

INTERKULTURELLE KOMPETENZEN TESTEN — GRADUIERUNGSKRITERIEN UND BEURTEILUNGS- RASTER FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT AUF DER SEKUNDARSTUFE I

Come considerare e valutare a scuola le competenze interculturali? Il presente contributo espone in quale misura tali competenze sono ancorate nel *Lehrplan 21*, offrendo pertanto buone premesse per introdurre elementi interculturali nelle lezioni ‚convenzionali‘ e valutarli. A questo scopo l'articolo propone una griglia che permette di testare tali competenze distinguendo fra ‚astrazione‘, ‚complessità‘ e ‚precisione‘.

La photo représente des Français parce que c'est importante pour tous les Français qu'ils mangent ensemble avec la famille. (...) En outre, il y a un verre de vin et Baguette au la table. (...) Je voudrais savoir si tous les familles se comportent même antéposé.

Diesen Text hat eine Achtklässlerin im dritten Französischlernjahr verfasst. Wie sollte die Lehrperson damit umgehen? Deren Fokus richtet sich nicht selten auf die sprachliche Korrektheit – im vorliegenden Fall also auf die fehlerhafte Verwendung der weiblichen Form des Adjektivs ‚important‘, die Grossschreibung des Nomens ‚Baguette‘, die Präposition ‚au‘ sowie den nicht sinnhaften Gebrauch des Adjektivs ‚antéposé‘. Interessant wäre aber zu erfahren, wie Französischlehrkräfte mit dem Inhalt solcher Zitate umgehen. Denn die Beurteilung schriftlicher Produktionen im Hinblick auf ihre soziokulturelle Differenziertheit oder auf das darin geäußerte Interesse an fremden Kulturen kann dazu beitragen, nicht nur die sprachlichen, sondern auch die in sämtlichen Fremdsprachen-

curricula verankerten interkulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten zu beurteilen. Die Bedeutsamkeit interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – verstanden als Oberbegriff für all diejenigen Fähig- und Fertigkeiten eines Menschen, die im Kontext interkultureller Begegnungssituationen neben den kommunikativen Kompetenzen zum Tragen kommen – ergibt sich insbesondere aus der Multikulturalität unserer Gesellschaft. Dementsprechend gelten interkulturelle Fähig- und Fertigkeiten auf nationaler wie auf kantonalen Ebene als zentrales Ziel schulischen Fremdsprachenlernens, wie beispielsweise im *Lehrplan 21* oder im Lehrplan *Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule*.

Dass der Umgang mit interkulturellen Kompetenzen viele Fremdsprachenlehrpersonen vor grosse Herausforderungen stellt, ist sicherlich unbestritten. Eine mögliche Ursache hierfür ist die nach wie vor herausragende Rolle kommunikativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht, wie auch Saudan (2015: 12) hervorhebt: „En classe de langue étrangère, les objectifs actionnels, c'est-à-dire la

Jan-Oliver Eberhardt | ●
Basel

Jan-Oliver Eberhardt ist seit 2015 Dozent für Fachdidaktik Französisch an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Zuvor war er mehrere Jahre als Sekundarschullehrer mit den Fächern Französisch und Chemie sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen tätig. Seine Promotionsschrift widmet sich der Modellierung interkultureller Kompetenzen für den Französischunterricht der Sekundarstufe I.



1 Dabei bilden kulturspezifisches Wissen über eigene und fremde Kulturen sowie kulturallgemeines Wissen über persönliche und gesellschaftliche Interaktionsprozesse die Wissenskomponente interkultureller Kompetenz (*savoirs*). Eine weitere Komponente beinhaltet Einstellungen wie Neugier, Offenheit sowie die Bereitschaft, eigene Überzeugungen zu relativieren (*savoir être*). Des Weiteren spricht Byram interkulturell kompetenten Menschen die Fähigkeit zu, Dokumente oder Ereignisse anderer Kulturen zu interpretieren, zu erklären und miteinander in Beziehung zu setzen (*savoir comprendre*). Ebenso versteht sich als Bestandteil interkultureller Kompetenz die Fähigkeit, neues Wissen über andere Kulturen zu erwerben und interkulturelle Begegnungssituationen zu bewältigen (*savoir apprendre/faire*). Die fünfte Teilkompetenz, *savoir s'engager*, impliziert den kritischen Umgang mit kulturellen Produkten und Praktiken.

2 Unter Berufung auf kompetenztheoretische Forschungsdiskurse wird hier unter dem Graduierungsparameter 'Präzision' die Fülle an Details beziehungsweise die Genauigkeit gelieferter Informationen in einer Äusserung verstanden. Unter der 'Komplexität' eines Teilaspekts interkultureller Kompetenz versteht man den Grad der Vernetzung und Dimensionalität, und eng verbunden damit auch die Kreativität und Weiträumigkeit. Der 'Abstraktions'-Grad einer interkulturellen Reflexion spiegelt schliesslich das Ausmass wider, in dem von konkret wahrnehmbaren kulturellen Phänomenen abstrahiert wird, diese unter einem allgemeineren Blickwinkel betrachtet und somit auch tiefer liegende, abstrakte kulturelle Ebenen beschränkt werden (Eberhardt, 2013)

construction de capacités communicatives, sont clairement dominants et le travail sur le culturel et l'interculturel reste marginal". Hinzu kommt, dass die interkulturelle Kompetenz komplex und vielschichtig ist. Verglichen mit kommunikativen Fertigkeiten wie dem Lese- und Hörverstehen gilt sie zudem als schwer messbar (Eberhardt, 2013). Dies hat zur Folge, dass interkulturelle Lernziele in vielen fremdsprachlichen Curricula nicht mit ausreichender Präzision beschrieben und infolgedessen von Seiten der Schulbuchverlage bis dato weder Lehrmittel noch Evaluationsinstrumente bereitgestellt werden, welche den Fremdsprachenlehrern eine gezielte und differenzierte Förderung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen ermöglichen. Beispielsweise tauchen in den auf Volksschulebene in der Nordwestschweiz durchgeführten Leistungstests sowie in der daran gekoppelten Aufgabensammlung zum kompetenzorientierten Üben, Prüfen und Testen ausschliesslich kommunikative Kompetenzen auf. Ebenso wenig spielt interkulturelles Lernen in den *lingualevel-Instrumenten zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen* für den Englisch- und Französischunterricht vom 5. bis zum 9. Schuljahr in der deutschsprachigen Schweiz eine Rolle.

Graduierungskriterien und Beurteilungsraster zur Evaluation interkultureller Kompetenzen

Mitverantwortlich für das Fehlen konkreter Lern- und Testmaterialien zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen ist ohne Frage der bisherige Mangel an differenzierten Kompetenzmodellierungen für den standardorientierten Fremdsprachenunterricht (Eberhardt, 2013). Denn innerhalb der Fachdidaktik besteht darüber Einigkeit, dass erst auf Grundlage präziser und bewährter Standardformulierungen auch kompetenzorientierte Förder- und Prüfungsaufgaben mit passenden Beurteilungsrastern konstruiert werden können. Im Idealfall sollten fachspezifische Kompetenzmodelle neben der horizontalen Untergliederung einer fachbezogenen Kompetenz auch eine Graduierung in unterschiedliche Kompetenzniveaus vornehmen. Während im Gros nationaler Curricula des institutionellen Fremdsprachenlernens keine differenzierte horizontale und vertikale Aufschlüsselung interkultureller Kompetenzen vorliegt, werden diese im

Lehrplan 21 - unter der Bezeichnung „Kulturen im Fokus“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014: 72) – auf horizontaler Ebene in interkulturelle Kenntnisse, Haltungen und Handlungen untergliedert, in Form von *can-do*-Deskriptoren präzisiert und darüber hinaus spezifische Kompetenzniveaus festgelegt. Zwar gewähren die Kompetenzdeskriptoren im *Lehrplan 21* Fremdsprachenlehrkräften einen guten Überblick über die zu erreichenden Mindestanforderungen. Allerdings sollten Beschreibungen von Kompetenzstufen für die Entwicklung von Testaufgaben und Beurteilungsrastern stets einheitliche, und nicht vermischte, Teilaspekte einer Kompetenz widerspiegeln (Eberhardt, 2013; Harsch, 2006), zudem wäre angesichts der Komplexität interkultureller Kompetenz ein noch höherer Differenzierungsgrad der horizontalen Dimensionierung wünschenswert. Ein möglicher erster Schritt hin zur Generierung eines differenzierteren und zur Evaluation interkultureller Fertigkeiten im schulischen Fremdsprachenunterricht einsetzbaren Kompetenzniveaumodells wird in meiner Forschungsstudie „Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht“ (Eberhardt, 2013) unternommen. Im Zentrum steht dabei die empirische Ausdifferenzierung des europaweit anerkannten Modells interkultureller Kompetenz des Fremdsprachendidaktikers Byram (1997), welcher die horizontale Dimension interkultureller Kompetenz in 5 Teilkomponenten untergliedert, in die sogenannten *savoirs*¹. In der qualitativ ausgerichteten Studie wird die interkulturelle Kompetenz von Französischlernenden am Ende der Sekundarstufe I aufgrund deren Überlegungen zu kulturell aufgeladenen Fotos und zu interkulturellen Kommunikationssituationen erhoben. Dabei geht es beispielsweise darum, den Gesprächspartner sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Ebene des Denkens, Fühlens und Handelns zu beschreiben, Vorwissen in Bezug auf interkulturelle Kommunikationssituationen zu aktivieren oder Bereiche des Nicht-Verstehens zu nennen. Als Erhebungsinstrumente kamen dabei offene Fragebögen (N=106) und fokussierte Interviews (N=15) zum Einsatz. Ausgewertet wurden die Schülerantworten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2003), im Sinne eines Kompetenzverstehens durch Interpretation von Sprache. Die Analyse der interkulturellen Reflexionen brachte so-

wohl eine sehr differenzierte horizontale Untergliederung der *savoirs* hervor als auch eine vertikale Aufschlüsselung der ermittelten Teilaspekte interkultureller Kompetenz in Form einer einheitlichen 3-Stufung. In Anlehnung an bildungswissenschaftliche Diskurse der Kompetenzforschung werden diese Niveaus als basales, intermediäres und elaboriertes Niveau bezeichnet und anhand der – auch in Kompetenzmodellen anderer Unterrichtsfächer zum Tragen kommenden – Graduierungskriterien Abstraktion, Komplexität und Präzision² erklärt. Am Beispiel des Teilaspekts Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse

und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften der Teilkompetenz *savoirs* soll im Folgenden zunächst die kriterienbasierte 3-Stufung der Studie empirisch veranschaulicht werden (Tab. 1). Die empirischen Repräsentationen interkultureller Kompetenz spiegeln dabei exemplarische interkulturelle Reflexionen der untersuchten Sekundarschülerinnen und -schüler wider. Ein weiterer Schritt bei der Entwicklung eines empirisch abgesicherten domänenspezifischen Kompetenzmodells ist stets die Transformation empirischer Kompetenzrepräsentationen in deskriptorenbasierte can-do-Skalen. Dabei un-

Tab. 1: Empirische Repräsentationen interkultureller Kompetenz

Teilkompetenz: <i>savoirs</i>			
Teilaspekt: Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften			
Graduierungsparameter	Basales Niveau	Intermediäres Niveau	Elaboriertes Niveau
Abstraktion	Bild 7 geht es sicherlich um ein Fussballspiel, wo Frankreich gerade spielt. Das sehe ich einmal durch die Flaggen von Frankreich. Ausserdem kann ich noch erkennen, dass die Männer jeweils ein Baguette hoch halten. Das gibt mir auch das Gefühl, dass diese Personen aus Frankreich kommen. Baguette ist ein typisches Brot für Frankreich, und als ich in Frankreich war, habe ich jeden Morgen Baguette bekommen. (Ges3_Ahmed)	Auf jeden Fall hat das Bild 7 etwas mit Frankreich zu tun, Männer, angezogen in den Nationalfarben Frankreichs, jubeln begeistert. Sie heben die Hände hoch, in denen sie Baguettes halten, die wieder-um immer in Verbindung mit Frankreich gebracht werden und somit charakteristisch für Frankreich sind. Auf diesem Bild bemerkt man sehr doll das Nationalgefühl, welches die Franzosen miteinander verbindet, und den grossen Stolz auf ihr Land, den sie in sich tragen. (Gym2_Vera)	Oft spricht man ja „die Franzosen machen das so und so, bei den Franzosen ist das ja so, dass die Frauen sich nicht rasieren“ solche Sachen einfach. Das sind Vorurteile, die es bei jeder Nation gibt und die man, wenn man nicht in dem Land selbst gelebt hat für eine Zeit, dann auch einfach glaubt, weil irgendwie möchte man sich ja schon ein Bild machen von einer Gesellschaft. Und da kommen solche Vorurteile natürlich ganz gelegen, sage ich jetzt mal, aber es ist halt relativ schwierig zu sagen, ob die jetzt richtig oder falsch sind, wenn man keine persönlichen Eindrücke bekommen hat. Ich denke, es gibt mit Sicherheit Frauen, die sich nicht rasieren oder mit Sicherheit gibt es Menschen, die mal mit einem Baguette rumlaufen, weil sie einfach ein Baguette essen möchten. Aber es ist ja bestimmt nicht so, dass da jeder mit einem Baguette rumläuft und das jeden Tag gegessen wird. (Gym3_Franziska)
Komplexität	Bild 8 zeigt Hitler und andere nationalsozialistische Anhänger vor dem Pariser Eiffelturm, also dem Einmarsch der NS in Frankreich. (Gym3_Nastassja)	Foto 8 hat sicherlich was mit Frankreich zu tun. Während des 2. Weltkriegs besetzten die Deutschen von 1940-1944 das Land, und die Franzosen mussten in den Süden, in der „Freien Zone“ leben. Die Regierung war nicht länger in Paris, sondern in Vichy. Staatschef war Pétain, der mit Hitler zwangsweise zusammenarbeiten musste. (Gym2_Nicole)	Bild 8 möchte ich nicht miterlebt haben, da die dort abgebildeten NS-Funktionäre und der Führer das Sinnbild einer Schreckensherrschaft sind. Trotzdem würde ich Paris im Jahre 1940 gerne gesehen haben wegen den Veränderungen zu dem Paris, das ich kenne. In der Deutschen Schule Paris hatten wir mal ein Gespräch mit einem Résistant aus der Zeit zwischen 1940 - 1944. Mein Gedanke war, wie er sich jetzt wohl gefühlt hat, von Deutschen, den ehemaligen Aggressoren, befragt zu werden. (Gym2_Julian)
Präzision	Auf dem letzten Bild sehe ich den Eiffelturm. Das hat ganz klar mit Frankreich zu tun. Wenn ich etwas über Frankreich erzählen würde, würde ich sofort an den Eiffelturm denken. (Ges3_Ahmed)	Das andere Bild habe ich genommen, weil dort der Eiffelturm steht. Der ist ja das Wahrzeichen dort und das zeigt ja schon alles. (Ges2_ Stefan)	Also Bild 8 hat in jedem Fall etwas mit Frankreich zu tun. Man sieht auf dem Bild den Eiffelturm, das Wahrzeichen Frankreichs. Viele Touristen besteigen ihn, und abends, wenn es dunkel wird, ist er schön beleuchtet und ein totaler Blickfang. (Ges3_Sarah1)



Quelle: http://www.focus.de/fotos/mit-baguette-power-zum-sieg-hof-fentlich-nicht_id_3967361.html



Quelle: Bernlochner, L., Boesenberg, L. & Braun, M. (2006). Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde du Congrès de Vienne à 1945. Paris: Éditions Nathan, p. 314.

terscheidet man stets benutzerorientierte und beurteilungsorientierte Skalen (Eberhardt, 2013). Benutzerorientierte Skalen haben eine Berichtsfunktion und dienen der allgemeinen Feststellung des Leistungsstands im Rahmen von Fremd- oder Selbstbeurteilung und „beschreiben nicht eine erwartete oder tatsächlich beobachtete Performanz in einem bestimmten Kontext, sondern geben in generalisierter Form [kontextfreie] Beschreibungen des Könnens wieder“ (Harsch, 2006: 139). Dagegen werden beurteilungsorientierte Skalen bei der Evaluation von Lernerleistungen eingesetzt und beschreiben häufig „konkrete Merkmale der zu beobachtenden oder erwarteten Performanz auf einen bestimmten Stimulus hin“ (Harsch, 2006: 140).

In der folgenden Tabelle (Tab. 2) ist ein Beispiel für eine benutzerorientierte Skala aufgeführt, welche zum Zwecke allgemeiner Aussagen über Lernerleistungen generalisierte, kontextfreie Beschreibungen von Lernerkompetenzen. Zur Entwicklung benutzerorientierter Deskriptoren werden stets exemplarische Schüleräusserungen – die sogenannten Ankerbeispiele – in allgemeine, kontextfreie, für ein Niveau prototypische Kann-Beschreibungen eines Teilaspekts interkultureller Kompetenz umformuliert, getrennt nach den Graduierungskriterien Präzision, Komplexität und Abstraktion. Um den Transformationsprozess von empirischen Repräsentationen in allgemeine Kann-Beschreibungen eines Teilaspekts interkultureller Kompetenz

Tab. 2: Benutzerorientierte Skala interkultureller Kompetenz

Teilkompetenz: <i>savoir comprendre</i>			
Teilaspekt: Fähigkeit, Bereiche des Missverstehens und Störungen in interkulturellen Interaktions- und Kommunikationssituationen zu identifizieren und zu erklären			
	Basales Niveau	Intermediäres Niveau	Elaboriertes Niveau
Abstraktion	Die Schüler dokumentieren ein konkret-oberflächliches Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel von stereotypem Charakter ist.	Die Schüler dokumentieren ein vom Bezugsgegenstand bedingt abstrahierendes Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches zum Teil stereotyp und in Ansätzen differenziert ist.	Die Schüler dokumentieren ein vom Bezugsgegenstand abstrahierendes Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel differenziert ist.
Komplexität	Die Schüler dokumentieren ein isoliertes und ein-dimensionales Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel von stereotypem Charakter ist.	Die Schüler dokumentieren ein bedingt vernetztes und mehrdimensionales Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches zum Teil stereotyp und in Ansätzen differenziert ist.	Die Schüler dokumentieren ein vernetztes und mehrdimensionales Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel differenziert ist.
Präzision	Die Schüler dokumentieren ein vages und detailarmes Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel von stereotypem Charakter ist.	Die Schüler dokumentieren ein bedingt präzises und detailreiches Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches zum Teil stereotyp und in Ansätzen differenziert ist.	Die Schüler dokumentieren ein präzises und detailreiches Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel differenziert ist.

nachvollziehen zu können, bezieht sich die benutzerorientierte Skala erneut auf den Teilaspekt *Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften*.

Indem sich benutzerorientierte Skalen ausdrücklich auf die generelle, aufgabenunabhängige Beschreibung der bei Fremdsprachenlernenden vorhandenen interkulturellen Kompetenzen konzentrieren, können sie auf andere Testaufgaben und Lerngruppen angewendet werden. Demzufolge ist mit benutzerorientierten Skalen zum Beispiel die Möglichkeit verbunden, Schülerinnen und Schülern ein formatives Feedback zu geben, welches sich nicht auf eine spezifische Lernaufgabe oder Prüfung, sondern auf mehrere Evaluationsmomente bezieht.

Im Gegensatz zu benutzerorientierten Skalen enthalten die Kompetenzformulierungen beurteilungsorientierter Skalen keine generalisierten Kann-Beschreibungen, sondern geben die einer konkreten Testaufgabe entstammenden prototypischen Performanzen wieder. Demzufolge finden dort auch die in einer Aufgabe angesprochenen spezifischen kulturellen Inhalte Erwähnung. Beurteilungsorientierte Skalen können deshalb beispielsweise als Kodierleitfaden zur Auswertung schriftlicher Sprachpro-

duktionen im Kontext formativer oder summativer Beurteilungen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Dadurch ist es also möglich, interkulturelle Testaufgaben kriterienorientiert zu beurteilen, indem interkulturelle Reflexionen von Fremdsprachenlernenden mit spezifischen Teilaspekten interkultureller Kompetenz versehen und hinsichtlich ihres Präzisions-, Komplexitäts- und Abstraktionsgrades auf ein basales, intermediäres oder elaboriertes Niveau eingestuft werden. Im Sinne einer praktikablen und zeitökonomischen Leistungsbeurteilung von Fremdsprachenlernenden bietet es sich bei beurteilungsorientierten Skalen an, die Graduierungskriterien Abstraktion, Komplexität und Präzision zusammenzufassen (Eberhardt, 2013). Zum Zwecke der Vergleichbarkeit der Skalentypen ist im Folgenden (Tab. 3) eine solche beurteilungsorientierte Skala zum Teilaspekt *Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften* aufgeführt. Die Kann-Beschreibungen basieren dabei auf prototypischen Schülerreflexionen in Bezug auf eine im französischen Spielfilm „2 Tage Paris“ (Julie Delpy, 2007) zu beobachtende interkulturelle Kommunikationssituation in einem Fast-Food-Restaurant.

Tab. 3: Beurteilerorientierte Skala interkultureller Kompetenz

Teilkompetenz: <i>savoir être</i>		
Teilaspekt: Bereitschaft zur Perspektivendarstellung und Perspektivenübernahme im Rahmen kulturell aufgeladener Situationen		
Basales Niveau	Intermediäres Niveau	Elaboriertes Niveau
Die Schüler nennen im Rahmen der Kommentierung einer interkulturellen Kommunikationssituation einzelne konkret wahrnehmbare Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten und ordnen diese als typisch für sämtliche Teilnehmer einer spezifischen Kommunikationsgemeinschaft ein. Dabei werden die genannten kulturellen Phänomene weder präzisiert, noch werden Abstraktionen oder Vernetzungen mit anderen kulturellen Phänomenen vorgenommen.	Die Schüler nennen im Rahmen der Kommentierung einer interkulturellen Kommunikationssituation einzelne abstrakte oder konkret wahrnehmbare Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten, beschreiben diese in Ansätzen näher und assoziieren sie mit Teilnehmern einer spezifischen Kommunikationsgemeinschaft. Dabei werden einfache Abstraktionen von den kulturellen Bezugsgegenständen sowie einfache Vernetzungen der genannten Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten oder weiterer kultureller Phänomene vorgenommen.	Die Schüler beschreiben im Rahmen der Kommentierung einer interkulturellen Kommunikationssituation einzelne abstrakte oder konkret wahrnehmbare Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten sehr präzise, und assoziieren diese mit Teilnehmern einer oder mehrerer spezifischer Kommunikationsgemeinschaften. Dabei werden weitreichende Abstraktionen von den kulturellen Bezugsgegenständen sowie vielfältige Vernetzungen der genannten Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten oder weiterer kultureller Phänomene vorgenommen.

Bibliographie

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Lehrplan 21 Sprachen*. Kanton Basel-Stadt. Luzern: D-EDK.

Eberhardt, J.-O. (2013). Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards (*Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung Band 1*). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Harsch, C. (2006). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Augsburg: Universität Augsburg.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz UTB.

Saudan, V. (2015). Didactiques des langues, didactique de l'(inter-)culturel et du culinaire: le projet *Les Mets et les Mots*. *Babylonia* 1/ 2015, 10-19.

Kompetenzorientierung als Chance zur Aufwertung interkulturellen Lernens

Im vorliegenden Beitrag sollte deutlich geworden sein, dass es erst mit der Konzeption von benutzer- und beurteilungsorientierten Skalen möglich sein wird, kompetenzbasierte Lern- und Testaufgaben für den Bereich interkultureller Kompetenzen einsetzen und kriterienorientiert beurteilen zu können. Mit dem Ziel der Aufwertung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Volksschule müsste in Zukunft zuvorderst die Konzeption einer horizontal hochdifferenzierten, jahrgangsübergreifenden und eventuell an die

GeR-Niveaus anschlussfähigen 3- oder 6-Stufung angestrebt werden. Ebenso scheint es notwendig zu sein, für formative Tests und summative Klassenarbeiten Beurteilungsraster zur Evaluation der unterschiedlichen Dimensionen und Teilaspekte interkultureller Kompetenz zu entwickeln, welche für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer einen dem Unterrichtsalltag angemessenen Korrekturaufwand mit sich bringen. Meines Erachtens stellt die mit dem Harmons-Konkordat eingeläutete Outputorientierung eine einmalige Chance dar, die Förderung interkultureller Kompetenzen aus dem Schatten fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenzen treten zu lassen.