

Michael Müller

Lernaufgaben für die Entwicklung inter- kultureller Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht

Unterrichtsverlaufsmodell und empirische
Untersuchungen

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\ f
ranck
e\atte
mpto

Lernaufgaben für die Entwicklung interkultureller
Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Michael Müller

Lernaufgaben für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht

Unterrichtsverlaufsmodell und empirische Untersuchungen

narr
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
E-Mail: info@narr.de

Printed in Germany

ISSN 0175-7776

ISBN 978-3-8233-8280-5

Inhalt

Vorwort	11
1 Fragestellung und Gliederung der Arbeit	13
2 Interkulturelle Kompetenzen	18
2.1 Begründung des Forschungsgegenstands	18
2.1.1 Die Perspektive der Geographiedidaktik	19
2.1.2 Die Perspektive der Fremdsprachendidaktik	20
2.1.3 Bildungspolitische Perspektiven	21
2.2 Kulturbegriff als Grundlage des interkulturellen Lernens	22
2.2.1 Kultur als Bedeutungszuschreibungen einer Gruppe	23
2.2.2 Vielfalt innerhalb einer Kultur als Wert an sich	24
2.2.3 Wer bestimmt, was eine Kultur kennzeichnet?	25
2.2.4 Die Rolle der Sprache	27
2.3 Interkulturelles Lernen	28
2.3.1 Ziele des interkulturellen Lernprozesses	29
2.3.2 Zentrale Begriffe im Kontext des interkulturellen Lernens	29
2.3.3 Selbstverstehen und Identitätsbildung	30
2.3.4 Interkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik	37
2.3.5 Unterrichtsforschung zum interkulturellen Kompetenzerwerb	40
2.4 Kompetenzmodelle für interkulturelles Lernen	45
2.4.1 Bennetts „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“	46
2.4.2 Byrams Modell der „Intercultural Communicative Competences“	48
2.5. Implikation für die vorliegende Untersuchung	54
2.5.1 Kriterien für die Entwicklung von Lernaufgaben	54
2.5.2. Unterrichtsphasenmodell für interkulturelle Lernaufgaben	57

3.	Bilingualer Unterricht	63
3.1.	Zum Begriff ‚bilingualer Unterricht‘	65
3.2	Bilingualer Unterricht – Theoriebildung	66
3.2.1.	Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Deutschland	67
3.2.2	Schulpraxis geht Hochschullehre und Theoriebildung voraus	69
3.3	Perspektiven auf bilingualen Unterricht	70
3.3.1	Fremdsprachenkompetenzen im bilingualen Unterricht	71
3.4.2	Sachfachkompetenzen im bilingualen Unterricht	76
3.4	Kompromiss-Suche und Überschneidungsfelder	85
3.4.1	Inhalte reduzieren zugunsten von Spracharbeit?	85
3.4.2	Operatoren klären	85
3.4.3	Bildungstheoretische Begründungen für den bilingualen Unterricht	86
3.4.4	Interkulturelle Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht	89
3.5	Resümee und Bezug zur vorliegenden Untersuchung	90
4	Aufgabenorientiertes Lernen	94
4.1	Kennzeichen Aufgabenorientierten Lernens	95
4.1.1	Aufgabenorientierung als alternatives Konzept	95
4.1.2	Die Einheit von Ziel und Methode im aufgabenorientierten Lernen	97
4.1.3	Forschungsansätze in der Aufgabenforschung	99
4.1.4	Definitionen zu <i>task</i>	100
4.2	<i>Task</i> -Dimensionen bei Ellis und bei anderen Autoren	101
4.2.1	<i>Workplan</i> – Struktur von Aufgaben	102
4.2.2.	<i>Focus on meaning</i> – zum Verhältnis von Sprache und Inhalt	105
4.2.3.	<i>Authenticity</i> – Lernende nehmen an gesellschaftlichen Prozessen teil	113
4.2.4	<i>Language skills</i> für die Teilhabe an Diskursen	115
4.2.5	Kognitive Prozesse und Anforderungsbereiche von Aufgaben	116
4.2.6	Zum Verhältnis von <i>aim</i> , <i>outcome</i> und Aufgabenprodukt	118

4.3	Ergänzende Aufgabenmerkmale	121
4.3.1	Wahlmöglichkeiten – <i>choice</i>	121
4.3.2	Interaktion	122
4.3.3	Konstruktivismus und Fremdsprachenunterricht	123
4.3.4	Die Rolle der Lehrkraft bei aufgabenorientiertem Lernen	124
4.3.5	Aufgabenreflexion	125
4.3.6	Zusammenfassung zu den Merkmalen von <i>tasks</i>	126
4.4.	Aufgaben mit Hilfe eines <i>task frameworks</i> beschreiben	127
4.5	Zusammenfassung	130
5	Forschungsmethoden	131
5.1	Quantitative und qualitative Forschungsansätze	131
5.2	Prinzipien qualitativer Forschung	133
5.2.1	Offenheit	133
5.2.2	Kommunikation	133
5.2.3	Prozesshaftigkeit	134
5.2.4	Reflexivität	135
5.2.5	Explikation	135
5.2.6	Flexibilität	135
5.3	Gütekriterien	136
5.3.1	Gütekriterien bei qualitativen und quantitativen Untersuchungen	136
5.3.2	Diskussion zu Gütekriterien in der qualitativen Forschung	139
5.4	Qualitative Interviews allgemein	142
5.5	Leitfadeninterviews	143
6	Interviewstudie mit Lehrkräften	145
6.1	Interviews mit Lehrkräften für den bilingualen Unterricht	146
6.2	Durchführung der Interviewstudie	148
6.2.1	Der Interviewleitfaden	149
6.2.2	Pilotierung	150
6.2.3	Mit dem Leitfaden vertraut werden und Interviewen trainieren	150
6.2.4	Auswahl der Interviewten	151
6.2.5	Vorgehen bei der studentischen Datenauswertung	152

6.3	Datenerhebung	153
6.3.1	Zusammensetzung der Interviewtengruppe	153
6.3.2	Interviewdurchführung	156
6.3.3	Validierung der Transkription durch die Lehrkräfte	157
6.4	Vorgehen bei der endgültigen Auswertung	157
6.5	Ergebnisse	158
6.5.1	Lehrkräfte berichten von erfolgreichen Unterrichtssituationen	158
6.5.2	Lehrkräfte benennen Lernziele	160
6.5.3	Bedeutung des interkulturellen Lernens für die Lehrkräfte	161
6.5.4	Wissen und Konnotationen der Lehrkräfte zum interkulturellen Lernen	164
6.5.5	Einstellung der Lehrkräfte zum interkulturellen Lernen	165
6.6	Forschungsmethodische Reflexion	167
6.6.1	Eingeschränkte Generalisierbarkeit	167
6.6.2	Zuverlässigkeit der Daten	167
6.6.3	Reflexion zur Eignung des Leitfadens und dessen Handhabung	168
6.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	169
6.8	Forderungen, Ausblick	170
7	Die Unterrichtsforschung	172
7.1	Erkenntnisinteresse	172
7.2	Forschungsmethodik in der Hauptuntersuchung	173
7.2.1	Unterrichtsforschung in der Fachdiskussion	173
7.2.2	Unterrichtsforschung im vorliegenden Projekt	177
7.2.3	Datenquellen	182
7.2.4	Triangulation	188
7.2.5	Datenertrag und Dateninterpretation im vorliegenden Projekt	191
7.3	Unterrichts- und Forschungskontext	194
7.3.1	Die Schule und das Umfeld	194
7.3.2	Die beiden untersuchten Klassen	195
7.4	Das Klassenforschungsprojekt im Überblick	196
7.4.1	Vergleich der Durchführungsbedingungen in Zyklus 1 und 2	196

7.4.2.	Unterrichtsinhalte	197
7.4.3	Entwicklung der Stundenthemen vom ersten zum zweiten Zyklus	199
7.4.4.	Übersicht zu den ausgewerteten Aufgaben und den Datenquellen	201
7.5	Aufgabenbeschreibung und Aufgabendurchführung	204
7.5.1	<i>Talking to a university student from Manipur (India)</i> <i>about her life back home</i> – Interkulturelle Kompetenzen in der direkten Begegnung erproben (Zyklus 1)	207
7.5.2	<i>Talking to a university student from Manipur (India)</i> <i>about her life back home</i> – Interkulturelle Kompetenzen in der direkten Begegnung erproben (Zyklus 2)	220
7.5.3	<i>How Sita and Deepak met</i> – Anderskulturelle Konzepte der Partnerwahl diskutieren	241
7.5.4	<i>Cultural practices in everyday life</i> – Vielfalt von eigen- und anderskulturellen Praktiken hinsichtlich der Daseingrundfunktionen miteinander vergleichen	255
7.5.5	<i>Comparing our jobs with Ashok's job in Kanchipuram</i> – Eigen- und anderskulturelle Praktiken des Gelderwerbs von Jugendlichen vergleichen	282
7.5.6	<i>School education of three software developers from Pune</i> <i>in India</i> – Vielfalt anderskultureller Praktiken hinsichtlich Schule und Ausbildung	310
7.5.7	<i>Cultural practices in everyday life</i> – <i>Designing</i> <i>schoolbook pages for a school class in Pune (India)</i> – Kulturelle Praktiken als repräsentativ für ein Schulbuch auswählen	352
7.6	Ergebnisse des Unterrichtsforschungsprojekts	376
7.6.1	Einsichten zum forschungsmethodischen Vorgehen	378
7.6.2.	Inhaltliche Erkenntnisse zum interkulturellen Kompetenzerwerb	387

8.	Ausgewählte Ergebnisse und ihre Relevanz für die Unterrichtspraxis . . .	426
8.1.	Zusammenfassung der Erkenntnisse aus den Theoriekapiteln	427
8.2	Zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchungen	428
8.2.1	Interviewstudie mit Lehrkräften: Interkulturelle Kompetenzen sind nur selten ein Lernziel im bilingualen Unterricht	428
8.2.2	Unterrichtsforschung: Aufgabenmerkmale für eine gelingende Entwicklung interkultureller Kompetenzen	430
	Literaturverzeichnis	444
	Anlagen	461
	Abbildungsverzeichnis	475
	Tabellenverzeichnis	476

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand als Dissertationsprojekt im Forschungs- und Nachwuchskolleg ‚Lernaufgabenforschung in schulischen Kontexten‘, einem Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Heidelberg. Das Forschungskolleg untersuchte den Einsatz von *tasks* im fremdsprachlichen Unterricht an Schulen und als Inhalt der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Mein Teilprojekt setzte sich mit Lernaufgaben für den Erwerb interkultureller Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht auseinander, also der Vermittlung interkultureller Kompetenzen mit nicht-fiktionalen Texten. Ziel meiner Arbeit war die Ermittlung von Aufgabenmerkmalen, die Lernenden Gelegenheiten für den interkulturellen Kompetenzerwerb bieten.

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und vor allem ein Bewusstsein für Perspektiven zu entwickeln sind zwei zentrale interkulturelle Kompetenzen, die ich den Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsforschungsprojekt zur Entwicklung von Lernaufgaben für interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht vermitteln wollte. Wenn ich nun am Ende der Untersuchung auf den Entstehungsprozess der Arbeit zurückschaue, stelle ich fest, dass auch meine eigenen Perspektiven, insbesondere die fachdidaktischen, vielfältige Wandel durchlaufen haben. Mein Forschungsprojekt ist auf der Grenze zwischen Englischdidaktik und Geographiedidaktik angesiedelt, und deren jeweilige auch innerhalb des Faches schon vielfältige Perspektiven haben mich geprägt – mal mehr die einen, mal mehr die anderen. Diese Wechsel liegen auch darin begründet, dass ich in den letzten Jahren zunächst als Lehrer in der Schule gearbeitet habe, dann auch in der Fremdsprachendidaktik und zuletzt in der Geographiedidaktik an der Hochschule. Die Übergänge waren für mich wichtige Impulse, Wissensbestände zu hinterfragen und mir fachkultureller Perspektiven und Praktiken bewusst zu werden. Ich hoffe, mit dieser Arbeit auch zeigen zu können, dass sich die beiden Fachdidaktiken wichtige gegenseitige Anregungen geben können, und dass ihre Interessen im bilingualen Unterricht vereinbar sind.

Meine Danksagungen möchte ich einleiten mit einem herzlichen Dank an Prof. Dr. Marita Schocker (Pädagogische Hochschule Freiburg) und Prof. Dr. Andreas Müller-Hartmann (Pädagogische Hochschule Heidelberg), die nicht nur den organisatorischen Rahmen des ‚Forschungs- und Nachwuchskollegs Lernaufgabenforschung‘ schufen, sondern mir jederzeit zugewandt und hilfsreich zur Seite standen. Ich danke Prof. Dr. Rudolf Denk für seine geduldige

Unterstützung und für die Zweitkorrektur der Arbeit, sowie Prof. Dr. Michael Legutke für wichtige Hinweise zu Beginn der Planungen. Ferner danke ich dem Wissenschaftsministerium des Landes Baden-Württemberg, das diese Arbeit durch eine dreijährige Abordnung zur Forschung und Lehre an die Pädagogische Hochschule Freiburg förderte, sowie der Wissenschaftlichen Gesellschaft Freiburg für die Gewährung eines Druckkostenzuschusses.

Ein aufrichtiger Dank gilt den ehemaligen Schülerinnen und Schülern der beiden 9. Klassen, mit denen ich die interkulturellen Lernaufgaben erproben konnte und die mir auch Arbeitszeit außerhalb ihres Stundenplans opferten. Danken möchte ich auch den Lehrerkolleginnen und -kollegen sowie der Schulleitung, die mich immer wieder verlässlich unterstützten.

Ich bin ferner besonders dankbar dafür, dass mich zu wichtigen Phasen des Projekts studentische Co-Forscherinnen unterstützten. Jennifer Bodansky, Sandra Günther, Christina Kolgraf, Jennifer Krisch und Miriam Tischner halfen mir bei der Datenaufnahme und auch zu Beginn der Dateninterpretation. Die Beforschung von Lernaufgaben in einem Unterrichtssetting ist ein komplexes Unterfangen und wäre nicht ohne diese Unterstützung möglich gewesen.

A very special ‚thank you‘ goes to Deborah, our guest student from Manipur. You handled the learners‘ questions and contributions with such honesty, gentleness and respect that it made the project a learning experience they will never forget. I‘m also grateful to Anubhav, Sravan and Rajeev, from the software developer team of First Futures® in Pune. Thank you for your openness and time in allowing us to gain an insight into your lives.

Den Mitgliedern unseres Forschungskollegs möchte ich danken für die vielen kleinen Besprechungen und für eine Reihe von schönen gemeinsamen Erlebnissen. Wenn nun auch meine Arbeit vorliegt, dann haben wir tatsächlich alle Teilprojekte erfolgreich zu Ende geführt. Für die vielen Hinweise und Korrekturen zum Manuskript danke ich ganz herzlich Nicola Straub und Miriam Sénécheau. Danken möchte ich auch den Kolleginnen und Kollegen aus der Geographie für ihr Verständnis, dass ich sie in der letzten Zeit im Hinblick auf neue und gute Projekte immer vertröstet habe.

1 Fragestellung und Gliederung der Arbeit

In den letzten Jahrzehnten hat der Kulturbegriff einen grundlegenden Wandel durchlaufen. Kulturen werden zunehmend als dynamisch und durchlässig angesehen. Menschen gehören auf verschiedenen Ebenen verschiedenen Gruppen an. Kulturen überlappen und durchkreuzen sich zunehmend. Dem bilingualen Unterricht wird seit seinen Anfängen in den 1970er Jahren für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen eine besondere Rolle zugesprochen. Wie allerdings reagiert eine sich noch entwickelnde Didaktik des bilingualen Unterrichts heute auf den Wandel des Kulturbegriffs, und wie sucht sie nach Methoden für die zeitgemäße Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen? Das ist bislang erst in Ansätzen erkennbar (vgl. Breidbach 2007: 234-237, 278-280). An diesem Punkt setzt meine Studie an: In ihrem Rahmen entwickelte und erprobte ich Lernaufgaben für die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht. Dafür habe ich Kriterien für solche Aufgaben zusammengestellt und entsprechende Aufgaben geplant, erprobt sowie beforscht, um letztlich ein Unterrichtsmodell zu konzipieren, das Strukturierungshilfe für interkulturelles Lernen in der Schule sein kann.

Dem beschriebenen Themenkomplex nähert sich die Arbeit in einem Grundlagenteil und einem empirischen Teil. Der Grundlagenteil umfasst drei Kapitel, die sich sowohl erläuternd als auch kritisch mit den Begriffen ‚interkulturelles Lernen‘, ‚bilingualer Unterricht‘ und ‚aufgabenorientiertes Lernen‘ auseinandersetzen (Kap. 2-4). Bei jedem dieser drei Themen stieß ich in meiner Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand auf ungeklärte Fragen oder Widersprüche, die eine grundlegendere Darstellung erforderlich machten. Darauf folgt überleitend in den empirischen Teil ein Kapitel, in dem ich die Auswahl der Forschungsmethoden für meine Studie vorstelle und begründe (Kap. 5). Der empirische Teil umfasst die Darstellung zweier von mir durchgeführter qualitativer Untersuchungen und der daraus ableitbaren Ergebnisse (Kap. 6-8). Bei den Untersuchungen handelt es sich zum einen um eine Interviewstudie mit Lehrkräften zur Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen im bilingualen Unterricht (Kap. 6), zum anderen um die Erprobung von interkulturellen Lernaufgaben in der Unterrichtspraxis, durchgeführt in Form eines zweizyklischen Unterrichtsprojekts (Kap. 7). Im Folgenden möchte ich die Inhalte der angesprochenen Kapitel kurz skizzieren:

Ein zentrales Ziel schulischer Bildung ist die Erziehung zu (internationaler) Solidarität und Akzeptanz von Heterogenität. Traditionell wird dafür im Fremdsprachen- und im Geographieunterricht der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ verwendet. Zwar hat sich das, was unter ‚Kulturen‘ verstanden wird, in den vergangenen Jahren gewandelt (vgl. Hallet 2015). Dennoch gehe ich für diese Studie davon aus, dass ein entsprechend reformierter Begriff des ‚interkulturellen Lernens‘ bzw. der ‚Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen‘ weiterhin verwendet werden kann. In Kapitel 2 wende ich mich zunächst bildungspolitischen Forderungen nach einem solchen interkulturellen Lernen zu und frage danach, wie sich der zu Grunde gelegte Kulturbegriff verändert hat. Welche Diskussion zum interkulturellen Lernen in der Fremdsprachendidaktik sowie der Geographiedidaktik gibt es? Welche maßgeblichen empirischen Untersuchungen liegen aus den beiden Fachdidaktiken vor? Was ist der Bestand an publizierten Aufgabenformaten für diese Art von Bildung? Welchen Kriterien sollten Lernaufgaben für interkulturelles Lernen genügen? Ich setze mich kritisch mit Byrams Modell der „Intercultural Communicative Competences“ (ICC) als Bezugsmodell für den Nachweis von zu beobachtenden interkulturellen Kompetenzen auseinander (vgl. Byram 1997). Ich verwende allerdings den Begriff ‚interkulturelle Kompetenzen‘ (IK) statt ICC, da ich in Übereinstimmung mit anderen Autoren annehme, dass IK bereits kommunikative Kompetenzen beinhalten. Ausgehend von einer Zusammenstellung von Merkmalen interkultureller Lernaufgaben integriere ich diese am Ende von Kapitel 2 soweit möglich in ein Unterrichtsphasenmodell, das mir bei der Aufgabenerstellung für das Unterrichtsforschungsprojekt als Grundlage diene.

Bilingualer Unterricht (BU) soll besondere Möglichkeiten für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen bieten. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen könnte ein Ertrag des bilingualen Unterrichts sein, die nicht nur erklärtes Richtziel des Fremdsprachenunterrichts sind (vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 105-107), sondern auch als möglicher Mehrwert des BU für (gesellschaftswissenschaftliche) Sachfächer beschrieben werden (vgl. Otten & Wildhage 2003: 21). In Kapitel 3 frage ich nach unterschiedlichen Perspektiven aus den Fachdidaktiken auf BU und diskutiere kritisch die zentralen empirischen Untersuchungen, die für sich in Anspruch nehmen, Aussagen über den fremdsprachlichen und geographisch-fachlichen Ertrag von BU treffen zu können. Ebenfalls zeige ich auf, dass die empirischen Studien, die sich bislang mit der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht befasst haben, zwar die gängigen Praktiken von Lehrkräften beschreiben, in diesen Untersuchungen aber noch nicht ausgelotet wurde, welches Potential der bilinguale Unterricht für diese Kompetenzen haben könnte. Nach

einem Exkurs zu bildungstheoretischen Begründungen für den bilingualen Unterricht frage ich, ob gegenüber der Geographie die Nutzung dieser Unterrichtsform auch durch die Vermittlung geographischer Kompetenzen legitimiert werden kann. Es könnte argumentiert werden, dass bilingualer Geographieunterricht auch fachlich von fremdsprachlichen internationalen Diskursen profitiert. Die wichtigere zu klärende Frage ist aus meiner Sicht allerdings, ob die Fremdsprachenverwendung im bilingualen Geographieunterricht Aufgabenarrangements für interkulturellen Kompetenzerwerb unterstützt, die in der deutschen Sprache nicht möglich sind.

Aufgabenorientiertes Lernen zielt – zumindest in der deutschen fremdsprachendidaktischen Diskussion – auf die Vermittlung interkultureller kommunikativer Kompetenzen ab (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2006: 2). In Kapitel 4 stelle ich zunächst das in der Fremdsprachendidaktik diskutierte aufgabenorientierte Lernen als alternativen Sprachlernansatz vor. Welche Bezüge gibt es zwischen inhaltsorientierten *tasks*, Lernen für und durch Diskursteilhabe und bilinguaem Unterricht? In der kritischen Auseinandersetzung mit der internationalen *task*-Literatur zeige ich auf, dass der Inhaltsauswahl von *tasks* eine besondere Bedeutung zugemessen werden sollte und dass *tasks* bevorzugt in inhaltsverbundenen Einheiten statt in isolierten Aufgaben einzusetzen sind. Grund für diese oft anzutreffende mangelnde inhaltliche Kohärenz ist die von mir kritisch hinterfragte Trennung zwischen sprachlichen Zielen der Lehrkräfte und inhaltlichen Zielen der Lernenden, die von manchen Autoren vorgeschlagen wird. Ich folgere, dass sich der bilinguale Unterricht wegen seiner klaren Inhaltsorientierung als ein besonders geeignetes Einsatzfeld für *tasks* erweisen kann. Am Ende des Kapitels ergänze ich aus der *task*-Diskussion Aufgabenmerkmale für die in der vorliegenden Untersuchung zu erprobenden interkulturellen Lernaufgaben und stelle ein *task framework* vor, mit dessen Strukturierungshilfe ich die im Unterrichtsforschungsprojekt erprobten Lernaufgaben darstelle und analysiere.

Die beiden empirischen Untersuchungen meiner Studie arbeiten mit qualitativen Forschungsmethoden. In Kapitel 5 stelle ich die Aspekte der Forschungsmethoden-Diskussion vor, die für beide empirischen Untersuchungen relevant sind. Ich begründe, weshalb der Einsatz qualitativer Forschungsmethoden für die vorliegenden Untersuchungen gegenstandsangemessen ist, stelle Prinzipien der qualitativen Forschung vor und erläutere ihre Relevanz für die vorliegenden empirischen Untersuchungen. Ferner diskutiere ich Gütekriterien empirischer Forschung allgemein sowie qualitativer Untersuchungen im Besonderen und prüfe, ob bzw. in wieweit die in der Literatur diskutierten Gütekriterien im Forschungsprojekt umgesetzt sind. Die größte Annäherung an die Forschungspraxis erfährt das Kapitel bei der Diskussion zum Einsatz von qualitativen In-

terviews. Alle spezifischeren Methodendiskussionen sind dann zu Beginn der beiden darauf folgenden Kapitel (Kap. 6 und 7), direkt auf die jeweilige Untersuchung bezogen, dargestellt.

In Kapitel 6 beschreibe ich die erste der beiden empirischen Untersuchungen des Projekts: eine Interviewstudie mit Lehrkräften, die anhand von problemzentrierten Interviews zum Stellenwert von interkulturellen Kompetenzen in ihrem bilingualen Unterricht befragt wurden. Die Untersuchung wurde im Laufe eines Semesters mit Fremdsprachendidaktik-Studierenden an 32 Lehrkräften als kooperatives Forschungsprojekt durchgeführt. Ich diskutiere das forschungsmethodische Vorgehen, erläutere die besondere Gestaltung des Interviewleitfadens und stelle das befragte *sample* vor. Hinsichtlich der Ergebnisse konnte ich Interpretationen der Studierenden mit meinen Interpretationen vergleichen. Als Ergebnis stelle ich fest, dass für die große Mehrheit der befragten Lehrkräfte die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in ihrem bilingualen Unterricht entsprechend der Beschreibungen in der Literatur (vgl. Viebrock 2007: 300) nur eine geringe Rolle spielt. Gleichzeitig bekunden allerdings die meisten Lehrkräfte eine positive Einstellung zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Wie ist diese Diskrepanz zwischen berichteten Überzeugungen und der Schulpraxis zu erklären? Ein Erklärungsansatz ist das Fehlen von unterrichtspraktisch wirksamen Aufgabenkriterien und Modellen zur Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen. Diese Ergebnisse der Interviewstudie bestärkten mich darin, im nächsten Schritt Lernaufgaben für den interkulturellen Kompetenzerwerb zu entwickeln und zu erproben.

Kapitel 7 enthält die Hauptuntersuchung der Studie: ein zweizyklisches Unterrichtsforschungsprojekt, bei dem ich als forschender Lehrer die folgende zentrale Frage untersuchte: Wie müssen Lernaufgaben im bilingualen Geographieunterricht gestaltet sein, dass Lernende interkulturelle Kompetenzen erwerben können? Hinsichtlich der Untersuchungsmethoden diskutiere ich insbesondere a) die Forschungsansätze Aktionsforschung und *Design-Based Research*, b) eine von Nentwig-Gesemann entwickelte Adaption der Dokumentarischen Methode (Nentwig-Gesemann 2006: 159-182) und c) Datentriangulation. Triangulationen waren insbesondere durch die Unterstützung von Co-Forschenden bei der Datenaufnahme und den Interpretationen möglich. Die Interpretationen zum Aufgabenverlauf führen zum einen zur Formulierung von aus den Daten abgeleiteten Aussagen, die ich ‚Folgerungen‘ nenne und die nach einer weiteren Verdichtung (Kap. 7.6) der kritischen Diskussion der Ausgangstheorien dienen (Kap. 8). Zum anderen gehen die Interpretationen in konkrete Empfehlungen zu den Optimierungen der einzelnen Aufgaben und ins Fazit zu jeder Aufgabe ein (siehe die Unterkapitel in Kap. 7.5).

Zu den beforchten und ausführlich dargestellten Lernaufgaben konnten 108 Folgerungen abgeleitet werden. In Kapitel 7.6 gruppiere ich sie thematisch und fasse alle Folgerungen, die zu einem Thema gehören, zu jeweils einer umgreifenden Aussage zusammen. Dabei entstehen 22 Aussagen zu interkulturellen Lernaufgaben und sechs Aussagen zu den in der Untersuchung verwendeten Forschungsmethoden. An dieser Stelle findet auch der Abgleich mit Ergebnissen anderer Forschungen zu den jeweiligen Themengebieten statt. Die Aussagen der Untersuchung sind über die Folgerungen bis hin zu den Interpretationen der erhobenen Daten nachvollziehbar.

Abschließend löse ich mich von dieser recht strengen Herleitung und hebe in Kapitel 8 die Themen hervor, die mir am Ende des Projekts als zentrale Aussagen wichtig sind: Ich stelle das erprobte Unterrichtsphasenmodell in seiner Endfassung vor und diskutiere bezogen auf die unterschiedlichen Funktionen der Unterrichtsphasen im Modell die situationsangemessene Verwendung von Fremd- und Muttersprache. Zur interkulturellen Kompetenzvermittlung bilanziere ich, wie angemessene Darstellungen fremdkultureller Personen erfolgen können, und ich schlage die Kompetenz ‚Perspektivenbewusstsein‘ als zentralen Indikator für den Nachweis interkultureller Kompetenzen vor. Hinsichtlich des forschungsmethodischen Vorgehens erläutere ich, weshalb (Daten- und Methoden-)Triangulation für Unterrichtsforschungsprojekte nicht verzichtbar sind.

2 Interkulturelle Kompetenzen

2.1 Begründung des Forschungsgegenstands

That since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed [...] (Präambel der UNESCO-Verfassung 1945).

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. (Universal Declaration of Human Rights 1948: Article 26, Paragraph 2)

Diese Auszüge aus der UNESCO-Verfassung und aus der Erklärung der Menschenrechte, den beiden wohl wichtigsten Vereinbarungen der Weltgemeinschaft, unterstreichen die Bedeutung des interkulturellen Lernens. Interkulturelles Lernen zielt darauf ab, Menschen in einer Weise zu erziehen und zu bilden, dass sie sich gegenseitig achten und schätzen – trotz möglicher Unterschiede in ihren Kulturen und Weltanschauungen. In der Vergangenheit und in der Gegenwart war und ist die Erfahrung von Krieg, Propaganda, Vorurteilen und Fremdenhass weit verbreitet. Es muss auch die Aufgabe von Pädagogen sein, Lernen so zu gestalten, dass es immer auch ein interkulturelles Lernen ist, ein Lernen zum gelingenden Miteinander auf verschiedenen Maßstabsebenen.

Diese Gedanken sind auch in die Grundsatzpapiere internationaler und nationaler mit Bildungsfragen betrauter Institutionen mit eingeflossen. Die in diesen Dokumenten enthaltenen pädagogischen Empfehlungen und bildungspolitischen Setzungen zeigen die Bedeutung der vorliegenden Untersuchung auf und legitimieren sie. Im Anschluss an die Diskussion solcher bildungspolitischer Setzungen erörtere ich in diesem Kapitel die Bedeutung eines zeitgemäßen Kulturbegriffs als Grundlage für das interkulturelle Lernen, wende mich dann den Debatten zum interkulturellen Lernen in der Geographiedidaktik und der Fremdsprachendidaktik zu, diskutiere aktuelle Untersuchungen und Modelle zum interkulturellen Lernen und schließe mit Empfehlungen zur Aufgabengestaltung ab, die sich daraus ergeben.

2.1.1 Die Perspektive der Geographiedidaktik

Dass die *Declaration of Human Rights* mehr als nur eine unverbindliche Sammlung normativer Aussagen ist, wird dadurch deutlich, dass internationale fachdidaktische Dachverbände auf sie Bezug nehmen:

Im Bestreben, auf der einen Seite innerhalb von Völkern und zwischen Völkern Frieden zu schaffen und auf der anderen Seite Frieden mit der Natur herzustellen, gründen geographische Erzieher ihre Arbeit auf die Universelle Erklärung der Menschenrechte (*Commission on Geographical Education* 1992: 8.4).

In diesem Fall wird das fachdidaktische Positionspapier ‚Internationale Charta der Geographischen Erziehung‘ zum Vermittler zwischen den universellen Werten der Menschenrechte und dem konkreten Geographieunterricht in den beteiligten Ländern. Die Landesvertreter, die 1992 in der Kommission Geographische Erziehung der Internationalen Geographischen Union (IGU) unter der Leitung von Prof. Dr. Hartwig Haubrich die Charta verabschiedeten, sagten damit zu, in ihren Mandatsgebieten den Unterricht und die Curricula entsprechend auszurichten. Interkulturelles Lernen ist das zentrale Richtziel der Charta.

Die Geographie fördert Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Nationen, Rassen und religiösen Gruppen und unterstützt die Aktivitäten der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens durch die Beachtung folgender Ziele:

- a) eine internationale Dimension und globale Perspektive der Erziehung auf allen Stufen und in allen ihren Formen;
- b) Verständnis und Achtung aller Völker, ihrer Kulturen, Zivilisationen, Werte und Lebensformen, die ethnischen Kulturen im eigenen Land und in anderen Nationen eingeschlossen;
- c) Bewußtsein der zunehmenden globalen Abhängigkeit der Völker und Nationen;
- d) Fähigkeit, miteinander zu kommunizieren;
- e) Bewußtsein nicht nur der eigenen Rechte, sondern auch der Pflichten Individuen, sozialen Gruppen und Nationen gegenüber;
- f) Einsicht in die Notwendigkeit der internationalen Solidarität und Kooperation;
- g) Bereitschaft des Individuums, sich bei der Lösung von Problemen der eigenen Gemeinde, des eigenen Landes und der Welt insgesamt zu beteiligen (*Commission on Geographical Education* 1992: 8 f.).

Im Kontext dieser Arbeit ist insbesondere die unter Punkt d) erwähnte Kommunikationsfähigkeit von Interesse. Fremdsprachenkompetenz und bilingualer Unterricht lassen sich somit auch aus der ‚Internationalen Charta der Geographischen Erziehung‘ ableiten. Die Erklärung ‚International Declaration on Ge-

ographical Education for Cultural Diversity“ der ‚Kommission Geographische Erziehung der Internationalen Geographischen Union‘ (IGU) von Seoul im Jahr 2000 bestätigt die 1992 formulierten Ziele (vgl. Commission on Geographical Education 2000).

2.1.2 Die Perspektive der Fremdsprachendidaktik

Mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wurde im Auftrag des Europarats unter Beteiligung der Europäischen Kommission ein Dokument erstellt, das das Sprachenlernen in jenen Mitgliedstaaten unterstützen soll, die in den Sprachenprojekten des Europarats zusammenarbeiten. Das Dokument definiert europaweit anzustrebende Kompetenzen im Bereich des Lehrens, Lernens und Bewertens von Fremdsprachen. Ein wichtiger Bestandteil des Dokuments sind Kompetenzbeschreibungsskalen (Niveaus A1 bis C2), die dabei helfen, den Sprachstand von Lernern europaweit nach einheitlichen Kriterien einzustufen. Das Dokument beschreibt die Vermittlung von interkulturellen kommunikativen Kompetenzen als das wichtigste Ziel von Fremdsprachenunterricht. Um dieses Ziel zu verwirklichen, ist

so weit wie möglich sicherzustellen, dass alle Bevölkerungsgruppen zu wirkungsvollen Mitteln und Wegen Zugang haben, Kenntnisse der Sprachen anderer Mitgliedstaaten (oder anderer Sprachgemeinschaften innerhalb des eigenen Landes) ebenso zu erwerben wie die Fertigkeiten im Gebrauch jener Sprachen, die sie befähigen, ihre kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen, insbesondere um

- 1.1 – das tägliche Leben in einem anderen Land zu meistern und um Ausländern im eigenen Land zu helfen, ihren Alltag zu bewältigen;
- 1.2 – Informationen und Ideen mit jungen Menschen und Erwachsenen auszutauschen, die eine andere Sprache sprechen, und um eigene Gedanken und Gefühle mitzuteilen;
- 1.3 – ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und die Denkweisen anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe zu gewinnen (GER 2001: 15).

Besonders interessant ist, dass „Fremdenfeindlichkeit und der Rückfall in einen extremen Nationalismus als Haupthindernisse der europäischen Mobilität und Integration“ bezeichnet werden, und nicht etwa sprachliche Barrieren (GER 2001: 16). Interkulturelles Lernen wird als wichtigste Integrationshilfe gesehen.

Zur interkulturellen Kompetenz wird weiter ausgeführt, dass

die verschiedenen (nationalen, regionalen oder sozialen) Kulturen, zu denen ein Mensch Zugang gefunden hat, [...] in seiner kulturellen Kompetenz nicht einfach nebenein-

ander [existieren]. Sie werden verglichen und kontrastiert, und sie interagieren beim Entstehen einer reicheren, integrierten plurikulturellen Kompetenz (GER 2001: 18).

Die im GER 2001 beschriebenen interkulturellen Kompetenzen enthalten somit Bezüge zu Aspekten von Transkulturalität. Die in der Interaktion neu erworbenen kulturellen und sprachlichen Kompetenzen bleiben nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Die Lernenden erwerben Interkulturalität. Dabei wird „interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen“ gefördert, „zur Entwicklung einer reicheren, komplexeren Persönlichkeit bei[getragen]“ und die Lernenden werden offener für zukünftige interkulturelle Begegnungen (GER 2001: 51). Der GER räumt kulturellen Kompetenzen damit höchsten Stellenwert ein.

Auf der internationalen Ebene weisen die ‚Internationale Charta der geographischen Erziehung‘ und der ‚Gemeinsame Europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ auf die besondere Verantwortung von Geographie- und Fremdsprachenlehrkräften für die Vermittlung von kommunikativen und kulturellen Kompetenzen hin.

2.1.3 Bildungspolitische Perspektiven

Auf nationaler Ebene ist es die Aufgabe der Kultusministerkonferenz (KMK), länderübergreifende Empfehlungen für Schule und Bildung auszusprechen. KMK-Beschlüsse haben hohen Verbindlichkeitscharakter. Von der KMK getroffene Empfehlungen werden von Bundesländern eher in Bildungspläne übernommen als beispielsweise die schon erwähnten Empfehlungen einer fachdidaktischen Organisation. Die KMK hat 1996 und in einer revidierten Fassung nochmals 2013 das Positionspapier „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ verabschiedet. Das interkulturelle Lernen wird hierbei als Vorbereitung der heranwachsenden Generation für ein gelingendes Miteinander verschiedener Kulturen in Deutschland, als ein Lernen für ein zusammenwachsendes Europa und als ein Lernen für ein friedvolles Miteinander in der Einen Welt angesehen.

Für den Kontext dieser Arbeit ist von Interesse, dass Themen der Geographie und des Fremdsprachenunterrichts für das interkulturelle Lernen als besonders geeignet angesprochen werden. Die Geographie befasse sich mit der „Raumwirksamkeit kulturbedingter Strukturen“ (Kultusministerkonferenz 1996: 10). Im Fremdsprachenunterricht und im bilingualen Unterricht erfahren die Lernenden anderskulturelle Perspektiven und dabei insbesondere auch „Außenperspektive[n] auf das vertraute und für selbstverständlich gehaltene Eigene“ (vgl. Kultusministerkonferenz 1996: 10). Weiterhin ist von Interesse, dass affektive

Komponenten des interkulturellen Lernens im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Lernende sollen Interesse, Offenheit und Toleranz für anderskulturelle Lebensweisen entwickeln. „Emotionalen Erlebnissen und Erfahrungen kommt bei der Ausprägung von Einstellungen und Umgangsformen eine grundlegende Bedeutung zu“ (Kultusministerkonferenz 1996: 7).

Das Papier leistet ferner eine interessante Vorarbeit für die Strukturierung von interkulturellen Lernaufgaben. Im Unterricht soll es darum gehen a) ein Bewusstsein für eigenkulturelle Praktiken zu entwickeln, b) mit Offenheit Kenntnisse über anderskulturelle Praktiken zu erwerben, c) in Begegnungen mit anderskulturellen Lebensformen Spannungen aushalten zu können, d) sich möglichen Stereotypen bewusst zu werden, e) zu anderskulturelle Praktiken eigenkulturelle Perspektiven zu reflektieren, sowie f) Regeln für gemeinsames Zusammenleben auszuhandeln (vgl. Kultusministerkonferenz 1996: 5f.). Die Auseinandersetzung mit den eigenkulturellen Praktiken (a) fördert den ebenfalls geforderten Einbezug von Lebenswirklichkeit und Schülererfahrungen (vgl. Kultusministerkonferenz 1996: 9). In den Aushandlungsprozessen (f) werden die geforderten Lernsituationen geschaffen, in denen zugrundeliegende Wertvorstellungen geklärt und beurteilt werden können (vgl. Kultusministerkonferenz 1996: 9).

Das Positionspapier beschreibt die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte in Aus- und Weiterbildungen verstärkt dazu befähigt werden, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Es fordert ferner, die Vermittlung interkultureller Kompetenzen fest in den Bildungsplänen zu verankern (vgl. Kultusministerkonferenz 2013a: 5 f.). Für das Fach Geographie im Bildungsplan 2016, Baden-Württemberg, Sekundarstufe I, ist das interkulturelle Lernen im Rahmen der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ genannt. „Perspektiven zu wechseln und andere Standpunkte [...] zu verstehen und zu prüfen“, führt dieser Bildungsplan als zentrale Handlungskompetenzen für den Geographieunterricht auf (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 7f.).

2.2 Kulturbegriff als Grundlage des interkulturellen Lernens

In der Fachdidaktik Englisch wird die Diskussion zum interkulturellen Lernen seit Anfang der neunziger Jahre intensiv geführt (vgl. Bausch, Christ & Krumm 1994; Bredella & Christ 1995). Zunächst standen Diskussionen zu Konzepten, Benennungen und Modellentwicklungen im Vordergrund. Anschließend begann die empirische Erforschung von Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung (vgl. Bechtel 2003; Burwitz-Melzer 2003; Göbel 2007). Die genannten Autoren betonen den Bedarf weiterer empirischer Arbeiten:

Um in dieser Situation dennoch die Förderung eines interkulturellen Bewusstseins im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I zu ermöglichen, bedarf es, wie von vielen Fachdidaktikern bereits nachdrücklich gefordert, zunächst vor allem empirischer Forschung, die belegt, was überhaupt passiert, wenn interkulturelle Lerninhalte im Unterricht angesprochen werden [...] (Burwitz-Melzer 2003: 127).

Dass im Bereich des schulischen interkulturellen Lernens Entwicklungen im Gange sind, mag neben den neuen Möglichkeiten von medialen und realen Begegnungsformen auch der Tatsache geschuldet sein, dass das Verständnis des zugrundeliegenden Kulturbegriffs erst vor wenigen Jahrzehnten starke Änderungen erfahren hat. Zum einen herrschte bis in die 1980er Jahre ein humanistisch-ästhetisch geprägter Kulturbegriff in Deutschland vor (vgl. Bach 1998: 192). ‚Kultur‘ wurde als *high culture* angesehen und objektiviert sich u. a. in Kunstwerken. Die landeskundlich ausgerichtete Fremdsprachendidaktik ergänzte dies für den Fremdsprachenunterricht um für die ‚jeweilige Kultur‘ repräsentatives Faktenwissen (vgl. Caspari 2007: 70). Und zum anderen wurden Kulturen bis in die 1990er Jahre als weitgehend homogene und statische Gruppen angesehen.

2.2.1 Kultur als Bedeutungszuschreibungen einer Gruppe

Mit der Ablösung des humanistisch-ästhetischen durch einen ethnologisch, d. h. kulturalanthropologisch geprägten Kulturbegriff gelangte nicht nur das Alltagsleben von Menschen aller Bevölkerungsschichten in den Fokus der Betrachtung, sondern auch die für die Interpretationen und Handlungen zu Grunde liegenden, in einer sozialen Gruppe geteilten Bedeutungen und Einstellungen. Kultur wird seither allgemein verstanden als „das Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren, und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“ (Geertz 1983 zit. in Auernheimer 2003: 75). Curtin definiert den Kulturbegriff ähnlich wie Geertz als die charakterisierenden Eigenschaften, Normen und Praktiken einer Gesellschaft (vgl. Curtin & Gaither 2007: 35). Sie bezieht sich dabei auf die Definition von Hall und Williams, die allerdings noch stärker die Prozesshaftigkeit und Vorläufigkeit des Kulturbegriffs betonen. „Culture is the process by which meaning is produced, circulated, consumed, modified, and endlessly reproduced and renegotiated in society“ (Hall 1980; Williams 1961 & 1981 zit. in Curtin & Gaither 2007: 35). Kultur drückt sich in Bedeutungszuschreibungen von Gruppen aus. Bedeutungszuschreibungen werden gesellschaftlich konstruiert und dienen als Klassifizierungsschemen, unter deren Perspektiven Menschen die Welt wahrnehmen (vgl. Curtin & Gaither 2007: 36).

2.2.2 Vielfalt innerhalb einer Kultur als Wert an sich

Ein Kulturbegriff, der von homogenen kulturellen Gruppen ausging, leistete der Stereotypenbildung Vorschub. Insofern war es von zentraler Bedeutung, dass der Kulturbegriff dahingehend erweitert wurde, dass Gruppen bzw. Gesellschaften ein großes Maß an intrakultureller Heterogenität aufweisen können. Entsprechend zeichnen sich Mitglieder zwar durch Gemeinsamkeiten in einem Teil von Merkmalen aus, sie können allerdings hinsichtlich anderer Merkmale (politischer Überzeugung, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Sprache, Bildung, Gender etc.) größere intrakulturelle als interkulturelle Unterschiede im Vergleich zu anderen Gruppen aufweisen.

Die jeweilige Kultur [determiniert] nicht das Handeln der Menschen, sondern schafft für sie nur einen Rahmen, in dem sie handeln. [...] Kulturen dürfen daher nicht als statische Gebilde, sondern müssen in ihrer Dynamik betrachtet werden. Neben der Veränderbarkeit in diachronischer Sicht ist außerdem die Diversität innerhalb einer Kultur in synchronischer Sicht zu berücksichtigen (Bechtel 2003: 52).

Bechtel, im ersten Teil des Zitats bezugnehmend auf Bredella, stellt diese Heterogenität von Mitgliedern einer Kultur heraus und weist ferner auf die Veränderlichkeit von Kulturen über die Zeit hin. Er befindet sich damit in Übereinstimmung mit Auernheimer:

Als Konsens kann man – speziell auch für die interkulturelle Pädagogik – festhalten, dass Kulturen erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen, und zweitens als prozesshaft, dynamisch verstanden werden (Auernheimer 2003: 75).

Als Gründe für Wandel in Kulturen werden intrakulturelle Entwicklungen und interkulturelle Einflüsse gesehen.

Kultureller Wandel entsteht sowohl durch Übernahme aus anderen Kulturen und kulturelle Fremdeinflüsse, als auch aus dem Zwang der Individuen, sich mit Strukturveränderungen, z. B. Marktabhängigkeit und Individualisierung des Lebens, auseinander zu setzen (Rohwer 1996: 6).

Mit dem Hinweis auf Fremdeinflüsse deutet Rohwer die Nähe ihrer Aussage zur Transkulturalität an. Auf dem Makro-level machen Kulturen nicht an Grenzen halt, sondern gehen durch diese hindurch. Kulturen greifen ineinander und sind miteinander verwoben. Für den Mikro-level, das Individuum, gilt, dass es vielerlei kulturelle Einflüsse verschiedener Herkunft in sich trägt. Es wird zum kulturellen Hybriden. Ein wichtiger Teil individueller Identitätsbildung besteht darin, diese Anteile zu integrieren.

Work on one's identity is becoming more and more work on the integration of components of differing cultural origin. And only the ability to transculturally cross over will guarantee us identity and competence in the long run (Welsch 1999: 94).

Diese Aspekte werden uns in den Reflexionen zum interkulturellen Lernen wieder begegnen.

Wolfgang Nieke bewertet diese Heterogenität innerhalb von Kulturen positiv. Er argumentiert, dass die Homogenität einer Kultur keineswegs als deren besondere Stärke anzusehen ist, sondern dass gerade die Verschiedenartigkeit von Individuen einer Kultur es dieser Kultur erlaubt, erfolgreich auf Umweltveränderungen reagieren zu können.

Was aus statischer Perspektive als unerwünschte Störung des Reproduktionsprozesses angesehen werden könnte, ist für hochkomplexe Gesellschaften notwendiges Potential, um für veränderte Lebensbedingungen nach außen wie nach innen Denk- und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben, die jeweils noch nicht zum gesicherten Erfahrungsbestand einer Kultur gehören, aber geeignet sind, die neuartige Anforderungssituation erfolgreich zu bewältigen. Darin liegt der Wert der Herausbildung eigenständiger, unverwechselbarer Individualitäten im Prozess der Internalisierung einer Kultur für die Evolution einer Gesellschaft und Kultur (Nieke 2008: 45).

Der im amerikanischen Schulkontext häufig auftauchende Ausdruck ‚*appreciate diversity*‘ bekommt damit Sinn und Bedeutung über den allgemeinen Grundsatz der Offenheit gegenüber anderen Lebensweisen hinaus. Entsprechend ist es wichtig, durch Prozesse interkulturellen Lernens ein Kulturverständnis zu entwickeln, das kulturelle Vielfalt als Wert schätzt, und das Individuum sowohl bei eigen- als auch bei fremdkulturellen Betrachtungen ins Zentrum stellt. An späteren Stellen wird aufgezeigt, welche Folgen diese Überlegung für die Erstellung von Lernaufgaben (*tasks*) für interkulturelles Lernen haben. Es ist offensichtlich, dass eine Unterrichtspraxis des Vergleichs einer vermeintlichen eigenen (National-) Kultur mit einer vermeintlich anderen Kultur dem interkulturellen Lernen im bilingualen Unterricht nicht zuträglich ist.

2.2.3 Wer bestimmt, was eine Kultur kennzeichnet?

Wenn eine Kultur als ‚geteilte Bedeutungen‘, ‚*practices of a society*‘, ‚*negotiated meanings*‘ o. ä. definiert wird, dann stellt sich die Frage, wer die Kulturmitglieder sind, die durch ihre Aushandlungsprozesse definieren, was ihre Kultur kennzeichnet. Wenn, wie oben beschrieben, Gruppen und Gesellschaften heterogen sind, dann ist nicht davon auszugehen, dass alle Individuen am Prozess der Bedeutungsaushandlung mit gleichem Einfluss teilnehmen. Die Idee einer gleich-

berechtigten Gesellschaftsteilhabe ist die Zielvorstellung im (inter-)kulturellen Lernprozess. In der Realität gibt es jedoch innerhalb jeder (Sub-)Kultur Individuen und Gruppen, deren Einflussmöglichkeiten größer sind, und die damit die Bedeutungszuschreibungen und kulturellen Praktiken stärker beeinflussen als andere. Bestimmte Randgruppen, Subkulturen, soziale Klassen und ökonomisch schwache Gruppen hingegen haben möglicherweise wenig Teilhabe. Wenn Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Ditfurth den ‚*Cultural Studies Approach*‘ von der Landeskunde abgrenzen, dann rücken sie diese Teilhabe in den Fokus:

[...] the question of power plays an important role [in the cultural studies approach] and the question is who assigns meaning to cultural symbols and actions. Media and the control of media are decisive in conveying these meanings (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 111).

Die Frage nach Einfluss und Macht stellte Bourdieu für die Prägung der Sprache, der wohl wichtigsten Kulturobjektivation, ins Zentrum seiner Überlegungen.

Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Kommunikationsbeziehungen [...] auch symbolische Machtbeziehungen sind, in denen sich die Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren (Bourdieu 1990: 11).

Dabei prägen die verschiedenen sozialen Klassen die Sprache in unterschiedlicher Weise.

Über die Strukturierung der Wahrnehmung, die die sozialen Akteure von der sozialen Welt haben, trägt das Benennen zur Strukturierung dieser Welt selbst bei, und zwar umso grundlegender, je allgemeiner es anerkannt ist, das heißt autorisiert ist. Kein sozialer Akteur, der nicht auch im Rahmen seiner Möglichkeiten Anspruch auf die Macht erhöhe, zu benennen und benennend die Welt zu gestalten (Bourdieu 1990: 71).

Die schulische Bildung sieht er dabei als Institution, die bestehende Machtverhältnisse verfestigt.

Als sprachlicher Markt, der streng den Urteilen der Hüter der legitimen Kultur unterworfen ist, wird der Bildungsmarkt von den sprachlichen Produkten der herrschenden Klasse beherrscht und verfestigt tendenziell die bereits bestehenden Kapitalunterschiede (Bourdieu 1990: 40 f.).

Für das interkulturelle Lernen sind die Überlegungen, wer eine Kultur definiert, von besonderer Wichtigkeit. Wenn Lehrkräfte kulturelle Praktiken ohne eigene kritische Reflexion vermitteln, dann besteht die Gefahr, „that it leads to emphasis

on the meanings shared by a politically dominant elite group within a society“ (Byram 1997: 39). Es würden die Bilder vermittelt, die von der kulturdefinierenden Gruppe erwünscht sind, und Subkulturen wären nicht angemessen repräsentiert. Um dies zu vermeiden, müssen bei der Vermittlung interkultureller Kompetenzen die Inhalte zu einer exemplarisch erarbeiteten Kultur von einer kompetenten Lehrkraft facettenreich ausgewählt werden, auch wenn dies möglicherweise dem Zwang zu didaktischer Reduktion (didaktischer Rekonstruktion) widerspricht. Zudem müssen Methoden zur kritischen Reflexion von Kulturen vermittelt werden. So betont Byram hierbei den Fokus auf

processes and methods of analysing social processes and their outcomes, is to take seriously the issues of social power in FLT, to provide learners with critical tools and to develop their critical understanding of their own and other societies (Byram 1997: 19).

Im Zusammenhang mit dem Lernzielbereich *critical cultural awareness* präzisiert Byram entsprechende Lernziele. Er verweist auch auf die Arbeit der Lernenden an der eigenen Identität, einem weiteren zentralen Aspekt. (Inter-)kulturelles Lernen bedeutet auch Erziehung zur kritischen Reflexion und zur Teilhabe an der eigenen Gesellschaft.

2.2.4 Die Rolle der Sprache

Die Interaktion der Mitglieder einer sozialen Gruppe zur Erschaffung eines Geflechts von Bedeutungen spielt in dem dargestellten Kulturbegriff eine zentrale Rolle. Sie erfolgt zumeist in Form von symbolischer Interaktion, weshalb der Sprache eine zentrale Rolle für die Ermöglichung von Kultur zukommt. „Das wesentliche Prinzip, mit dem Kultur hervorgebracht wird, ist die Fähigkeit zur Symbolisierung“ (Nieke 2008: 42). Dies ist auch die Position von Claire Kramsch. Ihrer Ansicht nach ist Kultur „ein von Sprache konstituiertes soziales Konstrukt“ (Kramsch zit. in Bach 1998: 193). Kramsch sieht aufgrund dieser Verknüpfung von Sprache und Kultur eine besondere Zuständigkeit des Sprachenunterrichts für (inter-)kulturelles Lernen. Sie schreibt,

dass materielle Kultur und gemeinsames Gedankengut nicht einfach gegeben sind und weitergegeben werden, sondern dass sie zum größten Teil, und das fortlaufend, durch Sprache vermittelt, interpretiert und festgehalten werden. Gerade wegen dieser vermittelnden Rolle von Sprache wird Kultur zum Anliegen von Sprachlehrern (Kramsch zit. in Bach 1998: 193).

Peter Doyé verweist auf die doppelte Rolle von Sprache im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen.

On the one hand language is a constituent part of culture, but on the other hand it is also an expression of culture and obviously its most comprehensive and differentiated representation. It is both substance and medium at one and the same time (Doyé 1999: 19).

Sprache ist somit sowohl Voraussetzung für Kultur als auch ihre zentrale Objektivation. Die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen ist für ihn eine „spezifische Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts“ und nicht etwa des Sprachunterrichts in der Muttersprache wegen der „Notwendigkeit, mit anderssprachigen Partnern zu kommunizieren“ (Doyé 1994: 44).

Der Kulturbegriff, auf dem die folgenden Darstellungen basieren, ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Kultur im Wesentlichen durch die einer Gruppe gemeinsamen Bedeutungszuschreibungen definiert wird, dass Kulturen sich verändern, also nicht statisch sind, dass Kulturen nicht von allen sozialen Gruppen ihrer Gesellschaften in gleicher Weise geprägt werden, dass Kulturen lediglich den Rahmen bereitstellen innerhalb dessen Individuen dann mehr oder weniger frei agieren, dass Gruppen ein hohes Maß an intrakulturellen Unterschieden aufweisen können und dass Sprache Voraussetzung für die Entstehung und Weiterentwicklung einer Kultur ist.

2.3 Interkulturelles Lernen

Obwohl Bedeutungszuschreibungen und Handlungsmuster Kulturen kennzeichnen, sind sie den Mitgliedern häufig nicht bewusst. Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler auf Kommunikation und Interaktion mit Personen aus anderen Kulturen vorbereiten, also interkulturelles Lernen ermöglichen und interkulturelle Kompetenzen vermitteln möchten, besteht ein großer Teil des interkulturellen Lernens daher in der Bewusstwerdung dieser eigenen Vorstellungen.

Die jeweils nachwachsende Generation wird in das bestehende System einer Kultur oder Teilkultur hineinsozialisiert, indem ihre Mitglieder die Orientierungen, Deutungen und Handlungsmuster dieser Kultur internalisieren. Die internalisierte Kultur ist wegen der Struktur dieses Lernprozesses den Betroffenen nur noch zum Teil bewusst. Deshalb ist es nicht ohne aufwendige Verfahren der Bewusstwerdung und Reflexion möglich, aus den Denkprägungen und Handlungsschablonen der jeweiligen Kultur herauszukommen (Nieke 2008: 44).

Mit solcherart „aufwendigen Verfahren“, also mit den Möglichkeiten interkulturellen Lernens zu eigenen, aber auch zu anderen Kulturen, befasst sich dieses Kapitel.

2.3.1 Ziele des interkulturellen Lernprozesses

Interkulturelles Lernen wird als der Lernprozess angesehen, der zum Erwerb von interkulturellen Kompetenzen führt. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen ist dabei Weg und Ziel zugleich. Die idealisierte Person, die über interkulturelle Kompetenzen verfügt, bezeichnet Michael Byram als den *intercultural speaker*.

[The intercultural speaker is] someone who is able to see relationships between different cultures [...] and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures – someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural (Byram 2000: 9).

Michael Byram weist hier auf die kulturelle Bedingtheit von Denk-, Verstehens- und Sichtweisen hin. In „Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence“ definiert er Kultur als gemeinsame Bedeutungszuweisungen, als „shared meanings“ (Byram 1997: 39). Bei seiner Diskussion der Definition ist er darauf bedacht, mögliche Einwände kritisch zu reflektieren. Die gemeinsamen Bedeutungszuweisungen sollen a) in ihrem Bezug zur Sprache, b) nicht als zu statisch, c) nicht als von einer Machtgruppe dominiert, aber auch d) sich in non-verbalem Verhalten ausdrückend angesehen werden (vgl. Byram 1997: 39).

Byram nennt in der oben zitierten Definition des ‚*intercultural speakers*‘ Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz, beispielsweise zwischen Kulturen zu vermitteln oder ein Bewusstsein für die Perspektivengebundenheit der Denkweisen zu besitzen („mediate“, „conscious of their own perspective“, vgl. Byram 2000). Diese Teilkompetenzen seines Modells der „Intercultural Communicative Competence“ (Byram 1997) erläutere ich in einem eigenen Kapitel (siehe S. 5). Auf den Aspekt des Selbst- und Fremdverstehens („analytical understanding of their own and other cultures“, Byram 2000) wird im folgenden Kapitel zu Begrifflichkeiten für das interkulturelle Lernen genauer eingegangen.

2.3.2 Zentrale Begriffe im Kontext des interkulturellen Lernens

In der Pädagogik löste der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ den Begriff ‚Ausländerpädagogik‘ Anfang der 1980er Jahre ab. Der Begriff Ausländerpädagogik war in der Pädagogik mit der damaligen Praxis einiger Bundesländer assoziiert, ausländische Schüler und Schülerinnen in separaten Klassen zu unterrichten. Die folgende Phase der Integration von ausländischen Schülern in Regelklassen ging