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) 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) 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 in India</i> – Vielfalt anderskultureller Praktiken hinsichtlich Schule und Ausbildung	310
7.5.7	<i>Cultural practices in everyday life – Designing 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 hilfebereit 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: