

Benjamin Haag und Juliane Bieniek

Critical Incidents in der interkulturellen Lernpraxis des Deutschunterrichts

Jede Vermittlung ist Störung, wenn sie nicht Blick und Weg zur ursprünglichen Aneignung fördert.

Karl Jaspers

1. Einleitung

Kulturen sind nicht homogen. Menschen handeln nicht trivial. Lösungen lassen sich nicht lehren.¹

Dies sind einige unserer Grundannahmen, die unübersehbar konstruktivistisch inspiriert sind. Sie haben weitreichende Konsequenzen für lernpsychologisch vertretbare Unterrichtsdesigns. Kommunikative Kompetenz lässt sich lernen, aber, genauer gesehen, nicht lehren. Der autonome Lerner ist ein konsequenter Selbstlerner.

In einer wie niemals zuvor bewegten Welt der Migration verwischen und verlieren sich kulturelle Grenzen. Kulturstandards (Thomas) oder Kulturdimensionen (Hofstede) vermitteln den Eindruck, Kulturen könnten systematisch analysiert und gerastert werden – mit Ergebnissen, die auf eine Homogenität schließen lassen. Dies ist nicht der Fall.

Wir gehen bei unsern Überlegungen jeweils von einer singulären interkulturellen Situation aus. Wir gehen immer vom einzigartigen und in der sozialen Interaktion undurchschaubaren Menschen aus. Dies verlangt nach einer individuellen Lösung, die jeder Einzelne nur für sich selbst entdecken kann. *Critical Incidents* ermöglichen solches Entdecken.

¹ Vgl. von Foerster, Heinz; Pörksen, Bernhard (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker.

2. Interkulturelle Kommunikation in der Schule

Mündliche Kommunikation und Interkulturalität sind fächerübergreifende und fachspezifische Aufgaben der Didaktik. Insbesondere für die Förderung mündlicher Ausdrucks- und Gesprächsfähigkeiten kann dem Deutschunterricht als Leitfach ein besonderer Stellenwert zugeschrieben werden. Die Ausbildung sozialer Kompetenzen und einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ist dabei gleichermaßen Ziel der Didaktik mündlicher Kommunikation im Deutschunterricht wie die Entfaltung kultureller und methodischer Kompetenzen im Umgang mit gesprochener Sprache.²

„Die Schulen sind gefordert, pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen.“³

Umgang mit Vielfalt in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft ist zugleich eine Herausforderung und Grundvoraussetzung für Bildung und Erziehung in der Schule. Erstmals 1996 definierte die Kultusministerkonferenz

² Vgl.: Paul, Ingwer (2009): Bildungsstandards für die Sekundarstufe II. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 179.

³ Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. S. 2.

der Bundesrepublik Deutschland interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule, um Schüler auf die Anforderungen der europäischen Integration und einer erhöhten beruflichen Mobilität vorbereiten zu können.⁴ Der Beschluss zur interkulturellen Bildung und Erziehung entwirft einen Orientierungsrahmen für die Möglichkeiten und Erfordernisse von Interkulturalität vor dem Hintergrund weltweiter Vernetzungen und einer zunehmenden Internationalisierung. Schule als Begegnungsstätte von Menschen unterschiedlicher Sprache, Herkunft und Weltanschauung hat das Potenzial, Weltbilder und Wertesysteme zu entwickeln oder zu verändern. Auf der Grundlage des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule muss nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz eine interkulturelle Bildung zum Ziel haben, den Schülern ihre jeweiligen kulturellen Sozialisationen und Lebenszusammenhänge zu vergegenwärtigen, ihnen Kenntnisse über andere Kulturen zu vermitteln, Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen zu entwickeln sowie die Auseinandersetzung mit anderen Lebensformen zu fördern, so können sie Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen, das kulturell Andere akzeptieren und den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen sowie Verständnis für andere Positionen aufbringen.⁵

„Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft ist, bedeutet [...] nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.“⁶

Eine Einordnung interkultureller Kommunikationskompetenz als Lernschwerpunkt interkultureller Bildung in den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ermöglichen zunächst die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife.

„Das Fach Deutsch trägt wesentlich dazu bei, die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln und zu festigen, und vermittelt interkulturelle Kompetenz, die sich im verständigen und souveränen Umgang mit dem kulturell Anderen zeigt.“⁷

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz definiert interkulturelle Kompetenz als allgemeine Kompetenz und betont zugleich einen kommunikativen Charakter in der Verständigung mit dem kulturell Anderen. Grundlegend für die Unterrichtspraxis in der gymnasialen Oberstufe ist eine vertiefte Beschäftigung mit Sprache und Kommunikation, die sowohl produktive als auch rezeptive Text- und Gesprächskompetenzen schult und dabei reflexive Fähigkeiten fokussiert.⁸

Die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ konkretisieren die Anforderungen kommunikativer Kompetenz in gesprochener Sprache.

Kommunikationssituationen werden nach Definition der Bildungsstandards zunächst in ihrer Mündlichkeit durch Flüchtigkeit, Unmittelbarkeit und Interaktivität bedingt. In kommunikativen Situationen, die diese Voraussetzungen erfüllen, nutzen die Kommunizierenden verbale, paraverbale und nonverbale Zeichen, um die Kommunikation zu realisieren.⁹

Die Anforderung des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ liegen diesem Modell mündlicher Kommunikationssituationen zugrunde. Demnach können Schüler der gymnasialen Oberstufe mittels respektvollen Gesprächsverhaltens in variierenden Gesprächsformen kommunikativ handeln und dabei nonverbale, paraverbale und verbale Mittel einsetzen. Sie nutzen auditive und audiovisuelle Aufzeichnungen sowie Mitschriften zur Analyse mündlicher Kommunikationssituationen.¹⁰ In dialogischen Gesprächsformen können die Schüler eigenes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen sowie nach den Geboten der Fairness kommunizieren und unfaire Kommunikation erkennen.¹¹

⁴ Vgl.: Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1997): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1991. S. 1.

⁵ Vgl.: Ebd., S. 3.

⁶ Kultusministerkonferenz (Hrsg.), 2013, S. 2.

⁷ Kultusministerkonferenz (Hrsg.), 2012, S. 10.

⁸ Vgl.: Ebd., S. 10.

⁹ Vgl.: Ebd., S. 14.

¹⁰ Vgl.: Ebd., S. 14.

¹¹ Vgl.: Ebd., S. 14.

Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ konkretisiert fachspezifische, prozessbezogene Kompetenzen und fokussiert die Analyse von Sprache als Kommunikationsmedium, um das Sprachwissen und Sprachbewusstsein der Schüler zu fördern. Die Anforderungen des Kompetenzbereichs liegen in einem grundlegenden Verständnis kognitiver und kommunikativer Funktionen von Sprache sowie einer kriterienorientierten Analyse sprachlicher Äußerungen und gelungener Kommunikation auch auf der Grundlage theoretischer Modelle.¹²

Die Konzentration mehrerer Dimensionen mündlicher Kommunikation bedingt das Besondere am Unterricht im Fach Deutsch. Mündlichkeit ist sowohl als Unterrichtsgegenstand, fachliche Verfahrensweise und Lernstrategie relevant, sodass die Didaktik mündlicher Kommunikation spezifische Inhalte umfassen muss, aber auch prozedurales Wissen und Können und ein Methodenwissen, das mündliche Erarbeitungsstrategien und Gesprächstechniken einschließt.¹³ Auf der Grundlage der dargelegten Bildungsstandards kann einerseits eine didaktische Zusammenführung von Interkulturalität und Kommunikation und andererseits die Integration interkultureller Kommunikationskompetenz in die Unterrichtspraxis erfolgen.

3. Rich Points und Hotspots

„Erst der Clash der Kulturen macht uns klar, wie prägend die Wahrnehmungs- und Verhaltensgitter unserer Herkunft und Tradition sein können.“¹⁴

Treffen einander fremde Kulturen aufeinander, werden Differenzen und Eigenarten sichtbar. In der interkulturellen Kommunikation finden sich nach Michael Agar sogenannte Rich Points, Stellen, an denen häufiger Konflikte auftreten. Rich Points sind insbesondere dann häufig, wenn Unterschiede im Kontakt spürbar werden. Nicht nur interkulturell können Rich Points auftreten, sondern auch innerhalb einer Kultur. Kommunikationssituationen sind dann

reich, wenn sie Einsichten in die Kulturen ermöglichen und lehren, eigene Erwartungen zu überprüfen.¹⁵

„Rich points are easy to find. They happen when, suddenly, you don't know what's going on. Several responses are possible. You can ignore it and hope that the next thing will make sense. You can number-one it to death, take it as evidence that the rich point only confirms that whoever produced it is deficient in some way. Or you can wonder – wonder why you don't understand, wonder if some other language/culture isn't in play, wonder if how you thought the world worked isn't just one variation on countless themes.“¹⁶

Heringer modifiziert das Konzept der Rich Points, indem er brenzlige Momente der interkulturellen Kommunikation ermittelt. Dabei verwendet er den Begriff der Hotspots, die aus Erfahrung gewonnen und auf Vorrat beschrieben werden können, um auf kulturelle Differenzen hinzuweisen.¹⁷ Einige Beispiele: Wie verlaufen Begrüßen und welche Rolle spielt dabei der Körperkontakt? Kontakte zu knüpfen kann sich interkulturell schwierig gestalten. Die sprachlichen Gewohnheiten der Anrede können ebenso variieren wie der körperliche Anteil einer Begrüßung.¹⁸ Ein weiterer Hotspot liegt in der Vorstellung von einander unbekanntem Personen. Aber auch Einladungen und Geschenke sind keinesfalls eindeutige Angelegenheiten. Bereits die Interpretation von Pünktlichkeit kann unterschiedlich ausfallen, ebenso wie eine Antwort auf die Frage wann, wie und ob man Geschenke bereitet. Ist der Kontakt erst einmal hergestellt, so könnte man nun annehmen, entwickelt sich der Rest einer zwischenmenschlichen Begegnung unproblematisch - mitnichten. Vor allem die Sprache, in der kommuniziert wird, bedingt dabei die Situation und kann als Hotspot angesehen werden. Ist die verwendete Sprache die Muttersprache einer der Gesprächsteilnehmer oder wird eine Sprache gesprochen, die den Kommunikationspartnern beidseitig

¹² Vgl.: Ebd., S. 15.

¹³ Vgl.: Paul, 2009, S. 183.

¹⁴ Pörksen, Bernhard; Schulz von Thun, Friedmann (2014): Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens, S. 177.

¹⁵ Vgl.: Ebd., S. 166.

¹⁶ Agar, Michael (1994): Language Shock. Understanding the Culture of Conversation, S. 102-103.

¹⁷ Vgl. Heringer, Hans Jürgen (2014): Interkulturelle Kommunikation, S. 169.

¹⁸ Vgl.: Ebd., S. 169-170.

weniger vertraut ist? Zustimmung oder Ablehnung zu formulieren kann ebenso heikel sein, wie den Verlauf eines Gesprächs zu steuern oder aufmerksames Zuhören zu signalisieren. Der Einsatz von Humor, Komplimenten, Kritik oder Entschuldigungen ist kulturspezifisch.¹⁹

Es wird deutlich: Rich Points und Hotspots sind die Orte, an denen sich Critical Incidents leicht finden lassen. Eine weitere Fundgrube: Stereotype.

4. Stereotype

„Meistens schauen wir nicht zuerst und definieren dann, wir definieren erst und schauen dann. In dem großen blühenden, summenden Durcheinander der äußeren Welt wählen wir aus, was unsere Kultur bereits für uns definiert hat, und wir neigen dazu, nur das wahrzunehmen, was wir in der Gestalt ausgewählt haben, die unsere Kultur für uns stereotypisiert hat.“²⁰

Stereotype haben großen Einfluss darauf, wie Menschen andere Menschen, insbesondere Fremde und auch Fremdes wahrnehmen und bewerten. Walter Lippmann schreibt dazu:

„Hierin liegt natürliche Ökonomie. Denn der Versuch, alle Dinge frisch und im Detail zu sehen statt als Typen und Verallgemeinerungen, erschöpft und kommt bei eiligen Angelegenheiten praktisch überhaupt nicht in Frage.“²¹

Nach Lippmann können folglich Stereotypisierungen als grundlegende Wahrnehmungs- und Kategorisierungsprozesse verstanden werden, die der Verarbeitung komplexer Situationen dienen. Durch Stereotype wird eine Komplexitätsreduktion der individuellen Wahrnehmung ermöglicht. Als Generalisierungen bergen Stereotype stets das Potenzial, die Mehrdimensionalität kultureller Unterschiede auf wenige Annahmen zu reduzieren und auf dieser reduzierten Wahrnehmung zu beharren. Damit kann einhergehen, dass einseitig positive und negative Werte auf Eigenes und Fremdes übertragen werden. Derartige

Auswirkungen von Generalisierungen werden als negative Stereotypisierung bezeichnet.²² Unterliegt die Generalisierung einer grundsätzlich positiven Kategorisierung, wird hingegen von einer positiven Stereotypisierung gesprochen.²³

Stereotype sind folglich janusköpfig, da sie einerseits die Orientierung in komplexen Situationen erleichtern, andererseits durch starke Generalisierung in Momenten der realen Gegenüberstellung in gewisser Weise desorientierend wirken.²⁴

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht.“²⁵

Die Definition von Uta Quasthoff fasst die wesentlichen Funktionen von Stereotypen in drei große Bereiche: kognitive Funktion, soziale Funktion und affektive Funktion. Die kognitive Funktion ist zunächst auf Informationsaneignungs- und Verarbeitungsprozesse zurückzuführen, welche durch radikale Verallgemeinerungen und typische Verbindungen vereinfacht werden. Die Orientierung in der Welt, sowie die Verarbeitung und Einordnung von Informationen werden dadurch erleichtert, dass Elemente der Umwelt eine prägnante Akzentuierung erfahren und Identifikationsmöglichkeiten zu neue Realbezügen ermöglicht werden.²⁶

¹⁹ Vgl.: Ebd., S. 171-177.

²⁰ Lippmann, Walter (1990): Die öffentliche Meinung, S. 63.

²¹ Ebd., S. 67.

²² Vgl.: Scollon, Ron; Scollon, Suzanne (1995): Intercultural Communication. A Discourse Approach, S. 154.

²³ Vgl.: Ebd., S. 161.

²⁴ Vgl.: Heringer, 2014, S. 205.

²⁵ Quasthoff, Uta (1973): Soziale Vorurteile und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps, S. 28.

²⁶ Vgl.: Iwona Wowro: Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierung in ausgewählten Lehrwerken für DaF, Convivium 2010, S. 303-325.

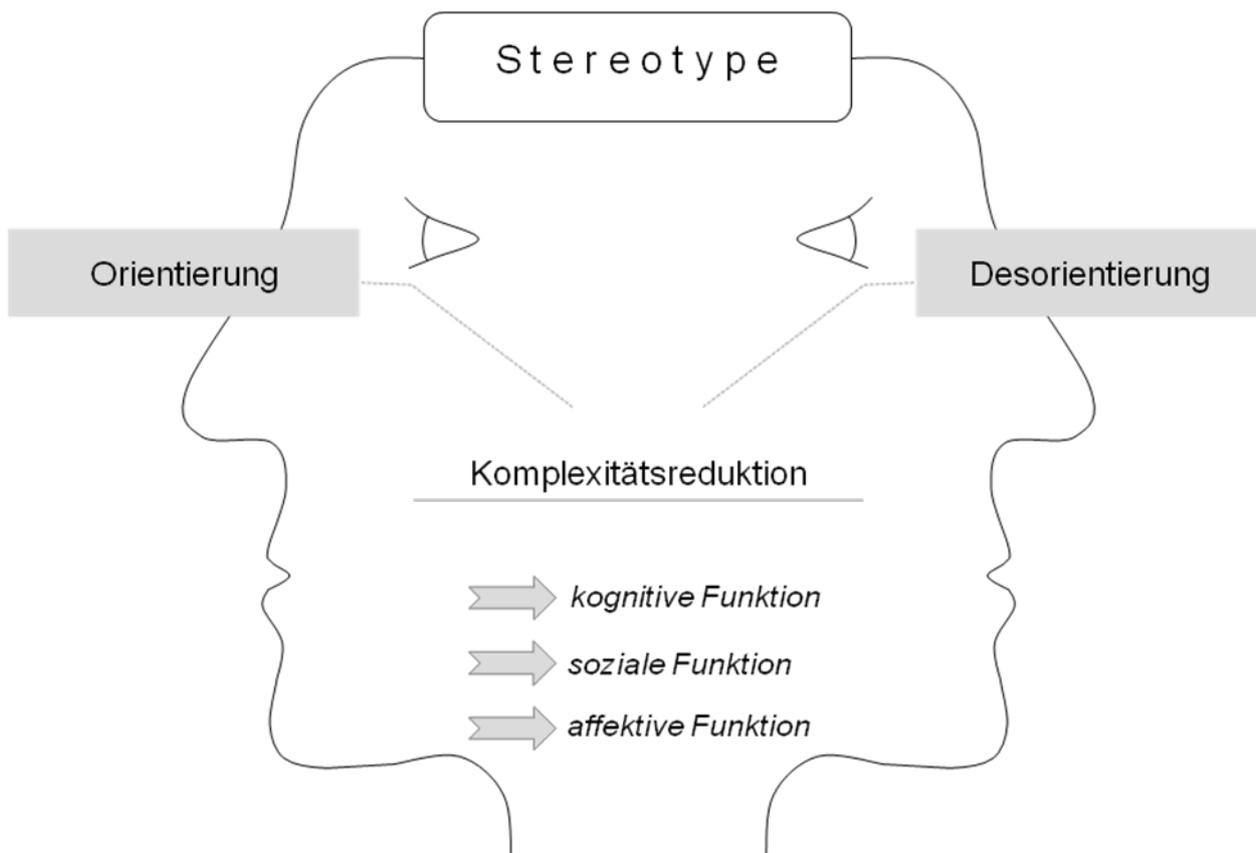


Abb. 1: Stereotype als Januskopf nach Lippmann 1990 und Quasthof 1973

Wie bereits bei Lippmann verdeutlicht auch Quasthoffs Definition eine soziale Funktion der Stereotype. Diese hängen eng mit gesellschaftlichen Interessen zusammen und verstärken die innere Kohärenz einer Gruppe sowie gleichzeitig die Distanz nach außen. Durch die Gestaltung einer Gruppenidentität hat diese Funktion einen besonderen Einfluss auf das menschliche Handeln. Die affektive Funktion betont einen emotionalen Einfluss. Stereotype in dieser Funktion sind an Wertvorstellungen und Normen geknüpft und dienen der Stabilisierung des eigenen (positiven) Selbstbilds.

Stereotype helfen Situationen wie Handlungen zu deuten und fremde Kulturen vorerst einzuordnen. Für die interkulturelle Kommunikation sind sie daher von besonderer Bedeutung. Sichtbar werden Stereotypen in Verabsolutierungen, in dauerhaften Festschreibungen und der Ausblendung divergenter Deutungen.²⁷ Um die Komplexität seiner Wahrnehmungen zu reduzieren, ist der Mensch auf Stereotypen angewiesen. Ziel einer Schulung von inter-

kulturellen und kommunikativen Kompetenzen kann es folglich nicht sein, Stereotype gänzlich zu vermeiden.

Distanz und Reflexion kann vielmehr dabei helfen, ein tieferes Verständnis der eigenen Stereotype zu gewinnen, um in Kommunikationssituationen bewusst, d.h. souverän und kritisch mit individuellen Erwartungshaltungen und Kulturmustern umzugehen.

5. Erwerb kommunikativer Kompetenz

„Gesprächsanlässe und -aufgaben in der modernen Gesellschaft sind derartig unterschiedlich, dass das Postulat und, mehr noch, der Versuch der Vermittlung einer allgemeinen Gesprächskompetenz völlig unzulänglich und irreführend wäre.“²⁸

²⁷ Heringer, 2014, S. 209.

²⁸ Deppermann, Arnulf (2004): ‚Gesprächskompetenz‘. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz, S. 24.

Deppermann verweist mit einem kritischen Blick auf die Gesprächskompetenz als allgemein anwendbare Begrifflichkeit. Unterschiedliche Kommunikationssituationen können gegensätzliche Anforderungen an die Gesprächsteilnehmer stellen. Vielmehr sei kompetentes Kommunikationsverhalten darum norm- und zielabhängig und somit durch die individuelle Situation bedingt. Deutlich werde diese Abhängigkeit im Spannungsverhältnis zwischen einer Sichtweise, die Gesprächskompetenz als gleichberechtigte, interaktive Kooperationsfähigkeit definiert und einer Ansicht, die individuell erfolgreiche Kommunikation von den Gesprächsteilnehmern fordert.²⁹ Anhand einer gesprächsanalytischen Untersuchung von betrieblichen Kommunikationstrainings konstituiert Fiehler drei Hauptprobleme der Kompetenzschulung: das Explikationsproblem (a), das Konzeptualisierungsproblem (b) und das Umsetzungsproblem (c).³⁰ Das Explikationsproblem (a) fokussiert zunächst die Bewertungsgrundlage kommunikativen Verhaltens. Problematisch ist, dass Verhalten kritisiert und alternative Verhaltensweisen vorgeschlagen werden, Kommunikation also an impliziten, subjektiven Normen gemessen wird, ohne diese Normen hinreichend zu explizieren. Das Kernproblem im Bereich der Konzeptualisierung (b) wiederum liegt in einer sprecherzentrierten und instrumentellen Auffassung von Kommunikation, die dadurch entsteht, dass Sprache als Instrument eines Sprechers definiert und dieser somit allein für den Erfolg der Kommunikation verantwortlich gemacht wird. Fiehler problematisiert für die Umsetzung (c) kommunikativer Trainings, dass die Vermittlung allgemeiner Handlungsweisen nur unzureichend die Fähigkeit zur Umsetzung schult. Kommunikationssituationen als Einzelfälle sind zu spezifisch für die Formulierung allgemeiner Regeln, allgemeine Regeln wiederum zu unspezifisch für die Übertragung auf konkrete Situationen.³¹ Worum geht es also? Es geht um eine umfassende Sensibilisierung. Es geht darum, Nor-

men zu explizieren, ein Spektrum an kommunikativen Handlungsalternativen aufzuzeigen und die Implikationen und Wirkungen dieser zu hinterfragen. Eine Möglichkeit diese Lernziele zu erreichen, sehen wir in einer abgewandelten Form der sogenannten *Critical Incident Technique* (nach Flanagan).

6. Die Critical Incident Technique

„[...] Dass also verschiedene Welten aufeinander prallen, das macht die interkulturelle Begegnung spannend und spannungsreich. Eine anspruchsvolle Aufgabe, der wir uns aber stellen sollten.“³²

In der interkulturellen Forschung wird die *Critical Incident Technique* seit einigen Jahren diskutiert und eingesetzt, eingeleitet durch Untersuchungen von Brislin, Cushner, Cherrie und Yong 1986. Die CIT ermöglicht interkulturelles Lernen mit exemplarischen Fallbeispielen. Die Ursprungsidee: Lernende deuten und analysieren authentische Begebenheiten, um regelhafte Verallgemeinerungen zu finden, die in späterer Anwendung bestätigt oder verworfen werden können. Critical Incidents werden in Verfahren gewonnen, in denen durch die Befragung von Einzelpersonen in Interviews oder Gruppendiskussionen Erzählungen zunächst verschriftlicht und anschließend von muttersprachlichen Experten aus beiden Kulturen analysiert sowie in ihrem kulturellen Zusammenhang kontextualisiert werden. Sie beschreiben folglich Situationen des Aufeinandertreffens zweier Kulturen, die für die Beteiligten kritisch im Sinne von unerwartet und störend verlaufen und eignen sich somit als wissenschaftliche Methode zur empirischen Erforschung interkultureller Kommunikation.³³

In der Lern- und Lehrpraxis kommen Critical Incidents insbesondere in der Methode des Culture Assimilators zum Einsatz. Diese Trainingsmethode besteht aus einer Sammlung von Incidents, die je nach didaktischer Absicht modifiziert werden können. Bei der Ausarbeitung der Incidents wird im Rahmen dieser Methode eine möglichst ausgeprägte Objektivität der Geschehnisse fokussiert, um Verzerrungen

²⁹ Vgl.: Ebd., S. 25.

³⁰ Vgl.: Fiehler, Reinhard (2002). Kann man Kommunikation lernen? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hrsg.) (2002): Methoden und Anwendungsbereiche (Angewandte Diskursforschung, Bd. 2), S. 26.

³¹ Vgl.: Ebd., S. 25-31.

³² Pörksen, Schulz von Thun, 2014, S. 183.

³³ Vgl.: Ebd., S. 226-227.

durch subjektive Beschreibungen zu verhindern.³⁴ Die verschriftlichten Ereignisse ergänzen Fragen mit Multiple Choice-Format, anhand derer die für die interkulturelle Kompetenz relevanten Dimensionen der Kognition, des Affekts sowie der Verhaltensebene und des Transfers erfasst werden. Lerner können die Critical Incidents anhand vorgegebener Antwortmöglichkeiten deuten und ihre Annahmen in einem separaten Lösungsteil überprüfen. Handlungsmotivationen von Teilnehmern anderer Kulturen im situativen Kontext zu verstehen, kann als Ziel des Culture Assimilators verstanden werden.³⁵ Critical Incidents dienen dabei der Reflexion interkultureller Situationen und fördern eine Sensibilisierung der Lerner. Da als Ziel kultureller Trainings nicht die Anpassung an fremde Kulturen, sondern vielmehr die Sensibilisierung für Fremdes und Eigenes angestrebt werden sollte, wird für die Methode auch der Ausdruck Intercultural Sensitizer genutzt.³⁶

Fraglich scheint nun, inwiefern Lernende in den Prozess der Sensibilisierung tatsächlich involviert werden, wenn konkrete Deutungen als Lösungsschlüssel für interkulturelle Situationen alternativlos vorgegeben werden. Die Grundlage der Multiple Choice-Lösungen ist unbekannt und beruht wiederum auf der individuellen Einschätzung des Experten, der als außenstehende Person das kritische Ereignis ausgewertet und kategorisiert hat. Sie unterliegt folglich seiner subjektiven Perspektive. Woran die zwischenmenschliche Interaktion konkret gescheitert ist, kann anhand des Erarbeitungsverfahrens von Critical Incidents nicht beurteilt werden. Vielmehr scheint der Methode eine einseitig kulturelle Betrachtung anzuhaften, die allein auf die Differenzen kultureller Codes zurückgeführt wird. Gleichzeitig können Lernende mit dieser Methode kaum individuell aktiv werden. Sie erfahren die Critical Incidents sowohl in der Betrachtung als auch in der Auswertung aus einer passiven Beobachterrolle, in der individuelle Situationsdeutungen nicht berücksichtigt oder hinterfragt werden. Eine Reflexion eigener Generalisierungen, Ste-

reotypisierungen und Kommunikationserwartungen kann nicht erfolgen, da Faktenwissen vermittelt wird, das zunächst von einem geschlossenen Kulturbegriff ausgeht und des Weiteren keine Übertragung auf Handlungsalternativen zulässt.

Das Potenzial der Critical Incidents wird auf diese Weise nicht ausgeschöpft. Es liegt vielmehr in einem Methodenlernen, das Sensibilität fördert, um Kommunikationssituationen selbstständig und individuell bewältigen zu können. Vorteil und Herausforderung der interkulturellen Incidents liegen in der unendlichen Vielfalt an Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten, die anhand authentischer Situationen erarbeitet und allein am sozial, interaktiv und konkret handelnden Menschen orientiert sind.

Critical Incidents bieten für den Einsatz im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe einen idealen Anknüpfungspunkt, um interkulturelle und kommunikative Lehr- und Lerninhalte zu verbinden. Methodisch interpretiert können sie die Aufmerksamkeit auf eigenes und fremdes Verhalten in interkulturellen Kommunikationssituationen lenken und Sensibilität für Deutungs- und Handlungsalternativen schaffen. Critical Incidents können aufgrund ihres authentischen Charakters in der Unterrichtspraxis für Schüler und Lehrer ausgesprochen facettenreich und schüleraktivierend gestaltet werden.

Critical Incidents sollen nicht genutzt werden, um vermeintlich objektive Lösungen für individuelle interkulturelle Situationen zu entwickeln. Durch die Arbeit mit diesem authentischen Material muss daher deutlich werden, dass situationsunabhängig gültige Prinzipien nicht existieren. Vielmehr muss eine multiperspektive Analyse Schüler darin bestärken, dass es nicht nur eine absolute Wahrheit als Schlüssel kritischer interkultureller Momente geben kann. Kommunikationssituationen und ihre Deutung, inter- wie intrakulturell, sind unhintergebar an die individuelle Sinnkonstruktion ihrer Teilnehmer gebunden.

³⁴ Vgl.: Ebd., S. 226-227.

³⁵ Vgl.: Ebd. S. 3.

³⁶ Vgl.: Heringer, 2014, S. 229.

Grundsätzlich bieten sich zahlreiche methodische Möglichkeiten, Unterricht mit Critical Incidents zu gestalten (aktivierende und rezeptive Repräsentationsmethoden, analytische und reflexive Bearbeitungsmethoden).³⁷

7. Lernpraxis

Wie lässt sich Unterricht konkret vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen gestalten? Wir möchten im Folgenden drei Ideen zur interkulturellen Lernpraxis vorstellen, die ohne großen Vorbereitungsaufwand realisiert werden können. Zunächst: Die Schüler berichten im Idealfall immer von eigenen interkulturellen Erfahrungen. Von grundlegender Bedeutung für unsere Vorschläge ist weiterhin, dass es bei der Bearbeitung und Auswertung keine vorgefertigten Antworten gibt, dass keine Pauschalurteile gefällt werden können, dass es keine Universalratschläge geben kann. Alle drei Vorschläge arbeiten mit der Idee, Critical Incidents als Ausgangspunkt selbstständigen und individuellen Lernens zu verstehen.

a) Critical Incidents lassen sich mithilfe des Kommunikationsquadrats von Schulz von Thun detailliert analysieren, um Gemeinsamkeiten und Differenzen der interkulturellen Begegnung zu untersuchen. Der folgende Incident soll als Beispiel dienen, um die Anwendung des Kommunikationsquadrats zu veranschaulichen.

Offensichtlich ist, dass für Paulina die „Rettung“ ihres Teddys ein unerwartetes Ereignis ist. Auch wenn diese interkulturelle Geschichte die weitere Reaktion von Paulina und die Konsequenzen für die Interaktion zwischen ihr und ihrer polnischen Gastmutter außer Acht lässt, kann dieser kritische Moment unter dem Kommunikationsquadrat zunächst aus der Perspektive der Gastmutter näher analysiert werden.

³⁷ Vgl.: Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hrsg.) (2002): Methoden und Anwendungsbereiche, S. 50-71.

³⁷ Haag, Benjamin (2014): Paulina in Polen. In: Intercultural Stories. (i.V.)

Paulina in Polen

Klassenfahrt nach Krakau. Paulina, Schülerin der 10. Klasse einer Berliner Schule, ist mit dem Bus auf dem Weg nach Südosten. Sie war noch nie in Polen und freut sich auf eine Woche mit spannendem Programm. Auf ihre Gastfamilie ist sie besonders neugierig

Aus Gewohnheit nimmt Paulina ihren Teddy mit auf die Reise. Ein Geschenk aus der Zeit, als sie noch ein kleines Mädchen war und auf Reisen von jeher ihr treuster Begleiter. Oftmals ein- und wieder ausgepackt, als Kopfkissen genutzt und auch mal verloren gegangen, aber wiedergefunden, hat die Zeit ihre Spuren hinterlassen. Ein Knopf am Teddybauch ist abgesprungen, der Stoff stellenweise durchgewetzt, ein Ohr ist nicht mehr richtig vernäht und hängt lose zur Seite. Vielleicht könnte man den Teddy auch mal in die Waschmaschine stecken...

Die polnische Gastfamilie empfängt Paulina herzlich. Ihre Gastschwester Maria wirkt sehr sympathisch. Das Gästezimmer ist schön, der Teddy wird gleich prominent auf dem Kopfkissen platziert. Aus der Küche duftet's, der Tisch ist schon reich mit polnischen Spezialitäten gedeckt. Paulina ist angekommen.

Am nächsten Tag erkunden die Berliner Gäste die Stadt: Marienkirche, Tuchhallen und Kazimierz. Krakau hat eine wechselvolle Geschichte. Mit vielen neuen Eindrücken kehrt Paulina am Abend zu ihrer Gastfamilie zurück.

Sie traut ihren Augen nicht, als sie die Tür zu ihrem Zimmer öffnet. Was ist mit ihrem Teddy passiert? Offenbar frisch gewaschen und „repariert“ sitzt er auf dem Kopfkissen: drei neue Knöpfe am Bauch, das Ohr frisch vernäht, an etlichen Stellen mit neuem Stoff, der nicht wirklich die Ursprungsfarbe ihres Teddys hat, geflickt. Die Gastmutter Angelika kommt hinzu, sie strahlt und sagt, sie habe den Teddy „gerettet“. Paulina ist geschockt.³⁷

Das Kommunikationsquadrat dient einer Interpretation der Kommunikationshandlung von Paulinas Mutter. Welche Botschaften vermittelt sie auf den Ebenen des Modells? Schüler können diese Interpretation beidseitig umsetzen und ergänzen: Wie könnte Paulina diese Botschaften auffassen?

auch visuell zu verarbeiten und für eine Analyse greifbar zu machen. Aus ihrer persönlichen Perspektive erzählen und illustrieren sie kritische Ereignisse. Indem sie persönliche Erlebnisse ordnen und reflektieren, sie erzählbar machen und in eine sinnträchtige Form bringen, hinterfragen Schüler bereits eigene kommunikative Handlungen und gewinnen eine für die

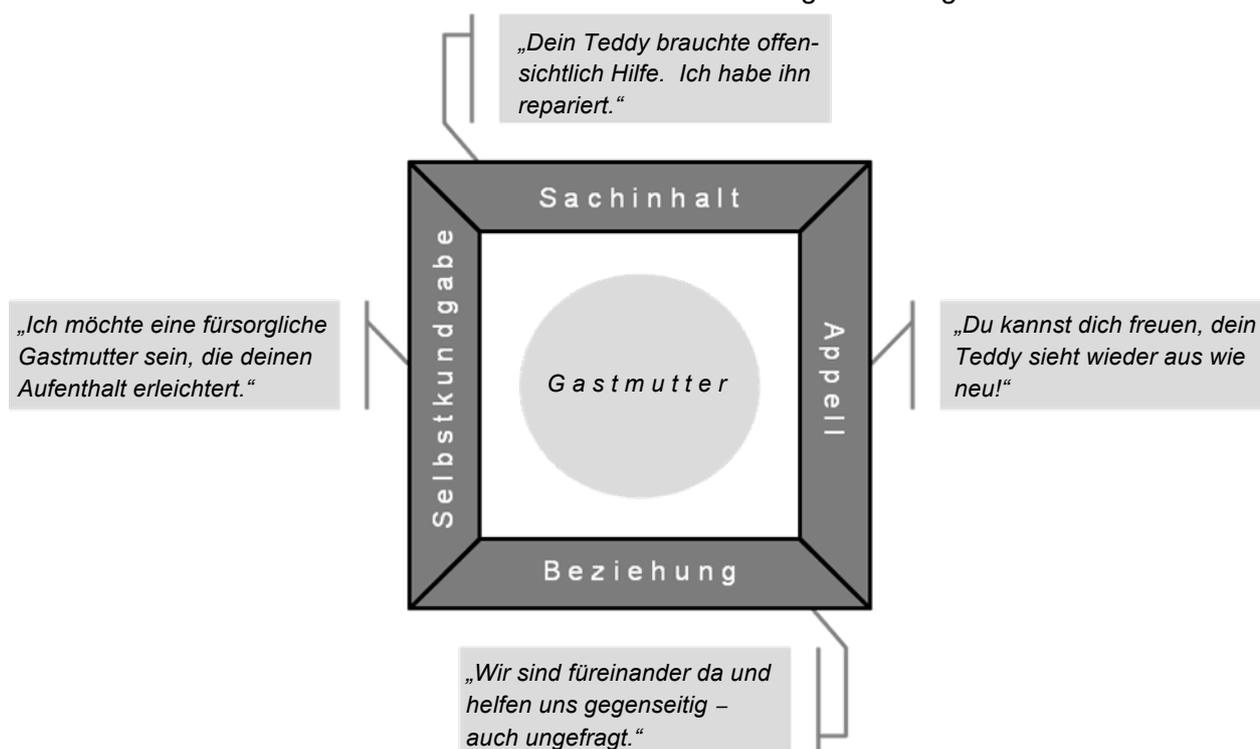


Abb. 2: Kommunikationsquadrat „Paulina in Polen“

Schüler lernen durch diese analytische Bearbeitungsmethode, Kommunikationssituationen auf der Grundlage theoretischer Modelle kriteriengeleitet zu analysieren und zu interpretieren. Zudem eröffnet die Anwendung des Kommunikationsquadrats einen multiperspektiven Zugang. Im Austausch ihrer Ergebnisse können Schüler auf abweichende Interpretationen derselben Situation aufmerksam gemacht werden und lernen, dass nicht nur eine Interpretation, sondern eine Vielzahl vielleicht auch gegensätzlicher Annahmen möglich ist.

b) Einen multimodalen und zudem kreativen Zugang ermöglicht die Illustration eigener Critical Incidents mithilfe von Storyboards. Der Umgang mit Storyboards ermöglicht es den Schülern, in abwechslungsreicher Weise eigene Erfahrungen des interkulturellen Zusammentreffens

Analyse notwendige Distanz. Attraktiv sind Storyboards als Lernmethode, da sie Schüler emotional ansprechen. Sie lernen eigenes Kommunikationsverhalten zu beobachten, zu dokumentieren und zu reflektieren. Um Handlungsalternativen zu entwickeln, können die illustrierten Critical Incidents der Schüler anschließend z.B. mithilfe des Eisbergmodells oder des Johari-Fensters interpretiert werden. Welche spezifischen Aspekte waren dem Kommunikationspartner in der interkulturellen Begegnung bekannt, was blieb verborgen? Sind wesentliche Informationen, die den Kommunikationsverlauf erleichtern könnten, bewusst oder unbewusst vorenthalten worden? Auch diese aktivierende Methode ermöglicht es, Kultur- und Kommunikationsmodelle in eine Analyse zu integrieren.

STORYBOARD

Die Rechnung

Ein kleiner Teil unsere Reisegruppe beschließt abends in Mexiko-Stadt zusammen wegzugehen. Wir kehren in ein Restaurant in der Altstadt ein. Dort verbringen wir einen recht angenehmen Abend.



Problematisch wird es, als der Wirt die Rechnung bringt. Diese wird präsentiert, ohne zu fragen, ob wir getrennt bezahlen wollen. Auf der Rechnung sind auch keine Einzelposten aufgelistet. Mühsam versuchen wir deutlich zu machen, dass wir getrennt zahlen möchten und stoßen auf massive Verständnisprobleme.



Letzten Endes versteht der Wirt und reagiert verärgert. Man wirft uns nach einigem Hin und Her zwischen dem Wirt, den Bedienung und uns eine vollständige Rechnung auf den Tisch.



In mühsamer Kleinarbeit müssen wir selbst herausfinden, wer was hatte und die passende Geldsumme zusammensuchen. Der Wirt weigert sich nach wie vor ausdrücklich uns einzeln abzukassieren. Die gute Stimmung ist verschwunden. Zum Abschied ruft der Wirt uns etwas hinterher, das sich stark nach einem Schimpfwort anhört. Von unserer Reiseleiterin erfahren wir, dass man in Mexiko immer zusammen bezahlt, indem entweder einer alle einlädt oder man den Preis unter sich einfach später durch die Anzahl der Leute teilt. Das Missverständnis lag somit in verschiedenen Bezahlkonventionen. Wir empfanden das Verhalten des Wirts als unpraktisch und unhöflich. Den Konflikt lösten wir, indem wir das Geld zusammenlegten.



Sollte sich noch einmal so eine Situation ereignen, würde ich vorher fragen, ob man getrennt bezahlen kann. Sollten die Gastwirte nicht damit einverstanden sein, würde ich mich vorher bei den anderen Reisemitgliedern versichern, dass sie passend zahlen können, damit wird das Geld anschließend einsammeln und bezahlen können.

Abb. 3: Storyboard „Die Rechnung“

c) Der animierte Kurzfilm „Lisa & Yamato - das Eisbergmodell der Kultur“³⁸ erzählt die Geschichte einer interkulturellen Begegnung zwischen der Berliner Lisa und dem Japaner Yamato. Als mediale Inszenierung einer realen Begebenheit werden kritische kommunikative Situationen zwischen Lisa und Yamato für Schüler attraktiv zugänglich gemacht. Der Film ist in eine digitale Lernumgebung namens Ted.Ed eingebettet, die neben der Abspielfunktion auch die Bereitstellung ergänzender Informationen via Text, Link und Bild, die angepasste Formulierung von Testfragen (offen und Multiple Choice) und die Einrichtung eines themenspezifischen Forums bietet.

Für die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen bieten audiovisuelle Medien verschiedene Vorteile. Dynamisches Storytelling auf der Grundlage authentischer Critical Incidents aus der Lebenswelt der Schüler unterstützt emotional-motivationale Prozesse. Mittels medialer Inszenierungen können Schüler interkulturelle Kompetenzen in einer ihnen vertrauten medialen Welt erwerben. Durch (mobilen) Internetzugang und flexible Abspielfunktionen regulieren die Schüler selbst, wann, wo und wie oft sie mit den Materialien arbeiten. Eine audiovisuelle Umsetzung der Critical Incidents ermöglicht zudem eine Fülle an gestalterischen Möglichkeiten, mit denen wichtige Lehr- und Lerninhalte hervorgehoben und verstärkt werden können, was zweifellos zu besseren Behaltensleistungen führen kann. Nicht zuletzt können (hier: bewegte) Bilder auch zu einem ästhetischen Erlebnis werden.

8. Ausblick

Wir richten unser Augenmerk auf authentische Einzelfälle interkultureller Begegnungen und überlassen den Lernenden Deutung, Bewertung und Lösungsansatz. Die von uns modifizierte *Critical Incident Technique* zielt nicht auf Generalisierungen und gibt keine universell gültigen Antworten, sondern bietet einen methodischen Rahmen zur Analyse und Entdeckung individuell stimmiger Handlungsalternativen. Wir wenden uns ab von vermeintlich wirksa-

men interkulturellen Rezepten, die – einmal entwickelt – allseits Anwendung finden sollen. Wir wenden uns dem einzelnen Menschen zu, der allein weiß, was für ihn möglich und richtig ist und der für sein Handeln verantwortlich ist. Das ist keine leichte Aufgabe, ganz im Gegenteil. Aus unserer Sicht ist dies der Weg, nachhaltiges interkulturelles Lernen zu ermöglichen, denn:

Jede Vermittlung ist Störung, wenn sie nicht Blick und Weg zur ursprünglichen Aneignung fördert. (Karl Jaspers)

³⁸ <http://ed.ted.com/on/frtIMOIK>

Literatur

Agar, Michael (1994): Language Shock. Understanding the Culture of Conversation.

Brislin, Richard W.; Cushner, Kenneth; Cherrie, Craig; Yong, Mahealani (1986): Intercultural Interactions. A Practical Guide.

Deppermann, Arnulf: ‚Gesprächskompetenz‘. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz, S. 14-28.

Fiehler, Reinhard: Kann man Kommunikation lernen? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hrsg.) (2002): Methoden und Anwendungsbereiche, S. 18-35.

Flanagan, John C.: The Critical Incident Technique, Psychological Bulletin 2, 1954. In: <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>, aufgerufen am 23.09.2014.

von Foerster, Heinz; Pörksen, Bernhard (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker.

Haag, Benjamin (2014): Paulina in Polen. In: Intercultural Stories. (i.V.)

Haag, Benjamin; Rother, Torsten (2014): Lisa und Yamato - das Eisbergmodell der Kultur. In: <http://ed.ted.com/on/frtIMOIK>

Heringer, Hans Jürgen (2014): Interkulturelle Kommunikation.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1997): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1991. In: <http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/bildung-kind-ju-gend/iku/ressourcen/download/interkulturelle-bildung-und-erziehung-in-der-schule/view>, S. 1.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.)(2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, S. 2.

Lepschy, Annette: Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter

(Hrsg.) (2002): Methoden und Anwendungsbereiche, S. 50-71.

Lippmann, Walter (1990): Die öffentliche Meinung.

Paul, Ingwer: Bildungsstandards für die Sekundarstufe II. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 179-190.

Pörksen, Bernhard; Schulz von Thun, Friedmann (2014): Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens.

Quasthoff, Uta (1973): Soziale Vorurteile und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps.

Scollon, Ron; Scollon, Suzanne (1995): Intercultural Communication. A Discourse Approach.

Wowro, Iwona: Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierung in ausgewählten Lehrwerken für DaF, Convivium 2010, S. 303-325.

Zu den Autoren

Benjamin Haag, Sprecherzieher DGSS, Wiss. Mitarbeiter in der Sprachdidaktik an der Leibniz Universität Hannover, Forschung im Bereich Interkulturelle Kommunikation, Bildsprache und Gesprächskompetenz

Email:

benjamin.haag@germanistik.uni-hannover.de

Juliane Bieniek B.A., FU Berlin; Forschung im Bereich Sprachdidaktik mit den Schwerpunkten Interkulturelle Kommunikation und Gesprächsdidaktik

*Diese letzte Seite muss bei den eingereichten Beiträgen
aus layout-technischen Gründen leer bleiben!*
