

Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: *Testing the Untestable?*

Karin Vogt¹

Intercultural competence has been part and parcel of constructs of foreign language competence in curricular documents such as the German National Educational Standards or the Common European Framework of Reference for Languages. When it comes to assessment of this competence, though, it is neglected in favour of more easily assessable elements such as the four skills. The purpose of this article is to delineate and discuss models of intercultural competence before focussing on ways of assessing intercultural competence in the foreign language classroom, considering both summative and formative assessment.

1. Einleitung

In der Fremdsprachendidaktik ist interkulturelle Kompetenz seit den 1980er Jahren als Forschungsfeld einerseits (vgl. Müller 1993 für Deutsch als Fremdsprache) und als Ziel des Fremdsprachenunterrichts andererseits etabliert. Letzteres spiegelt sich seit den 1990er Jahren in bildungspolitischen Texten wie Lehrplänen (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung 1999) und Bildungsstandards wider. Interkulturelle Kompetenz fungiert implizit oder explizit als Teil von Modellen kommunikativer Kompetenz (Europarat 2001, KMK 2003, 2004, 2012).

Der Stellenwert, der interkultureller Kompetenz bildungspolitisch und fachdidaktisch zuzukommen scheint, steht im Widerspruch zur gängigen Praxis der Beurteilung von Leistungen im Fremdsprachenunterricht. Bei der Beurteilung von Teilaspekten der (interkulturellen) kommunikativen Kompetenz rücken die interkulturellen Anteile in den Hintergrund zugunsten von leichter abprüfbar sprachlichen Kompetenzen. Hierbei besteht die Gefahr der Vernachlässigung von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, denn was nicht Bestandteil der Prüfung ist, erhält auch keine besondere Beachtung im Unterricht (Caspari 2010, Zydati 2010: 75; dem widerspricht Fäcke 2012). Diese Tendenz ist auch in anderen europäischen Staaten verbreitet, wie die Ergebnisse der LACE-Studie (*Network of European Language Labelled Initiatives and Projects* 2007) zeigen,

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Karin Vogt, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Fremdsprachen, Abteilung Englisch, Im Neuenheimer Feld 561, D-69120 Heidelberg, Tel.: 06221/477-333 (Sekt. -318), Fax: 06221/477-408, Email: vogt@ph-heidelberg.de

die von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben wurde und die die Entwicklung von interkultureller Kompetenz im obligatorischen Fremdsprachenunterricht in 12 Ländern untersuchte. Demnach wurde zwar interkulturelle Kompetenz in eher vagen Formulierungen als Lernziel von Fremdsprachenunterricht postuliert, jedoch auf Grund fehlender didaktischer Handlungsempfehlungen und Beurteilungsmethoden in der Praxis von den Lehrkräften vernachlässigt.

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Beurteilung von interkultureller Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. Nach einer kurzen Begriffsbestimmung und exemplarischer Vorstellung von für den Fremdsprachenunterricht relevanten Modellen folgt ein Vergleich mit den aktuellen Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife in Deutschland. Anschließend werden Beurteilungsinstrumente und Möglichkeiten der Beurteilung von interkultureller Kompetenz im Rahmen des *formative assessment* diskutiert, bevor exemplarische illustrierende Prüfungsaufgaben für die Fächer Englisch und Französisch in Hinblick auf die Frage analysiert werden, ob und wie die Beurteilung von interkultureller Kompetenz in Abschlussprüfungen erfolgt.

2. Modelle und Definitionen von interkultureller Kompetenz

Generell wird in der einschlägigen Literatur das Fehlen einer einheitlichen Definition und Konzeptionierung von interkultureller Kompetenz beklagt, wie Dardorffs (2011: 37) fast schon symptomatische Feststellung belegt: "Intercultural competence is an often-discussed but rarely understood and defined term within the field of international education and beyond". Es existiert eine Vielzahl theoretischer Modelle, viele von ihnen aus dem anglo-amerikanischen Bereich kommend, mit inkonsistenter Terminologie sowohl intra- als auch interdisziplinär (Überblick zur Terminologie in Timpe 2013: 21f.).

Spitzberg und Chagnon (2009: 36 ff.) stellen über 300 Modelle interkultureller Kompetenz im Überblick dar. Trotz der großen Zahl von Versuchen, interkulturelle Kompetenz konzeptionell zu fassen, finden sich kaum einschlägige Definitionen des Terminus selbst. Hammer (2009: 209) definiert interkulturelle Kompetenz als "the capability of shifting perspective and behavior according to cultural context". Göbel (2007: 41, angelehnt an Bennett 1993) sieht interkulturelle Kompetenz als "Fähigkeit, sich effektiv und angemessen in einer Vielzahl kultureller Kontakte zu verhalten". Ähnlich lauten die Definitionen von Brunzel (2002: 64, "Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit innerhalb und zwischen verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften") und Volkman (2002: 12, "Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern [...], über Differenzen zwischen der eigenen

und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen").

Eine umfassende Definition aus dem deutschsprachigen Raum kommt aus der kulturvergleichenden Psychologie von Alexander Thomas, der den Terminus "Interkulturelle Handlungskompetenz" folgendermaßen fasst:

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

Erl und Gymnich (2007: 11) weisen mit einem Fokus auf der interkulturellen Kommunikation auf die immanenten Aspekte des Begriffs "interkulturelle Kompetenz" hin:

Das Konzept 'interkulturelle Kompetenz' umfasst 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.

Alle vorliegenden Definitionen legen einen Fokus auf die Handlungsfähigkeit des Subjektes und ähneln damit dem im schulischen Bereich dominanten Kompetenzbegriff von Weinert (2001), der die Performanz in den Kompetenzbegriff einschließt. Letztere Definition ist auch typisch für eine kulturdifferenten Sichtweise, die verschiedentlich kritisiert wurde als zu einfach (Hu 2008). Andere Vertreter der Fremdsprachendidaktik lehnen einen homogenisierenden Kulturbegriff gänzlich ab zu Gunsten anderer, differenzierterer Zugänge (Altmayer 2004). Anhänger transkultureller Ansätze berufen sich auf die kulturwissenschaftlich begründete Notwendigkeit, der aus Migrations- und Globalisierungstendenzen resultierenden Hybridisierung des Kulturbegriffs Rechnung zu tragen (exemplarisch Antor 2006).

Die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für das Abitur (KMK 2012) basieren auf dem Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, deren Definition als "gerichtet auf das Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird" (KMK 2012: 19) zwar allgemeiner gehalten ist, aber sich in dem Aspekt der Handlungsfähigkeit nicht wesentlich von den gängigen Definitionen von interkultureller Kompetenz unterscheidet.

2.1 Fremdsprachendidaktische Konzeptionen von interkultureller Kompetenz

In den verschiedenen Fremdsprachendidaktiken gibt es durchaus unterschiedliche Konzeptionen von (inter)kultureller Kompetenz. Neben dem hermeneutisch orientierten Modell des Fremdverstehens, das in Deutschland für den Fremdsprachenunterricht ab den 1990er Jahren einflussreich war (Bredella & Christ 1995; Bredella & Christ 2007), ist insbesondere für den Englischunterricht Byrams (1997) Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz relevant. Mit seinen typischen Komponenten Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten für die Teildimensionen von interkultureller Kompetenz mit dem Ziel des kritischen kulturellen Bewusstseins hat es in einer früheren Version Eingang in den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* gefunden (Europarat 2001) und kann für den europäischen Raum als das einflussreichste Modell von interkultureller Kompetenz bezeichnet werden. Wissenschaftlich wurde es verwendet für Forschungsarbeiten zur Operationalisierung des Modells (Burwitz-Melzer 2003; Jäger 2011), zu dessen Anpassung an mediale Kommunikationsformen (Vogt 2010) oder zur Beurteilung von interkultureller Kompetenz (Bilash 2015; Eberhardt 2013; Vogt 2006).

Bennetts (1993) Stufenmodell von interkultureller Sensitivität ist global verbreitet für interkulturelles Training in der Erwachsenenbildung und wird hier wegen seiner Verwendung im Rahmen der DESI-Studie erwähnt, bei der etwa 11.000 Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen aller Schulformen auch Testaufgaben zu interkultureller Kompetenz bearbeiteten (Beck & Klieme 2007; DESI-Konsortium 2008; Göbel & Hesse 2008). Das theoretische *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* ist ein Stufenmodell mit ethnozentrischen und ethnorelativen Phasen. In der Unterrichtswirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum hat es keinerlei Relevanz. Es eignet sich nur bedingt für den Fremdsprachenunterricht und wird von Lehrkräften auch eher nicht wahrgenommen.

In neuerer Zeit wird Kritik am kulturdifferenten und homogenisierenden Konstrukt der Interkulturalität geäußert (Hu 2008; Witte 2009). Es impliziere reduktionistische Kategorien, weil es mit homogenisierenden Konstrukten von Kultur operiert (Witte 2011: 93). Altmayer (2009: 123) lehnt ausschließlich kulturkontrastive Ansätze im interkulturellen Fremdsprachenunterricht ab zugunsten bedeutungs- und diskursorientierter Konzepte. Er sieht dabei Kultur in Anlehnung an ethnologische Konzepte als basierend auf diskursiven Vorgängen, in deren Zentrum intersubjektive Aushandlungsprozesse stehen. Witte schlägt vor, auf der Grundlage einer erfahrungsbasierten Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht eine Progression (inter)kulturellen Lernens auszuweisen, die zunehmend Wissen zu einem Wissens-, Einstellungs- und Handlungsnetz verknüpft (Witte

2009: 54) und sich in Richtung der Herausbildung einer intersubjektiven "Interkultur" durch die Relativierung der eigenkulturellen Deutungsmuster bewegt. Wittes Stufenmodell umfasst die folgenden neun Stufen:

1. Ignoranz
2. Erster intensiver Fremdsprachenkontakt
3. Lebensweltliche Anknüpfungspunkte
4. Bewusstmachung von Stereotypen
5. Interkulturelle Grenzerfahrungen
6. Bewusstmachung der Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln
7. Relativierung eigenkultureller Deutungsmuster
8. Herausbildung einer je intersubjektiven Interkultur
9. Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und -handeln

Eine empirische Absicherung dieses Progressionsmodells im Fremdsprachenunterricht steht m.W. noch aus.

Die Tendenz, die Auswirkungen von zunehmender Globalisierung und Mobilität in Form von Hybridisierung von Kultur in theoretischen Modellen zu berücksichtigen, ist sichtbar in neueren Modellen für den Fremdsprachenunterricht, die transkulturelle Elemente beinhalten, wie beispielsweise Roche (2013), der das Konzept der Transdifferenz für den Fremdsprachenunterricht aufgreift, um Differenzen nicht zu bipolarisieren, sondern deren Akzeptanz und den positiven Umgang mit ihnen zu fördern. Reimann (2014) versucht in seinem Modell transkultureller Kompetenz, Landeskunde im Sinne von soziokulturellem Orientierungswissen, inter- und transkulturelle Komponenten zu integrieren, analog zu Wissen (Landeskunde), Verstehen (interkulturelle Kompetenz) und Verständigung (transkulturelle Kompetenz).

Insgesamt wird die Diskrepanz zwischen der Komplexität der theoretischen Modelle von Kulturalität und der fehlende Operationalisierung insbesondere für die Beurteilung von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht deutlich. Es könnte als Widerspruch in sich gesehen werden, diskursorientierte Ansätze zu bewerten, wenn etwa die Ergebnisse und/oder Prozesse von Bedeutungsaushandlung kulturell besetzter Inhalte bewertet werden.

2.2 Konzeptualisierung von interkultureller Kompetenz in den KMK-Bildungsstandards von 2012

Die Kultusministerkonferenz veröffentlichte 2012 nach längeren Vorarbeiten die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Abiturprüfung (KMK 2012), auf denen ab dem Schuljahr 2016/2017 die Abiturprüfungen in allen Bundesländern basieren. Das übergeordnete Ziel des Englischunterrichts ist demnach Diskursfähigkeit in der Fremdsprache. Das Konstrukt der Diskursfähigkeit besteht aus fünf Kompetenzbereichen, nämlich der funktionalen kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachbewusstheit sowie Sprachlernkompetenz. Insbesondere die kommunikativen und interkulturellen Elemente werden dabei als eng miteinander verbunden gesehen, denn Diskursfähigkeit "umfasst wichtige interkulturelle Kompetenzen, die im Unterricht zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden" (KMK 2012: 11).

Interkulturelle kommunikative Kompetenz wird gesehen als eine Erweiterung von interkultureller Kompetenz (KMK 2012: 13); letzterer Begriff wurde in älteren Modellen wie den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Bildungsabschluss (KMK 2003) und für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (KMK 2004), aber auch in den vorhergehenden Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA, KMK 2002) als Bezeichnung für diesen Kompetenzbereich verwendet. Die neuen Bildungsstandards verwenden als Zielperspektive interkulturelle kommunikative Kompetenz das "Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird" (KMK 2012: 19). Der Prozess des Verstehens und Handelns wiederum wird begründet durch das "Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit" (ibid.). Es wird nicht deutlich, ob sich der Begriff interkulturelle kommunikative Kompetenz explizit auf Byrams (1997) Modell bezieht. Nach der Vorstellung relevanter Konzepte von interkultureller Kompetenz soll es im Folgenden um Beurteilungsinstrumente und -formen gehen.

3. *Testing the Untestable?* Überlegungen zur Beurteilung einer komplexen Kompetenz

Die Divergenz der Terminologie sowie die höchst unterschiedliche Abbildung von interkultureller Kompetenz in einer Vielfalt von theoretischen Modellen zeugen von der Komplexität des Konstruktes. Zweifel an bzw. Hinweise auf Schwierigkeiten bei der Beurteilung von interkultureller Kompetenz finden sich bereits

länger in der Literatur (Deardorff 2009b; Hu 2008; Rössler 2010). Versuche, Deskriptoren aus dem Bereich der soziokulturellen Kompetenz für eine entsprechende Skala des GeR zu kalibrieren, scheiterten schon in der Pilotphase, u.a. weil keine Einigkeit bezüglich der Terminologie hergestellt werden konnte (North 2000). Derzeit laufen im Rahmen eines Europaratsprojektes zur Erweiterung von Deskriptoren des GeR in ausgewählten Bereichen Versuche, diesen Themenbereich erneut durch Deskriptoren abzudecken (North 2014).

Sercu (2010) betont die Herausforderung, die eine integrierte Beurteilung sprachlicher und interkultureller Kompetenz darstellt. Für den deutschen Kontext stellt diese sich insbesondere vor dem bildungspolitischen Hintergrund der Bildungsstandards für den schulischen Fremdsprachenunterricht.

Im Bereich der Leistungsbeurteilung allgemein existiert ein weiteres Dilemma, das auch für die Beurteilung interkultureller Kompetenz gilt. Paran (2010: 2ff.) weist auf das Spannungsverhältnis der psychometrischen Tradition und sogenannter alternativer Leistungsbeurteilung hin. Letztere versucht, die Aspekte von Sprachkompetenz zu fassen, die über die rein linguistischen Aspekte hinausgehen, was auch für das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz gilt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob interkulturelle Kompetenz überhaupt beurteilt werden kann. Deardorff (2006) ist dieser Frage mit Hilfe von interkulturellen Experten auf den Grund gegangen, indem sie sie mittels der Delphi-Methode u.a. zur Beurteilbarkeit von interkultureller Kompetenz befragte. Es bestand nicht nur Einigkeit darüber (d.h. zwischen 80 und 100% Übereinstimmung, vgl. Deardorff 2009b: 477f.), dass interkulturelle Kompetenz beurteilt werden kann, sondern auch über angemessene Methoden. Nicht alle der genannten Methoden zielten ab auf die Beurteilung von Lernenden in pädagogischen Kontexten. In der psychometrischen Tradition jedoch, der Anbieter von Sprachtests verhaftet sind, wird interkulturelle Kompetenz grundsätzlich nicht in Tests berücksichtigt. Die *Codes of Practice* von internationalen Fachgesellschaften wie der *International Language Testing Association* (ILTA 2000) oder der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE 2007) raten aus Gründen der Fairness (Diskriminierungsgefahr) und zur Vermeidung von Konstruktirrelevanz davon ab.

Dennoch wird insbesondere bei interkulturellen Trainings in der Erwachsenenbildung der Versuch gemacht, interkulturelle Kompetenz zu beurteilen. Fantini (2009) merkt an, dass es neben der terminologischen Vielfalt bei Modellen von interkultureller Kompetenz und deren Komponenten auch eine Vielzahl von Beurteilungsinstrumenten gibt, die unterschiedliche Schwerpunkte haben. Insbesondere im interkulturellen Training kommen standardisierte Teilinstrumente zum Einsatz. Sie verwenden vornehmlich Fragebögen zur Selbstbeurteilung und fokussieren typischerweise allgemeine, kulturübergreifende und häufig persön-

lichkeitsorientierte Aspekte. Durch die Berücksichtigung von nur wenigen Faktoren werden sie der Komplexität des Konstruktes von interkultureller Kompetenz nicht gerecht, obschon einige von ihnen durch Forschungsarbeiten als reliabel und valide bezeichnet werden können. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht mit seinem komplexen Bedingungsgefüge sind sie als einziges Beurteilungsinstrument keinesfalls geeignet.

Bei der Auswahl von Instrumenten und Beurteilungsformaten wird in der Literatur folgerichtig für den Einsatz mehrerer Instrumente plädiert, um der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden (Deardorff 2009b; Fantini 2009). Auch Scarino (2014) lehnt für den Fremdsprachenunterricht ein Rekurrenieren auf *stand-alone instruments* ab, zugunsten von einer Auswahl bestehend aus formalen und informellen Beurteilungen, die während der Interaktion im Klassenzimmer gemacht wurden. Ein weiterer Punkt scheint der Einbezug von Lernenden zu sein, denn Deardorff (2009b: 479) merkt an, dass durch den prozesshaften Charakter von interkultureller Kompetenz den Lernenden Gelegenheit gegeben werden muss, über ihre Entwicklung zu reflektieren und sie selbst zu evaluieren. Daher plädiert sie für eine integrierte Beurteilung, die *critical thinking skills* mit einschließt, um Lernende die Fähigkeit entwickeln zu lassen, neues Wissen zu erwerben und dies zu evaluieren.

Fantinis (2009) und Deardorffs (2009b) Leitfragen zur Sicherstellung der Qualität bei der Beurteilung von interkultureller Kompetenz wurden von mir zu einer Checkliste mit Beurteilungsinstrumenten und -formaten für die Beurteilung interkultureller Kompetenz erweitert:

- Welches theoretische Modell von interkultureller Kompetenz liegt der Beurteilung zu Grunde?
- Welcher Bereich bzw. welche Aspekte des Modells werden priorisiert bzw. vornehmlich beurteilt?
- Welche Lernziele werden vornehmlich überprüft?
- Welches Aufgabenformat wird zur Leistungsbeurteilung verwendet? Bildet die Aufgabe die zu überprüfenden Lernziele angemessen ab?
- Wie wird die Beurteilung durchgeführt und bewertet?
- Wird die Beurteilung objektiv und transparent vorgenommen?
- Welche Lernerleistung wird erwartet?

Auf der Grundlage eines theoretischen Konstrukts von interkultureller Kompetenz und der Anhaltspunkte für die Qualitätsmerkmale von Leistungsbeurteilung, auf den Bereich der interkulturellen Kompetenz bezogen, erfolgt als nächster Schritt die Operationalisierung des Konstrukts in beobachtbares Verhalten und die Auswahl eines geeigneten Beurteilungsinstruments. Fantini (2009) argumentiert in Bezug

auf die Beurteilung von interkultureller Kompetenz für eine Kombination von externen Instrumenten und unterrichtsbasierten Beurteilungsformaten, die auch als formative Assessmentformen bezeichnet werden könnten.

4. Unterrichtsbasierte Beurteilung von interkultureller Kompetenz

In den letzten 15-20 Jahren hat die Bedeutung von unterrichtsbasierter Leistungsbeurteilung insbesondere in der internationalen fachdidaktischen Literatur erheblich zugenommen, insbesondere im Bereich der kontinuierlichen Leistungsbeurteilung, die eng mit dem Lernen verbunden ist (*Assessment for Learning*) (Black & William 1998; Rea-Dickins 2011; Tsagari & Csépes 2011). Unterrichtsbasierte Beurteilungsformate haben für die Beurteilung von interkultureller Kompetenz eine Reihe von Vorteilen. Sie erlauben eine prozessorientierte Beurteilung, d.h. sie können Entwicklungsprozesse interkulturellen Lernens sowie ggf. erreichte Entwicklungsstufen kontinuierlich und vor allem langfristig abbilden. Lernende können in ihrem Kompetenzzuwachs über eine längere Zeit von der Lehrkraft beobachtet werden. Unterrichtsbasierte Beurteilung von interkultureller Kompetenz ermöglicht das Rückführen von Beurteilungsergebnissen in die (weitere) Gestaltung von Lehr- und Lern-Settings im Fremdsprachenunterricht und bringt somit Lernen und Beurteilung näher zusammen. Anders als psychometrisch orientierte Formate kann unterrichtsbasierte Leistungsbeurteilung auch schwer operationalisierbare Konstrukte wie interkulturelle Kompetenz einbeziehen sowie *deep learning* im Sinne von Gipps (1994) erfassen. Unterrichtsbasierte Formate können Kramers (2014: 308) Forderung einlösen nach "[a] focus less on pre-determined, stable, predictable facts of a linguistic, functional or cultural nature and more on such fluid discourse processes as comparison, contrast, analysis, interpretation, inferencing, and de- and recontextualisation". Für ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt wie interkulturelle Kompetenz, das als Zieldimension eine diskursorientierte Handlungskomponente integriert, ist Kramers Diskursdimension besonders wichtig, sowohl bei Lern- als auch bei Beurteilungsprozessen. Damit zusammenhängend eröffnet die unterrichtsbasierte Leistungsbeurteilung auch die Möglichkeit der integrierten Beurteilungsformate, was besonders wichtig ist für die Erfassung der interdependenten Komponenten von interkultureller Kompetenz. Zudem kann unterrichtsbasierte Leistungsbeurteilung den Lernenden die Möglichkeit zur Selbstevaluation geben und damit die Verantwortung für das eigene Lernen und dessen Ergebnisse, sowie Möglichkeiten zur Reflexion über interkulturelle Lernprozesse und die eigene Kompetenz-

entwicklung (dazu Hu 2008: 300). Lehrenden eröffnen die Instrumente zur Selbstevaluation die Chance auf Perspektivenkoordination, mit den Ergebnissen als einer zusätzlichen Perspektive, die die Beurteilung der Lehrkraft gegebenenfalls reliabler macht.

Sercu (2010) führt an, dass viele unterrichtsbasierte Beurteilungsformate gleichzeitig als Lernaufgaben verwendet werden. Entsprechend fordert Hu (2008) geeignete Aufgaben zur Beurteilung von interkultureller Kompetenz. Caspari und Schinschke (2009) legen eine Aufgabentypologie zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenz vor, die entstanden ist aus der Analyse der zentralen Prüfungsaufgaben für Französisch für den mittleren Bildungsabschluss und das Zentralabitur in Berlin-Brandenburg in Hinblick auf einige Bereiche und Dimensionen von interkultureller Kompetenz, nämlich Wissen, Können/Verhalten und Einstellungen/Bereitschaft. Ich übernehme aus der Typologie diejenigen Aufgaben, die alle drei Komponenten von interkultureller Kompetenz bei der Beurteilung mit einbeziehen und ergänze sie durch weitere, für die unterrichtsbasierte Leistungsbeurteilung geeignete Aufgaben, wohl wissend, dass dadurch andere wertvolle Aspekte wie z.B. Teilaspekte der einzelnen Bereiche von interkultureller Kompetenz verloren gehen. Es geht mir hier vornehmlich um die Darstellung der Vielfalt von Aufgaben, die zur unterrichtsbasierten Beurteilung interkultureller Kompetenz dienen könnten.

Aufgaben zur Beurteilung interkultureller Kompetenz im Kontext der unterrichtsbasierten Leistungsbeurteilung (vgl. Caspari & Schinschke 2009, Appendix) sind:

- Imitationsaufgaben in Bezug auf sprachliches Verhalten und kulturelle Bräuche, z.B. szenische Interpretationen einer interkulturell bedeutsamen Situation,
- Aufgaben zur Relativierung der eigenen Wahrnehmung, z.B. kulturelle Artefakte, Bilder oder Filmsequenzen beschreiben und die Wahrnehmungsmechanismen bewusst zu machen,
- Schriftliche Aufgaben mit Schwerpunkt "Perspektivenübernahme", z.B. im Umgang mit literarischen Texten und Sachtexten,
- Schriftliche Aufgaben zur Auseinandersetzung mit fremdem und eigenem Standpunkt ("Perspektivenkoordination"), z.B. Analyse von *critical incidents*,
- Simulationen, z.B. inszenierte Diskussionen zu Themen mit hohem interkulturellem Konfliktpotenzial, Rollenspiele zur mündlichen Sprachmittlung, Rollenspiele mit *critical incident*-Situationen,
- Medial vermittelte Begegnungssituationen mit Zielsprachensprechern (z.B. Klassenkorrespondenz, E-mail Kontakte, Skypechats, Videokonferenzen),

- Reale Begegnungssituationen mit Zielsprachensprechern, ggf. mit Aufgaben zur Reflexion der Situation (narrativ-reflexive Lernertexte wie *logs*, *diaries*),
- Portfolios zur Darlegung und Reflexion von kulturellen Erfahrungen,
- Sprachmittlungsaufgaben (vgl. auch Grünwald 2012).

Die Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und soll lediglich andeuten, wie vielseitig Aufgabenformate zum Zweck der unterrichtsbasierten Beurteilung von interkultureller Kompetenz sein können. Dabei gilt m. E. auch das Primat der Vielfalt. Für den deutschsprachigen Kontext gibt es meines Wissens keine Untersuchungen darüber, ob und wie interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht bewertet wird. Grünwald konstatiert für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz, dass trotz ihrer curricularen Priorität unterrichtspraktisch Unsicherheit herrsche und "interkulturelle Kompetenz auf eine Vermittlung von Landeskunde reduziert wird" (2012: 55). Zur Praxis der Lehrkräfte in Hinblick auf die Beurteilung interkultureller Kompetenz ist mir keine Forschungsarbeit bekannt. Fazit könnte sein, dass die Beurteilung von interkultureller Kompetenz am besten unterrichtsbasiert erfolgt – in den Sprachtests der großen Testanbieter wird sie schließlich kaum berücksichtigt. In den Abschlussprüfungen der Länder für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (sofern sie veröffentlicht sind) treten sie typischerweise nicht in Erscheinung, und auch in den exemplarisch analysierten VERA-Testaufgaben zum Leseverstehen (2011, 2012, 2013) finden sich keine direkten Bezüge zur interkulturellen Kompetenz (IQB, o.J.). Die Bildungsstandards von 2012 (KMK 2012) schlagen allerdings eine andere Richtung ein, indem sie interkulturelle kommunikative Kompetenz als Teil der Beurteilung in *high-stakes tests* wie der Abiturprüfung integrieren. Im folgenden Kapitel sollen anhand von zwei illustrierenden Prüfungsaufgaben für das Abitur die Beurteilung interkultureller Kompetenz analysiert werden.

5. Beurteilung von interkultureller Kompetenz in den Bildungsstandards von 2012

Im Folgenden sollen die Bildungsstandards von 2012 für die fortgeführte Fremdsprache und die darin enthaltenen illustrierenden Prüfungsaufgaben auf die Beurteilung interkultureller Kompetenz hin überprüft werden. Grundsätzlich sind in den Standards sowohl Lern- als auch Prüfungsaufgaben vorhanden, die – anders als in den Standards etwa für den mittleren Bildungsabschluss – von gleicher Be-

deutung sind. Hier sollen jedoch die Prüfungsaufgaben im Fokus stehen. Gleichzeitig ist auch anzumerken, dass in den Standards für die fortgeführte Fremdsprache für das Abitur eine genaue Skizzierung des Erwartungshorizontes für die Aufgaben existiert, wobei die erwartete Schülerleistung abgestuft wird in eine gute und eine ausreichende Leistung. Zudem findet sich erstmals eine Zuordnung von Schülerleistung und Einzelstandards.

Die Abituraufgabe in der fortgeführten Fremdsprache, die auf den KMK-Bildungsstandards von 2012 basiert, gliedert sich in eine schriftliche und eine mündliche Aufgabe mit drei Anforderungsbereichen (KMK 2012: 23). Da in den gewählten Aufgabenbeispielen der mündliche Prüfungsteil kaum interkulturelle Bezüge aufweist, liegt der Fokus hier auf den schriftlichen Prüfungsaufgaben und der Sprachmittlung. Zwei exemplarische Prüfungsaufgaben sollen analysiert werden in Hinblick auf die Beurteilung von interkultureller Kompetenz.

Die Prüfungsaufgaben sind so gestellt, dass sie "in komplexer Weise auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards in den Fremdsprachen Bezug nehmen" (ibid: 24). Die "interkulturelle kommunikative Kompetenz" als Teilkompetenz wird integriert im Rahmen einer komplexen Aufgabe geprüft. Der Prüfungsteil "Schreiben" ist verpflichtend und fokussiert sprachliche Kompetenzen, der andere Prüfungsteil kann sich auf unterschiedliche Kompetenzbereiche beziehen. Die illustrierende Prüfungsaufgabe im Fach Englisch nennt das Schreiben als verpflichtenden Prüfungsteil, während die illustrierende Prüfungsaufgabe im Fach Französisch Schreiben als verpflichtenden Prüfungsteil und Sprachmittlung als weiteren Prüfungsteil beinhaltet. Im Prüfungsteil "Schreiben" beziehen sich die Lernenden auf eine oder mehrere Textvorlagen, die im Sinne eines erweiterten Textbegriffs kontinuierliche und diskontinuierliche Texte umfassen (ibid: 25), und bearbeiten Aufgaben zum Text.

5.1 Exemplarische Prüfungsaufgabe für das Fach Englisch

Im Beispiel für Englisch ist dies ein Textauszug (969 W.) aus Meera Syals Roman *Life Isn't All Ha Ha Hee Hee* (1999), in der die etwa 30jährige Protagonistin Tania, eine in London ansässige Britisch-Pakistanerin der zweiten Einwanderergeneration, ihre Rollenerfahrungen als Migrantin reflektiert und innerhalb und außerhalb ihrer *ethnic community* miteinander vergleicht. Dabei macht sie Gebrauch von Vorurteilen und Klischees über die traditionell pakistanisch geprägten und die britisch geprägten Lebenswelten, die die komplexe Problematik hybrider kultureller Identitäten in Bezug auf Normen, Werte, Rollenverständnis der Geschlechter etc. illustrieren.

Für den verpflichtenden Prüfungsteil "Schreiben" werden die Lernenden aufgefordert, die Klischees der britischen Gesellschaft gegenüber der pakistanischen *community* im Text zu ermitteln und zusammenzufassen. Es schließt sich eine sprachliche Analyse an, die die Wahrnehmung pakistanischer Frauen im Text fokussiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen außerdem ausgehend von einem Interviewzitat der Autorin Meera Syal ihre Wahrnehmung kultureller Hybridität mit der Position der Romanprotagonistin vergleichend analysieren.

Die Analyse des schriftlichen Teils der exemplarischen Prüfungsaufgabe ("Life Isn't All Ha Ha Hee Hee") soll mit Hilfe der entwickelten Checkliste von Kapitel 3 erfolgen.

- *Welches theoretische Modell von interkultureller Kompetenz liegt der Beurteilung zu Grunde?*

Es handelt sich um ein vermutlich an Byram (1997) angelehntes komponentielles Modell (Wissen, Einstellungen, Bewusstheit). Die Komponenten Einstellungen und Bewusstheit sind nicht trennscharf.

- *Welcher Bereich bzw. welche Aspekte des Modells werden priorisiert bzw. vornehmlich beurteilt?*

Bei den Aufgaben, die explizit den Kompetenzbereich "interkulturelle kommunikative Kompetenz" überprüfen sollen, wird die Anwendung soziokulturellen Orientierungswissens über asiatische Kulturen innerhalb der anglophonen Welt sowie insbesondere über die Rolle der Frau in diesem kulturellen Kontext verlangt. Die Anwendung über das reine Abrufen von Wissen hinaus verlangt Fähigkeiten der Interpretation und Bezugnahme auf eigen- und fremdkulturelle Bedeutungsmuster, in Byrams Sinne *skills of interpreting and relating*. Auch der Bereich der Einstellungen wird beurteilt, jedoch liegt ein Schwerpunkt auf dem Verstehen und Deuten von kulturellen Diskursen, wie die Schüler und Schülerinnen sie im literarischen Textauszug vorfinden. Innovativ ist m.E. die Verschränkung von sprachlich orientierten und interkulturellen Kompetenzen, die in der fremdsprachendidaktischen Literatur häufig gefordert wird.

- *Welche Lernziele werden vornehmlich überprüft?*

Der Bezug zu den Bildungsstandards wird bei der Erläuterung der illustrierenden Prüfungsaufgabe sehr deutlich gemacht (ibid.: 83f.). Im Bereich der "interkulturellen kommunikativen Kompetenz" wird ein breites Spektrum von Lernzielen überprüft, und zwar die Anwendung von Orientierungswissen über die jeweiligen Zielkulturen, die Fähigkeit, Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile wahrzunehmen und zu hinterfragen, der Vollzug eines Perspektivenwechsels sowie die Deutung und Bewertung von Texten in ihrer fremdkulturellen Dimension (ibid.).

- *Welches Aufgabenformat wird zur Leistungsbeurteilung verwendet? Bildet die Aufgabe die zu überprüfenden Lernziele angemessen ab?*

Es handelt sich bei den Aufgaben um schriftliche Produktion vornehmlich analytischer Texte. Aufgabe 2 verlangt die Darstellung und Interpretation von Klischees die pakistanische *community* in Großbritannien betreffend. Aufgabe 3 betrifft die sprachliche Analyse des Textauszugs, die in Bezug gesetzt werden muss zu inhaltlichen kulturell bezogenen Aussagen. Aufgabe 4 geht über den Romanauszug hinaus und verlangt auf der Grundlage eines Interviewzitats der Autorin eine begründete Stellungnahme von Autorin und Protagonistin, was Erfahrungen als Migrantin betrifft (ibid.: 92). Insbesondere durch die Mehrschichtigkeit und Offenheit dieser Aufgabe wird das komplexe Konstrukt von interkultureller Kompetenz in der Aufgabenstellung reflektiert. Wenn die Bezüge zu den Bildungsstandards die zu überprüfenden Lernziele sind, bilden die Aufgaben die Lernziele angemessen ab.

- *Wie wird die Beurteilung durchgeführt und bewertet?*

In den illustrierenden Prüfungsaufgaben finden sich detaillierte Angaben zur Beurteilung der einzelnen Prüfungsteile mit entsprechenden Gewichtungen (ibid.: 42) in Hinblick auf Sprache und Inhalt einerseits und den jeweiligen Anteil der Teilaufgabe an der Gesamtwertung andererseits. Bei den Hinweisen zur Beurteilung der Prüfungsleistungen (ibid.: 28) wird wie bei den EPA von 2002 (KMK 2002) eine Unterteilung in sprachliche und inhaltliche Kriterien vorgenommen. Der Aspekt der interkulturellen kommunikativen Kompetenz spiegelt sich nur indirekt wider beim inhaltlichen Kriterium "Erfassen und Einordnen von sowie selbstständige Auseinandersetzung mit Werten, Haltungen und Einstellungen" (ibid.), wobei letztere nicht notwendigerweise kultureller Natur sein müssen. Das inhaltliche Kriterium "[...] Einordnung in größere Zusammenhänge, ggf. unter Nutzung von erworbenem Fach- und sozio-kulturellem Orientierungswissen" (ibid.) ist direkter einzuordnen in die vergleichsweise einfach zu überprüfende Wissenskomponente. In dem Abschnitt "Bewertung der Schülerleistungen" werden bei der Beschreibung der Schülerleistungen auf der Notenstufe "gut" (11 Punkte) und "ausreichend" (5 Punkte) deutliche Bezüge auf die vorher ausformulierten Lernziele hergestellt und durch Textstellen konkretisiert.

- *Wird die Beurteilung objektiv und transparent vorgenommen?*
Ein Beurteilungsschema z.B. mit Deskriptoren, das über die prozentuale Gewichtung und die Beurteilungskriterien hinausgeht, gibt es nicht, da es sich um ein länderübergreifendes KMK-Dokument handelt. Dieses könnte die detaillierte Beurteilung zumindest transparenter machen. Auch Aspekte von interkultureller Kompetenz könnten hier prominenter dargestellt werden. Wie die Lehrkräfte vor Ort die konkrete Beurteilung vornehmen, kann nicht antizipiert werden.
- *Welche Lernleistung wird erwartet?*
Die Erwartungen an die Schülerleistung werden für jede Prüfungsaufgabe einzeln nach Sprache und Inhalt unterteilt allgemein dargestellt, bevor ebenfalls getrennt nach Sprache und Inhalt die erwartete Schülerleistung für eine ausreichende und eine gute Notenbeurteilung sehr transparent und umfassend spezifiziert wird. Die interkulturelle Dimension wird dabei bisweilen weniger berücksichtigt.

5.2 Exemplarische Abituraufgabe für das Fach Französisch

Die illustrierende Prüfungsaufgabe Französisch "Boulot – carrière – famille" (KMK 2012: 130ff.) gliedert sich in einen Teil zum Hörverstehen (Aufgabe 1), einen Teil zum Schreiben basierend auf einem Romanauszug (Aufgabe 2) und einen Teil zur mündlichen Sprachmittlung (Aufgabe 3). Die Aufgaben 2 und 3 haben beide einen Bezug zur interkulturellen Kompetenz, der näher beleuchtet werden soll.

Die Grundlage ist ein Auszug (619 W.) aus Olivier Adams *Je vais bien, ne t'en fais pas* (1999), in der die bescheidene, aus einem Pariser Vorort stammende Claire, die als Kassiererin in einem Supermarkt arbeitet, mit Bekannten auf einer Party mit zahlreichen karriereorientierten, bourgeois Studenten zusammen kommt, die Vorurteilen über Menschen mit soziokulturellem Hintergrund wie Claire vorbringen. Obwohl sie sich getroffen fühlt, weigert sie sich – anders als die, die sie kritisieren –, eine Vorverurteilung der Partygäste vorzunehmen.

In Aufgabe 2) im Prüfungsteil "Schreiben" werden die Lernenden dazu aufgefordert, (a) das Verhalten von Claire und besonders ihr Unwohlsein auf der Party zu analysieren und (b) die unterschiedlichen Lebenswelten von Bourgeoisie und Menschen aus der *banlieue* interpretierend darzustellen unter Bezugnahme auf die Frage, ob Karrierechancen ausschließlich von den Menschen selbst zu verantworten sind (KMK 2012: 144). Teil (c) der Schreibaufgabe bezieht sich auf das Verfassen eines Redemanuskriptes zum Thema Chancengleichheit und gibt den Lernenden die Gelegenheit, über die Textvorlage hinaus ihr Vorwissen ein-

zubringen. Aufgabe 3 zur mündlichen Sprachmittlung betrifft die gesellschaftliche Stigmatisierung berufstätiger Mütter in Deutschland, der die SPD-Politikerin und Mutter Andrea Nahles nachgeht, wobei sie Vergleiche anstellt mit der Situation in Frankreich. Neben einer Darlegung der persönlichen Situation der Politikerin sollen die Lernenden für einen Radiobeitrag eines elsässischen Lokalsenders die Situation berufstätiger Mütter in Deutschland schildern und diese Informationen für eine französische Hörerschaft sprachlich "mitteln", ggf. unter Berücksichtigung kultureller Hintergründe (KMK 2012: 144).

Die Analyse der Teile Schreiben und Sprachmittlung ("Boulot – carrière – famille") erfolgt ebenfalls mit Hilfe der entwickelten Checkliste aus Kapitel 3. Sich doppelnde Antworten werden nicht berücksichtigt.

– *Welche Lernziele werden vornehmlich geprüft?*

Im Bereich der "interkulturellen kommunikativen Kompetenzen" liegen die Lernziele im Bereich des soziokulturellen Orientierungswissens über "Aspekte der Alltagskultur, Themen und Probleme junger Erwachsener, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen, historische und kulturelle Entwicklungen einschließlich literarischer Aspekte sowie Themen von globaler Bedeutung" (KMK 2012; 132), aber auch im Bereich der Einstellungen (Perspektivwechsel, Einordnung fremder und eigener Werte, Haltungen und Einstellungen; *ibid*).

– *Welches Aufgabenformat wird zur Leistungsbeurteilung verwendet? Bildet die Aufgabe die zu überprüfenden Lernziele angemessen ab?*

Die schriftliche Produktion des Redemanuskripts (Aufgabe 2c) verlangt unter Umständen die Anwendung soziokulturellen Orientierungswissens, impliziert aber nicht notwendigerweise einen Perspektivenwechsel, da in einer Rede persönliche Stellungnahmen ohne Reflexion der unterschiedliche Positionen zum Thema möglich sind. Gleiches gilt für den Bereich der kulturellen Einstellungen, der trotz befriedigender sprachlicher Lösung der Aufgabe gänzlich unberührt bleiben kann. Die Sprachmittlungsaufgabe (Aufgabe 3) verlangt zur kulturdifferenten Betrachtung der gesellschaftlichen Stellung von berufstätigen Müttern in den jeweiligen Kontexten Deutschland und Frankreich ein kontrastiv angelegtes soziokulturelles Orientierungswissen und ggf. auch die Einordnung von Haltungen, Einstellungen und Werten und die Perspektivübernahme, jedoch nicht zwingend. Die Aufgabe, die unterschiedlichen Lebenswelten der jungen Leute im Romanauszug (Aufgabe 2b) zu analysieren, hat einen deutlichen sprachlichen Fokus, der sich zu Gunsten der Beurteilung von interkulturell orientierten Aspekten (soziokulturelles Orientierungswissen, Perspektivenwechsel, Einordnung von fremden/eigenen Werten) ausweiten ließe,

z.B. die kulturellen Konnotationen von *banlieue*, die schichtspezifischen Sichtweisen auf Ausbildung, Karriere und Studium bzw. die Haltungen der Menschen mit differierendem sozioökonomischem Hintergrund zueinander.

– *Wie wird die Beurteilung durchgeführt und bewertet?*

Es gelten dieselben Angaben zur Beurteilung der einzelnen Prüfungsteile wie für Englisch, wobei Elemente von interkultureller kommunikativer Kompetenz eher implizit in inhaltlichen Kriterien enthalten sind. Bei den Erwartungen an die Schülerleistung ist in Aufgabe 2b, die auf dem literarischen Text basiert, der Perspektivwechsel genannt – bezogen auf die literarische Figur. Die Analyse der lebensweltlichen Unterschiede im Romanauszug (Aufgabe 2b) mit ihrem sprachlichen Beurteilungsfokus könnte mit Aspekten interkultureller kommunikativer Kompetenz (Wissen, Einstellungen, Perspektivenwechsel als Fertigkeit) angereichert werden und so die integrierte Betrachtung von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen deutlicher machen. Bei der Vorbereitung des Redemanuskripts wird nur die Wissenskomponente explizit als inhaltliches Beurteilungskriterium aufgeführt.

Die exemplarisch gewählten illustrierenden Prüfungsaufgaben integrieren einige Aspekte von interkultureller Kompetenz, basieren auf einem expliziten Konstrukt von interkultureller Kompetenz (wobei dies einige theoretische Unschärfen beinhaltet) und weisen Kriterien der Beurteilung aus, wobei diese eher implizit formuliert sind, was interkulturelle Kompetenz als Teilkompetenz angeht. Hier wäre ein Beurteilungsschema, das Beurteilungskriterien für interkultureller Kompetenz expliziter berücksichtigt, eine Hilfe für Lehrkräfte. Positiv zu vermerken sind zum einen die konsequente Berücksichtigung von interkultureller Kompetenz als Teilkompetenz bei den Prüfungsaufgaben sowie die integrierte Betrachtung von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen. Im Vergleich zu den Prüfungsaufgaben der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und den Hauptschulabschluss sowie Prüfungsaufgaben auf der Grundlage der EPA von 2002 (Caspari 2010) ist eine positive Entwicklung zu konstatieren, was Berücksichtigung und Operationalisierung von interkultureller Kompetenz angeht.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Interkulturelle Kompetenz zu beurteilen scheint ein Dilemma zu sein: es fehlt eine konsensfähige theoretische Konzeptionierung des Begriffs, diese wiederum würde als Grundlage für ein sauberes Testkonstrukt benötigt. Um die Validität ihrer Tests zu gewährleisten, verzichten Anbieter standardisierter internationaler Sprachtests vollständig auf die Beurteilung von interkultureller Kompetenz. Andere,

besonders in der Wirtschaft gängige, Testinstrumente sind kulturübergreifend, basieren in der Regel auf Selbsteinschätzung und vernachlässigen den sprachlichen Aspekt völlig. Sie sind somit nicht geeignet für den Fremdsprachenunterricht.

Die postmoderne Weiterentwicklung theoretischer Ansätze von interkultureller Kompetenz bringt fluide, diskursorientierte Konzeptionen von kultureller Kompetenz mit sich und erschwert die Definition eines Konstruktes für interkulturelle Kompetenz. Einzige Bezugspunkte für die Beurteilung wären diskursive Ansätze wie Bedeutungsaushandlung oder die Fähigkeit der Lernenden zum Perspektivenwechsel, die sich nicht für standardisierte Tests bzw. *high-stakes tests* allgemein eignen würden, weil sie interkulturelle Kompetenz nicht umfassend genug abbilden würden.

Im Beitrag wurden, ausgehend von Vorarbeiten z.B. von Caspari und Schinschke (2009), die Potenziale unterrichtsbasierter Leistungsbeurteilung für die Beurteilung von interkultureller Kompetenz diskutiert. Die Gefahr bei einer Reduzierung auf unterrichtsbasierte Beurteilungsformate ist, dass interkulturelle Kompetenz als wichtige Komponente von Diskursfähigkeit in *high-stakes tests* nicht die Rolle spielen würde, die sie sollte. Umso erfreulicher ist der Vorstoß der KMK in den Bildungsstandards von 2012, interkulturelle Kompetenz systematisch in das Abitur zu integrieren. Die illustrierenden Prüfungsaufgaben der Bildungsstandards basieren auf einem Konstrukt, das explizit und relativ konsequent in Lernzielformulierungen operationalisiert wird. Außerdem werden explizite Kriterien der Beurteilung von interkultureller kommunikativer Kompetenz (entsprechend dem gewählten Konstrukt) bezogen auf die jeweilige Prüfungsaufgabe ausgewiesen. Diese müssen zwar von der Lehrkraft individuell ausdifferenziert werden, sind aber eine Hilfe für die Beurteilung und sorgen dafür, dass interkulturelle Kompetenz in Abituraufgaben mit einbezogen wird. Die vergleichbar prominente Rolle von interkultureller Kompetenz in einer wichtigen Prüfung wie dem Abitur lässt auf eine konsequentere Berücksichtigung dieses wichtigen Kompetenzbereichs im Fremdsprachenunterricht hoffen.

Eingang des revidierten Manuskripts 17.12.2015

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2009), Instrumente für die Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.), 123-138.
- ALTE = Association of Language Testers in Europe (2007), Der ALTE Code of Practice [Online: http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_de.pdf, 22.11.2015].

- Antor, Heinz (Hrsg.) (2006), *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter.
- Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim: Beltz.
- Bennett, Milton J. (1993), Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, R. Michael (Hrsg.) (1993), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press, 21-71.
- Bilash, Olenka (2015), *An Autobiography of Learning Portuguese in Brazil: Illuminating the Role of Intercultural Competency in Second Language Acquisition*. Vortrag bei der Konferenz "The Culture of Study Abroad", Halifax/Kanada, 16.07.15.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998), Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles. *Policy and Practice* 5: 1, 7-71.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.) (1995), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.) (2007), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Bunzel, Peggy. (2002), *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003), *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela & Küster, Lutz (Hrsg.) (2010), *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Caspari, Daniela (2010), Auf der Suche nach dem spezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu den interkulturellen Kompetenzen. Ausgangspunkt: Die „EPA Französisch“. In: Caspari, Daniela & Küster, Lutz (Hrsg.), 103-114.
- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2009), Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009), 273-287.
- Deardorff, Darla K. (2006), The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education* 10: 3, 241-266.
- Deardorff, Darla K. (Hrsg.) (2009a), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Deardorff, Darla K. (2009b), Implementing Intercultural Competence Assessment. In: Deardorff, Darla K. (Hrsg.) (2009a), 477-491.
- Deardorff, Darla K. (2011), Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators. In: Witte, Arnd & Harden, Theo (Hrsg.), 37-54.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: WVT.
- Erl, Astrid & Gymnich, Marion (2007), *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2012), Evaluation interkultureller Kompetenzen? Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6: 1, 9-21.

- Fantini, Alvino E. (2009), Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. In: Deardorff, Darla K. (Hrsg.) (2009a), 456-476.
- Gipps, Caroline V. (1994), *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London/Washington: Falmer.
- Göbel, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2008), Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008), 398-410.
- Grünewald, Andreas (2012), Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 41: 1, 54-71.
- Hammer, Mitchell R. (2009), The Intercultural Development Inventory. An Approach for Assessing and Building Intercultural Competence. In: Moodian, Michael (Hrsg.) (2009), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence. Exploring the Cross-cultural Dynamics within Organizations*. Los Angeles et al.: Sage, 203-218.
- Hu, Adelheid (2008), Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie. In: Schulz, Renate A. & Tschirner, Erwin (Hrsg.) (2008), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 284-309.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism, Assessment*. Tübingen: Narr.
- ILTA = International Language Testing Association (2000), *Code of Ethics* [Online: http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ilta_code.pdf, 22.11.2015].
- IQB = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (o.J.), *Beispielaufgaben Englisch Sek. I* [Online: <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben>, 22.11.2015].
- Jäger, Anja (2011), *Kultur szenisch erfahren: interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002), *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf, 22.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss vom 4.12.2003* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, 22.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf, 22.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012), *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 22.11.2015].
- Kramsch, Claire (2014), Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal* 98: 1, 296-311.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999), *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Müller, Bernd-Dietrich (1993), Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 63-76.
- Network of European Language Labelled Initiatives and Projects (2007), *Languages and Cultures in Europe. The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union* [Online: http://nellip.pixel-online.org/files/publications_PLL/18_Languages%20and%20Cultures%20in%20Europe%20%28LACE%29.pdf, 22.11.2015].
- North, Brian (2000), *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, Brian (2014), *The CEFR Illustrative Descriptors: Present, Past, Future*. Vortrag auf der 11. Jahrestagung der European Association of Language Testing and Assessment. Warwick, 30.05.2014.
- Paige, R. Michael (2004), Instrumentation in Intercultural Training. In: Landis, Dan, Bennett, Janet M. & Bennett, Milton J. (Hrsg.) (2004), *Handbook of Intercultural Training*. Band 3. Thousand Oaks, Ca: Sage, 85-128.
- Paran, Amos & Sercu, Lies (Hrsg.) (2010), *Testing the Untestable in Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Paran, Amos (2010), More than Language: The Additional Faces of Testing and Assessment in Language Learning and Teaching. In: Paran, Amos & Sercu, Lies (Hrsg.), 1-13.
- Rea-Dickins, Pauline (2011), Foreword: Formative Assessment: Scoping the Horizons. In: Tsagari, Dina & Csépes, Ildikó (Hrsg.) (2011), *Classroom-Based Language Assessment*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 9-14.
- Reimann, Daniel (2014), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: Ibidem.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Rössler, Andrea (2010), Input-Standards und Opportunity-to-learn-Standards für die Schulung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Caspari, Daniela & Küster, Lutz (Hrsg.) (2010), 115-129.
- Scarino, Angela (2014), *Expanding Language Assessment Practices: The Possibilities and Challenges of Assessing the Interpretation and Exchange of Meaning in Language Learning in the Context of Linguistic and Cultural Diversity*. Hauptvortrag bei der Jahrestagung der Association of Language Testing and Assessment of Australia and New Zealand. Brisbane, Nov. 27-29, 2014.
- Sercu, Lies (2010), Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers. In: Paran, Amos & Sercu, Lies (Hrsg.) (2010), 17-34.
- Spitzberg, Brian H. & Chagnon, Gabrielle (2009), Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, Darla K. (Hrsg.) (2009a), 2-52.
- Thomas, Alexander (2003), Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme, Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14: 1, 137-150.
- Timpe, Veronika (2013), *Assessing Intercultural Language Learning. The Dependence of Receptive Sociopragmatic Competence and Discourse Competence on Learning Opportunities and Input*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Vogt, Karin (2006), Can You Measure Attitudinal Factors in Intercultural Communication? *ReCALL* 18: 2, 153-173.

- Vogt, Karin (2010), Medialer Kulturkontakt als Herausforderung: Überlegungen zu einem Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz für medial vermittelte interkulturelle Kommunikation in Unterrichtskontexten. In: Wagner, Franc & Kleinberger Günther, Ulla (Hrsg.) (2010), *Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien*. Frankfurt/M. et al.: Lang, 163-198.
- Volkman, Laurenz. (2002), Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Gehring, Wolfgang, Stierstorfer, Klaus & Volkman, Laurenz (Hrsg.) (2002), *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr, 11-48.
- Weinert, Franz E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-32.
- Witte, Arnd (2009), Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.), 49-66.
- Witte, Arnd & Harden, Theo (Hrsg.) (2011), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Witte, Arnd (2011), On the Teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the ‚Inter‘. In: Witte, Arnd & Harden, Theo (Hrsg.), 89-107.
- Zydatiß, Wolfgang (2010), Sachfachliches, interkulturelles und fremdsprachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe: ein Plädoyer für fächerverbindende Seminar- bzw. Projektkurse. In: Caspari, Daniela & Küster, Lutz (Hrsg.) (2010), 63-84.