, Michael (2000a): Le coureur perdu – Erkennen, Verstehen und interkulturelles Lernen. In: Ders. (Hg.): *Konstruktion statt Instruktion* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 6). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 163–171.
- Witte, Arnd (2009): Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 49–66.
- Witzel, Thomas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *FQS – Forum Qualitative Social Research* 1 (1), Art. 22. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>, Zugriff am 18.9.2014.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Anhänge

Anhang 1: Evaluation zum Auslandspraktikum in Spanien 2012

Die im Folgenden dargestellte Evaluation wurde von allen zehn Teilnehmern des Durchgangs 2012 durchgeführt. Die befragte Personengruppe ist somit nur teilweise identisch mit den in den Interviews befragten Probanden; nur sechs Teilnehmer dieser Evaluation waren später auch freiwillige Probanden für die leitfadengestützten Interviews. Diese Evaluation hatte das Ziel, den Zufriedenheitsgrad und die Selbsteinschätzung des eigenen Kompetenzzuwachses der Schülerinnen und Schüler nach Abschluss des Auslandspraktikums festzustellen. Die Evaluationsbögen wurden eine Woche nach der Rückkehr aus Spanien anonym ausgefüllt. Alle Praktikanten haben sich an dieser schriftlichen Evaluation beteiligt. Die Ergebnisse wurden zunächst den Teilnehmern, dann aber auch der Schulöffentlichkeit im Rahmen einer kleinen Ausstellung im Foyer der Schule bekannt gemacht. Die Fragen zielen inhaltlich auf zwei Aspekte ab: Erstens geht es darum, die Qualität der Arbeitsleistung aller am Projekt beteiligten Partner (deutsche Lehrkraft, spanischer Sprachlehrer, spanische Betriebe, Gastfamilien, *Malaca Instituto*) zu überprüfen (vgl. insbesondere Fragen 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14). Zweitens geben die Praktikanten in den Evaluationsbögen Rückmeldung zum eigenen Lernzuwachs hinsichtlich ihrer sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen (vgl. insbesondere Fragen 3, 4, 5, 15 und 16) und quantifizieren ihre Selbsteinschätzung. Diese Selbsteinschätzung beruht dabei allein auf dem subjektiven Eindruck des Befragten. Die gestellten Fragen korrelieren inhaltlich nicht mit den Fragen aus den leitfadengestützten Interviews. Deshalb können die Ergebnisse weder zur Triangulation noch zur Validierung der Interviewergebnisse herangezogen werden, was an den vollkommen verschiedenen Intentionen liegt, die jeweils zugrunde liegen, und was auch zu keinem Zeitpunkt Ziel war.

Nehmen Sie sich bitte fünf Minuten für die Bearbeitung dieser Fragen Zeit. Danke!

Evaluationsbogen zum Auslandspraktikum in Spanien 2012

1. Die Teilnahme hat sich für mich gelohnt. Es war die richtige Entscheidung.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

2. Die Zeit war intensiv und anstrengend.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

3. Über das Leben und Arbeiten in Spanien habe ich viel erfahren und gelernt. Durch das Einnehmen der fremden Perspektive ist mir auch vieles über das Leben in Deutschland bewusst geworden. Ich verstehe jetzt die Bedeutung von interkultureller Kompetenz. Ich kann Beispiele hierzu nennen und erklären.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

4. In der spanischen Gastfamilie habe ich mich wohl gefühlt und die spanische Alltagskultur kennengelernt.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

5. Über den spanischen Arbeitsalltag und die Struktur eines spanischen Betriebes habe ich durch meinen Praktikumsplatz viel gelernt.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

6. Der Spanischunterricht am Nachmittag war eine sinnvolle Ergänzung und vorrangig auf unseren Praktikumsbericht abgestimmt. Der Lehrer war sehr kompetent und sehr freundlich.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

7. Ich habe meine Spanischkenntnisse durch den Unterricht verbessern können.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

8. Ich habe meine Spanischkenntnisse durch das tägliche Sprechen und Verstehen in der Familie und im Betrieb verbessern können.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

9. Die Vorbereitung und Organisation vor der Abfahrt (Einstufungstest, Info durch die Vorgängergruppe, mehrere Vorbereitungstreffen mit der Gruppe) waren angemessen und sinnvoll.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

10. Die deutsche Lehrkraft hat mich persönlich zu meinen spanischen Gasteltern begleitet, hat mich an meinem Arbeitsplatz besucht, mit mir und meinen Kollegen bzw. Vorgesetzten auf Spanisch Gespräche zu meiner Tätigkeit geführt. Sie hat in den ersten Unterrichtsstunden im Malaca Instituto zwecks Qualitätssicherung teilgenommen.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

11. Die deutsche Lehrkraft hat uns in interkulturellen und organisatorischen Dingen Starthilfe gegeben (öff. Verkehrsmittel, Arbeitszeiten, Gepflogenheiten, persönliche Sicherheit, Solidarität in der Gruppe). Sie war rund um die Uhr erreichbar. Ihre Ratschläge waren hilfreich, um Fragen zu klären und Probleme zu vermeiden bzw. zu lösen.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

12. Alle Praktikumsplätze waren in gewinnorientierten Unternehmen (keine Schulen, NGOs etc.). Durch die Verschiedenheit der Plätze bekam man einen Eindruck von mehreren Sektoren. Das hat mir geholfen, wirtschaftliche Zusammenhänge besser zu verstehen.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

13. Die Unterrichtsthemen im Spanisch-Profil aus 12.1 (Jugendliche, Arbeitslosigkeit, Einwanderungspolitik in Spanien etc.) haben mich gut auf das Praktikum vorbereitet.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

14. Ich habe mich durch die Familie und die Mitarbeiter des Malaca Instituto gut betreut gefühlt. Bei Fragen und Problemen wusste ich auch nach Abfahrt der deutschen Lehrkraft immer, wen ich ansprechen konnte.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

15. Ich traue mir nach dieser Erfahrung zu, später in einer spanischsprachigen Stadt zu studieren oder zu arbeiten.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

16. Ich traue mir zu, eine deutsche Firma, die Geschäfte in Spanien plant, später einmal in Fragen der interkulturellen Kompetenz zu beraten.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

17. Ich bin durch diese Erfahrung selbstsicherer und belastbarer geworden. Ich halte diese Art des Auslandspraktikums trotz des finanziellen und zeitlichen Aufwandes für lohnend und empfehlenswert.

<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>...nicht zu.</i>

Danke für das Ausfüllen!

Die summarische Auswertung der Befragung:

Frage Nr.	<i>Trifft voll zu.</i>	<i>... weitgehend zu.</i>	<i>... eher zu.</i>	<i>... eher nicht zu.</i>	<i>... kaum zu.</i>	<i>... nicht zu.</i>	keine Angabe
1	10	–	–	–	–	–	–
2	–	8	2	–	–	–	–
3	6	3	1	–	–	–	–
4	9	1	–	–	–	–	–
5	5	4	1	–	–	–	–
6	10	–	–	–	–	–	–
7	4	4	2	–	–	–	–
8	8	2	–	–	–	–	–
9	10	–	–	–	–	–	–
10	10	–	–	–	–	–	–
11	10	–	–	–	–	–	–
12	4	6	–	–	–	–	–
13	4	3	–	–	–	–	3
14	9	1	–	–	–	–	–
15	8	2	–	–	–	–	–
16	2	7	1	–	–	–	–
17	9	1	–	–	–	–	–
Summe	118	42	7	–	–	–	3

Gemäß der Intention und Zielsetzung der Evaluation belegen die Ergebnisse eindeutig, dass die Praktikanten mit dem Projekt insgesamt sehr zufrieden waren. Dies gilt sowohl hinsichtlich der professionell beteiligten spanischen Akteure als auch des eigenen Kompetenzzuwachses in fremdsprachlicher wie auch interkultureller Hinsicht.

Anhang 2: Transkriptionen der Interviewauszüge als Word-Dateien (auf CD)

Anhang 3: Vollständige Aufnahmen der Interviews als Audio-Dateien (auf CD)

Hinweis für die elektronische Fassung:

Die Transkriptionen der Interviewauszüge als Word-Dateien befinden sich im Anhang der elektronischen Fassung. Aus technischen Gründen liegen keine Audio-Dateien bei.

Anhang 4: Einverständniserklärung der Probanden (Formular)

Christian-Albrechts-Universität Kiel Romanisches Seminar Leibnizstr. 10 24098 Kiel

Frau
Monika Guttack
Abgeordnete OStRn
Fachdidaktik Spanisch

An
Frau/Herrn
XXX

Forschungsvorhaben: „Interviews zur Interkulturellen Kompetenz im Auslandspraktikum in Málaga“

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass alle von Ihnen gemachten Angaben anonymisiert oder pseudonymisiert werden, so dass ein Rückschluss auf Ihre Person nicht möglich sein wird.

(Ort, Datum, Unterschrift Monika Guttack)

Einwilligungserklärung der / des Interviewten

Hiermit versichere ich, dass Teile meines Interviews unter Wahrung der Anonymität im Rahmen des oben genannten Forschungsvorhabens und damit verbundenen Publikationen und Vorträgen von der oben genannten Person genutzt werden können.

(Name, Datum, Ort, Unterschrift XXX)

Lebenslauf

Name	Monika Roswitha Guttack
geboren	am 8.9.1966 in Kiel
Nationalität	deutsch
1984	Abitur
1985-93	Studium der Geschichte, Germanistik und Romanistik in Kiel, Heidelberg und Madrid
1993	Erstes Staatsexamen in Spanisch und Deutsch Christian-Albrechts-Universität, Kiel
1994-97	DAAD-Lektorin Universitat Central de Barcelona, Barcelona Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid
1997-98	Freie Mitarbeiterin Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid
1999-2001	Referendariat Theodor-Mommsen-Gymnasium, Bad Oldesloe
2001	Zweites Staatsexamen in Spanisch und Deutsch
2001-2006	Studienrätin Theodor-Mommsen-Gymnasium, Bad Oldesloe
2006-	Oberstudienrätin Theodor-Mommsen-Gymnasium, Bad Oldesloe
2011-2015	Abgeordnete Oberstudienrätin für spanische Fachdidaktik Christian-Albrechts-Universität, Kiel
2011-2015	Promotion in Romanischer Philologie bei Prof. Dr. Ulrich Hoinkes am Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft und Fachdidaktik Christian-Albrechts-Universität, Kiel