Vera Busse/Lisa Riedesel/Ulrike-Marie Krause

Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz

Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag präsentiert Ergebnisse einer quasi-experimentellen Interventionsstudie in der Schule sowie einer ergänzenden Interviewstudie. Es wurde die Wirksamkeit einer problembasierten Lerneinheit zur Förderung interkultureller Kompetenz untersucht; hierbei wurden auch Reflexionsprozesse der Schüler/innen analysiert. Im Rahmen eines 2×2-faktoriellen Designs wurden die Faktoren Unterrichtsansatz (affektiv-erfahrungsorientiert/analytisch) und Unterrichtssprache (Deutsch/Englisch) variiert. Die Lerneinheit wurde in neun Schulklassen durchgeführt (n = 143), fünf weitere Schulklassen (n = 66) dienten als Kontrollgruppe. Mit Hilfe von Tests basierend auf Critical Incidents sowie Fragebögen und Interviews wurden Effekte und Reflexionsprozesse untersucht. Beide Unterrichtsansätze waren effektiv; insbesondere der affektiv-erfahrungsorientierte Ansatz schien nachhaltige Reflexionsprozesse anzuregen. Der Lernerfolg wurde durch den Gebrauch der Fremdsprache (Englisch) nicht beeinträchtigt.

Schlagworte: Interkulturelle Kompetenz, Unterrichtsmethoden, problembasiertes Lernen, affektiv-erfahrungsorientiertes Lernen, Simulationsspiele

1. Einleitung

Die Förderung des interkulturellen Dialogs und der Anerkennung und Wertschätzung kultureller Vielfalt ist eine wichtige Bildungsaufgabe (vgl. Europarat, 2009; Kultusministerkonferenz, 2013). Um die Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen verschiedener Herkunftsländer zu fördern, wird eine fächerübergreifende Einbeziehung entsprechender Inhalte in die Schullehrpläne gefordert, wobei der Erwerb interkultureller Kompetenz als elementares Lernziel angesehen wird (vgl. Europarat, 2009, S. 25). Wenngleich die politische Relevanz eines konstruktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt außer Frage steht, so ist der Begriff der interkulturellen Kompetenz kontrovers. Hierauf wird im Folgenden (siehe Kap. 2) näher eingegangen. Zudem ist festzustellen, dass es zwar an theoretischen Überlegungen und praktischen Empfehlungen im Bereich der interkulturellen Bildung nicht mangelt, die empirische Überprüfung der Wirksamkeit verschiedener Lehr- und Lernformen zum interkulturellen Lernen bislang jedoch noch aussteht.

Die vorliegende Studie ist Teil eines Forschungsprojektes, das fächerübergreifend die Effektivität unterschiedlicher Lehr- und Lernformen bzw. Unterrichtsmethoden zur Förderung interkultureller Kompetenz erforscht. Ein wichtiges Ziel ist es hierbei, die Reflexion eigener kognitiver und affektiver Prozesse wie Kategorisierung, Beur-

teilung und Empathie anzuregen. Insbesondere gilt es, verschiedene Perspektiven und das eigene Verständnis von Normalität zu reflektieren. In einem ersten Teil des Projektes wurde eine problembasierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen Lernen konzipiert und in einer quasi-experimentellen Interventionsstudie im Schulunterricht erprobt (Busse & Krause, 2015). Die Lerneinheit basierte auf authentischen Fallbeispielen in Form von sogenannten „Critical Incidents" bzw. kritischen Ereignissen (Flanagan, 1954), bei denen kulturell bedingte Missverständnisse oder Konflikte dargeboten wurden, die im Rahmen von Auslandspraktika bzw. Schüleraustauschprogrammen entstehen können. Ein zentrales Ziel der Critical-Incident-Methode ist es, kritische Situationen durch eine systematische Analyse besser zu verstehen und im Rahmen der Analyse herauszuarbeiten, inwieweit bestimmte Verhaltensweisen zu gewünschten bzw. unerwünschten Ergebnissen beitragen. Im Bereich des interkulturellen Lernens dient die Methode insbesondere dazu, reflexive Prozesse mit Blick auf interkulturelle Interaktionssituationen anzuregen. Anhand der Critical Incidents wurden im Unterricht u. a. Reflexionsprozesse und Perspektivenübernahme angeregt sowie Handlungsstrategien erarbeitet. Zwar war die Unterrichtseinheit lernwirksam, jedoch blieben die Leistungen der Schüler/innen in den Nachtests hinter den Erwartungen zurück. Beispielsweise zeigten Schüler/innen Defizite im Bereich der Selbstreflexion und hatten Schwierigkeiten bei der Entwicklung geeigneter Handlungsstrategien. Die Ergebnisse verdeutlichten den Bedarf an weiteren Interventionen zur Förderung interkultureller Kompetenz. Unter Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse wurden darauf folgend zwei Unterrichtsansätze entwickelt: einer mit eher affektiv-erfahrungsorientiertem und einer mit eher analytischem Schwerpunkt.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Debatte um Begriff und Grundlagen interkultureller Kompetenz wird sowohl in der deutschsprachigen (z. B. Rathje, 2006) als auch in der englischsprachigen Fachliteratur intensiv geführt (z. B. Leung, Ang & Tan, 2014). Es existiert zudem eine Vielzahl verschiedener Begriffe, die sich auf den konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt beziehen, u. a. solche, die den umstrittenen Begriff *Kompetenz* nicht nutzen (z. B. *interkulturelle Sensibilität* in Bennett, 1993). Neben divergierenden Zielen und Fähigkeiten, die unter dem Begriff in unterschiedlichen Disziplinen subsummiert werden, ist ein besonderer Streitpunkt die Verwendung des unscharfen Terminus *Kultur.* Problematisch ist hier u. a., dass verschiedene Kulturen kaum voneinander abgrenzbar sind und auch Nationalstaaten keine homogene kulturelle Prägung aufweisen. Kulturelle Normen sind zudem nicht statisch und können individuell sehr unterschiedlich interpretiert werden (z. B. Knapp, 2008; Lo Bianco, 2003; Rathje, 2006). Auch Gefühle kultureller Zugehörigkeit sind in Zeiten der Globalisierung multipel und fluid (vgl. Giddens, 1991; Hannerz, 1992; Stevenson, 2003). Matthews (2000) nutzt in diesem Zusammenhang die Metapher des *kulturellen Supermarkts,* um die unterschiedlichen Identitätsangebote zu veranschaulichen, die in einer zunehmend globalisierten und von Mobilität gepräg-

ten Welt ausgewählt und in einem individuellen Bricolageprozess zusammengesetzt werden können. Selbst wenn einschränkend angemerkt werden kann, dass bestimmte Identitätsvorstellungen nicht vollkommen flexibel sind und u. a. durch frühe kulturelle und sprachliche Sozialisierungsprozesse geprägt werden (zur Diskussion siehe Bendle, 2002; Block, 2009; Norton, 2000), erscheint eine Einteilung in nationale oder kulturelle Zugehörigkeit vor diesem Hintergrund problematisch und insbesondere in Migrationsgesellschaften potenziell diskriminierend. Im schulischen Bereich birgt sie zudem die Gefahr der Kulturalisierung sozialer Probleme und der Perpetuierung von Ab- und Ausgrenzungsprozessen, deren Überwindung eigentlich Ziel pädagogischen Handelns sein sollte (vgl. auch Diehm & Radtke, 1999; Griese, 2004; Mecheril, 2004). Der Begriff interkulturelle Kompetenz wird daher in der Pädagogik zu Recht kritisiert.

Mit Blick auf das Bestreben, die Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen verschiedener Herkunftsländer zu fördern, spricht jedoch auch einiges für den Begriff. Vorstellungen von Normalität werden durch kulturelle Normen geprägt und erst das Wissen über bestimmte Normalitätsvorstellungen ermöglicht eine bewusste Reflexion sowie ggf. ein Infragestellen dieser Vorstellungen (vgl. Rathje, 2006). Die interkulturelle Kommunikationsforschung zeigt hier, dass divergierende Normalitätsvorstellungen Schwierigkeiten in Interaktionssituationen mit Menschen verschiedener Herkunftsländer und -sprachen verursachen können, u. a. dadurch, dass die eigenen Normalitätsvorstellungen und die eigenen (vertrauten) Kommunikationsmuster unbewusst als Maßstab für die Bewertung des Gegenübers und seines Kommunikationsverhaltens angelegt werden. Dies kann zu gravierenden Fehlinterpretationen kommunikativer Absichten führen (siehe Heringer, 2014; Lustig & Koester, 2013).

Im Unterricht können durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven und Normalitätsvorstellungen wichtige Reflexionsprozesse angeregt werden. Schüler/innen können erfahren, dass Schwierigkeiten in interkulturellen Interaktionssituationen u. a. dadurch entstehen können, dass man sich zum einen der eigenen Normalitätsvorstellungen (z. B. Annahmen, Werte und Erwartungen) oft nicht bewusst und zum anderen mit den Normalitätsvorstellungen der Gesprächspartner/innen nicht vertraut ist. Eine solche Kulturaufmerksamkeit, im Folgenden *cultural awareness,* kann als eine Komponente interkultureller Kompetenz angesehen werden (vgl. Byram, 1997) und ist ein wichtiges Ziel interkulturellen Lernens. Gleichzeitig gilt es, auf die Gefahr von Stereotypisierungen bzw. eines Fremdmachens aufmerksam zu machen und zu verdeutlichen, dass eine Reduzierung der Gesprächspartner/innen auf eine bestimmte kulturelle Identität zu vermeiden ist.

Eine weitere Annäherung an das Konzept der interkulturellen Kompetenz kann über den Vergleich von sozialer und interkultureller Kompetenz erfolgen. Soziale und interkulturelle Kompetenz ähneln sich hinsichtlich diverser kognitiver und affektiver Fähigkeiten, wie z. B. allgemeiner Kommunikations- und Empathiefähigkeit. Dennoch besteht insofern ein konzeptueller Unterschied, als interkulturelle Interaktionssituationen besondere Anforderungen an die interagierenden Personen stellen (Bennett, 1993; Hansen, 2000). Hierzu gehören z. B. das kritische Hinterfragen eigener Normalitätsvorstellungen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konventionen und Kom-

munikationsmustern. Eine besondere Herausforderung stellen sogenannte *rich points* (Agar, 1994) dar, die von lexikalischen Items über Sprechakte bis zu ganzen Diskursteilen reichen. Solche rich points sind innerhalb einer (Sprach-)Gemeinschaft mit bestimmten Konnotationen und Assoziationen aufgeladen (vgl. Agar, 1994; Heringer, 2014); für Außenstehende sind sie jedoch nicht unmittelbar erschließbar. Insofern erfordern interkulturelle Situationen mehr als allgemeine soziale Fähigkeiten, was eine genauere Definition interkultureller Kompetenz erforderlich macht.

Als konzeptionelle Grundlage stützt sich die vorliegende Studie auf die Begriffsdefinition von Deardorff (2006), nach der interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit ist, auf Grundlage bestimmter Kenntnisse, Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. Im Rahmen einer Delphi-Studie mit 23 international anerkannten Expert/innen der interkulturellen Kompetenzforschung gelangte Deardorff (2006) zu einer näheren Bestimmung der Komponenten interkultureller Kompetenz. Demnach setzt sich interkulturelle Kompetenz aus vier Teilkompetenzen zusammen, die auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten und als miteinander vernetzt zu betrachten sind. Die erste Teilkompetenz, *Haltung und Einstellungen* gegenüber kultureller Vielfalt, beinhaltet Variablen wie Offenheit, Respekt und Neugier sowie Ambiguitätstoleranz. Die zweite Komponente bezieht sich auf das *Wissen und Verständnis* sowie entsprechende Fähigkeiten und umfasst das kulturelle Wissen, cultural awareness und die Fähigkeit zu analysieren und zu interpretieren. Die dritte Komponente bezieht sich auf die *Reflexionskompetenz* und umfasst die Fähigkeit zur Relativierung von Bezugsrahmen, zur Anpassung an unterschiedliche kulturelle Umgebungen und Kommunikationsstile sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Einfühlung. Die vierte Komponente bezieht sich auf *kommunikatives Handeln* und beschreibt die Fähigkeit zur konstruktiven Interaktion in interkulturellen Kontexten, d. h. zur wirksamen und angemessenen interkulturellen Kommunikation.

Hierzu kann kritisch angemerkt werden, dass die Beurteilung der Effektivität und Angemessenheit der Kommunikation von den jeweiligen Betrachtenden (und deren kultureller Sozialisation) abhängt. Deardorff (2006, S. 256) bezieht sich in ihrer Definition diesbezüglich auf Spitzberg (1989) und führt aus, dass Kommunikation dann angemessen ist, wenn bestimmte für die Gesprächspartner/innen wichtige kulturelle Regeln nicht verletzt werden, und dass Kommunikation dann effektiv ist, wenn die Gesprächspartner/innen ihre jeweiligen Ziele erreichen. Generell ist ein solcher Effizienz-Ansatz durchaus kritisch zu sehen (vgl. z. B. Rathje, 2006), jedoch hat die Deardorffsche Definition den Vorteil, dass sie für die Messung interkultureller Kompetenz in konkreten interkulturellen Interaktionssituationen klare Analysedimensionen vorgibt. Hierauf wird in Kapitel 4.4 noch einmal näher eingegangen.

Trotz der Bemühungen der Kultusministerkonferenz (z. B. 2013) die Förderung interkultureller Kompetenz fächerübergreifend in den Schulunterricht einzubinden, weisen Ergebnisse der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) darauf hin, dass die interkulturelle Kompetenz deutscher Schüler/innen nicht dem in den Curricula erwarteten Niveau entspricht: Bei der Analyse von interkulturellen Inter-

aktionssituationen zeigten Schüler/innen der Jahrgangsstufe neun eine deutlich ethnozentrische Sichtweise; ein Drittel der Studienteilnehmer/innen bezog die kulturelle Dimension nicht in ihre Interpretationen mit ein (Göbel, 2007; Hesse & Göbel, 2007). Die Erkenntnisse der DESI-Studie verdeutlichen die Wichtigkeit interkulturellen Lernens in der Schule und weisen darauf hin, dass ein Bedarf an weiterer Forschung zur Vermittlung interkultureller Kompetenz in der Schule und entsprechenden Lehransätzen besteht.

Die interkulturelle Unterrichtseinheit der ersten Interventionsstudie (Busse & Krause, 2015) basierte auf einem problembasierten kooperativen Lernansatz (vgl. auch Krause, 2007). Problembasiertes Lernen mag sich zwar für die schnelle Aneignung deklarativen Wissens weniger gut eignen als herkömmliche Unterrichtsmethoden (Vernon & Blake, 1993), aber es kann für den Erwerb anwendbaren Wissens, intrinsische Motivation und selbstbestimmtes Lernen besonders förderlich sein (z. B. Dochy, Segers, van den Bossche & Gijbels, 2003). Bisherige Studien zum problembasierten Lernen beziehen sich allerdings überwiegend auf universitäres Lernen, insbesondere im Bereich der Medizin. In der ersten Interventionsstudie sollte daher untersucht werden, inwieweit sich der problembasierte Ansatz auch für interkulturelles Lernen im schulischen Bereich eignet. Die Schüler/innen bearbeiteten authentische Problemstellungen in Form von Critical Incidents. Diese werden als Lern- und Beurteilungsinstrument sowohl im internationalen (z. B. Wight, 1995) als auch im deutschsprachigen Raum (z. B. Göbel, 2007; Schumann, 2008) häufig genutzt; meist zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte. In den letzten Jahren werden Critical Incidents vermehrt im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, um sprachliche und interkulturelle Kompetenzen zu fördern (vgl. Snow, 2015). Hierbei werden anhand von Fallbeispielen Missverständnisse oder Konflikte in interkulturellen Kommunikationssituationen präsentiert, die aufgrund kultureller Unterschiede entstehen können, z. B. während eines Schüleraustauschprogramms (vgl. auch Göbel, 2003).

Die Analyse dieser Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven kann dazu dienen, sich darüber bewusst zu werden, inwieweit bestimmte Normalitätsvorstellungen und Kommunikationskonventionen die Wahrnehmung der dargestellten Situation prägen. Die ursprüngliche Sichtweise des Konflikts kann dann revidiert bzw. erweitert und es können alternative Kommunikations- bzw. Handlungsstrategien erarbeitet werden. Allerdings birgt der Einsatz von Critical Incidents auch die Gefahr, dass Schüler/innen unzutreffende Generalisierungen vornehmen (z. B. Lebedko, 2013), was Stereotype oder kulturreduktionistische Vorstellungen fördern kann (vgl. Guest, 2002).

Die Critical Incidents, die für die Lerneinheit ausgewählt wurden, knüpften an die Alltagswelt der Lernenden an und beschrieben Ereignisse, die im Rahmen von Auslandspraktika bzw. Schüleraustauschprogrammen stattfanden. Um kultureller Stereotypisierung vorzubeugen, wurde besonders darauf geachtet, dass die Critical Incidents authentische Kommunikationsprobleme darstellten, die keine kulturellen Klischees bedienten und unterschiedliche Interpretationen zuließen. Es gab hierbei zwei Arten von Critical Incidents: Die einen fokussierten auf Probleme, die sich für deutsche Praktikant/innen bzw. deutsche Austauschschüler/innen im europäischen Ausland ergaben,

und die anderen auf Probleme, die sich für ausländische Praktikant/innen bzw. Austauschschüler/innen in Deutschland ergaben. Durch die zwei verschiedenen Arten von Incidents entstanden fruchtbare Diskussionen im Unterricht, daher könnte diese Gegenüberstellung für die schulische Praxis besonders nützlich sein.

Insgesamt legten die Ergebnisse der ersten Studie (Busse & Krause, 2015) jedoch nahe, dass die unterrichtsmethodische Herangehensweise modifiziert werden muss. Zwar zeigte sich ein Lernfortschritt in den Experimentalgruppen und die Schüler/innen erzielten bessere Ergebnisse im Nachtest als die Schüler/innen in der Kontrollgruppe, die eine andere interkulturelle Unterrichtseinheit absolvierten, es ergaben sich jedoch in allen Gruppen Bodeneffekte: Die Lernenden zeigten ein geringes Maß an cultural awareness und hatten daher Schwierigkeiten, angemessene Kommunikations- bzw. Handlungsstrategien für die dargestellten Situationen zu entwickeln. Um cultural awareness nachhaltig zu stimulieren und Schüler/innen verstärkt zum Nachdenken über angemessene Strategien anzuregen, bedarf es vermutlich alternativer bzw. ergänzender unterrichtsmethodischer Ansätze.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der ersten Studie wurde die Lerneinheit weiterentwickelt und anschließend in einer weiteren Interventionsstudie (siehe auch Busse & Krause, 2016) implementiert. Hierbei wurden zwei Unterrichtsansätze miteinander verglichen: ein eher affektiv-erfahrungsorientierter und ein eher analytischer Ansatz. Es ist bekannt, dass sich Trainingsprogramme, die speziell auf Empathie und Perspektivwechsel abzielen, besonders zur Förderung günstiger Intergruppeneinstellungen eignen (Beelmann & Heinemann, 2014). Zudem können (persönlich relevante) Erfahrungen, wie der Umgang mit problematischen Situationen, sowie die anschließende Reflexion dieses Umgangs Wissensstrukturen erzeugen bzw. modifizieren (Kolb, 1984). Im Bereich des interkulturellen Lernens wird dabei davon ausgegangen, dass die Reflexion eigener interkultureller Erfahrungen und der Einsatz von affektiv-erfahrungsorientierten Methoden wie Rollenspiele und Simulationsspiele besonders lern- und motivationsförderlich sind (z. B. Barrett, Byram, Lázar, Mompoint-Gaillard & Philippou, 2014; Kohonen, 2014). Simulationsspiele werden z. B. häufig in interkulturellen Trainings genutzt, um cultural awareness zu stimulieren und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, neben kognitiven auch affektive und behaviorale Kompetenzen zu erwerben, die für den interkulturellen Dialog wichtig sind (z. B. Fowler, 1994; Hofstede & Pedersen, 1999). Zudem dürften sich eher affektiv-erfahrungsorientierte Lehrmethoden, die auf die Förderung von Empathie sowie die emotionale Beteiligung der Schüler/innen abzielen (vgl. Hoffman, 2000; Krause & Stark, 2016), für interkulturelles Lernen sehr gut eignen; so können z. B. Rollenspiele Empathie und die Reflexion von Einstellungen und Denkmustern anregen (Gurin, Peng, Lopez & Nagda, 1999; McGregor, 1993; Stephan & Finlay, 1999).

Auf der Grundlage der hier skizzierten Literatur kann angenommen werden, dass der Einsatz affektiv-erfahrungsorientierter Methoden im Unterricht cultural awareness besonders stimulieren und die Schüler/innen dazu anregen könnte, stärker über alternative Kommunikationsstrategien nachzudenken. Zudem könnte der Einsatz affektiv-erfahrungsorientierter Methoden tiefergehende und nachhaltigere Reflexionsprozesse

hervorrufen, da die Lerninhalte durch die stärkere emotionale Involvierung besser erinnert werden (Kohonen, 2014). Insgesamt ist anzunehmen, dass auf diese Weise eher anwendbares Wissen (vgl. z. B. Krause, Stark & Herzmann, 2011) erworben wird.

Wenngleich der Einsatz von affektiv-erfahrungsorientierten Methoden z. B. von Seiten der Europäischen Union für den interkulturellen Unterricht empfohlen wird (Council of Europe & European Commission, 2000), gibt es bislang kaum Studien, die die Wirksamkeit von eher affektiv-erfahrungsorientierten Ansätzen empirisch prüfen. Es ist daher wenig darüber bekannt, inwieweit affektiv-erfahrungsorientierte Ansätze effektiver und motivationsförderlicher sind als eher analytische Ansätze, die traditionell im Sprach- und Literaturunterricht eingesetzt werden. Ferner ist unklar, ob sich die Reflexionsprozesse, die durch einen affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz ausgelöst werden, in Bezug auf ihre Qualität und Nachhaltigkeit von einem traditionell analytischen unterscheiden.

Von Interesse ist darüber hinaus, inwieweit die Unterrichtssprache die zu erwartenden Lernergebnisse beeinflusst, da interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht in der Regel in der Zielsprache erfolgt, während es in anderen Fächern in der Landessprache durchgeführt wird. Es kann angenommen werden, dass die Schüler/innen, die in einer Fremdsprache unterrichtet werden, einen Nachteil gegenüber Schüler/innen haben, deren Unterricht in der gängigen Unterrichtssprache erfolgt, aufgrund geringerer sprachlicher Ressourcen (vgl. Bruton, 2011; Marsh, Hau & Kong, 2000). Zudem ist davon auszugehen, dass die kognitive Belastung (Sweller, 1994; Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998) höher ist, wenn mittels einer Sprache gelernt wird, mit der man weniger vertraut ist (vgl. Campbell, Adams & Davis, 2007; Paas, Renkl & Sweller, 2003). Dies könnte zum einen aus erhöhten Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis resultieren, zum anderen könnte es schwieriger sein, relevantes Vorwissen zu aktivieren, das für erfolgreiches Lernen relevant ist (vgl. z. B. Krause & Stark, 2006). Allerdings sind auch positive Effekte möglich, da die Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache auch eine Auseinandersetzung mit anderen Deutungs- und Interpretationsweisen beinhaltet (z. B. Liddicoat & Scarino, 2013), was im Bereich des interkulturellen Lernens besonders bedeutsam ist.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Im Zentrum der Studie standen folgende Fragestellungen und Hypothesen:

1) Inwieweit fördert die problembasierte Unterrichtseinheit in Kombination mit den beiden Lehransätzen interkulturelle Lernprozesse?
   Es wurde angenommen, dass die Unterrichtseinheit sowohl mit affektiv-erfahrungsorientiertem als auch mit analytischem didaktischem Schwerpunkt interkulturelles Lernen fördert. Es wurde weiterhin vermutet, dass der affektiv-erfahrungsorientierte Ansatz eine höhere Effektivität zeigt und einen besonders positiven Effekt auf die cultural awareness sowie auf das anwendbare Wissen, d. h. auf das Wissen über den

Umgang mit kritischen Interaktionssituationen und über Kommunikationsstrategien, hat.

2) Inwieweit beeinflusst die Unterrichtssprache den Lernerfolg?
   Es wurde vermutet, dass die Schüler/innen, die in einer Fremdsprache (Englisch) unterrichtet wurden, aufgrund der geringeren Sprachressourcen und der höheren kognitiven Belastung weniger gute Ergebnisse erzielen als die Gruppen, die auf Deutsch unterrichtet wurden. Es könnte allerdings auch sein, dass das Unterrichten durch die Fremdsprache einen positiven Effekt auf interkulturelle Lernprozesse hat.
3) Welche Reflexionsprozesse werden durch die Unterrichtsansätze angeregt, und wie nachhaltig sind sie?
   Diese Frage wurde eher explorativ untersucht; es wurden keine Hypothesen aufgestellt.
4) Inwieweit halten die Schüler/innen die unterschiedlichen Unterrichtsansätze für relevant und motivierend?
   Auch hier wurde eher exploriert. Es wurde allerdings vermutet, dass der affektiv-erfahrungsorientierte Ansatz besonders motivierend sein könnte.

4. Methode

4.1 Design und Stichprobe

Es handelte sich um eine quasi-experimentelle Interventionsstudie mit einem Prä-Post-Design (Eingangs- und Abschlusserhebung mit Tests und Fragebögen). Zudem wurden einen Monat nach der Intervention Schüler/inneninterviews durchgeführt, um Einblicke in weiterführende Reflexionsprozesse zu erlangen. Die Stichprobe bestand aus Schüler/innen einer Berufsschule, eines Kollegs und zweier integrierter Gesamtschulen. Die Schüler/innen der Berufsschule und des Kollegs waren erwachsene Lernende, die Studienteilnehmer/innen der integrierten Gesamtschule waren Lernende der Jahrgangsstufen neun bis zwölf. Die Gesamtstichprobe bestand aus 209 Schüler/innen (126 Frauen, 82 Männer, ein/e Lernende/r gab kein Geschlecht an) mit einer breiten Altersspanne von 14 bis 32 Jahren (Durchschnittsalter 18.72, SD = 3.54). Alle Schüler/innen nahmen freiwillig an der Studie teil. Die Stichprobe umfasste neun Interventionsgruppen (n = 143) und fünf Kontrollgruppen (n = 66). Die Schüler/innen der Interventionsgruppen wurden entweder anhand des affektiv-erfahrungsorientierten oder anhand des analytischen Ansatzes unterrichtet, in deutscher oder in englischer Sprache. An jeder der vier Schulen gab es mindestens zwei Experimentalgruppen und eine Kontrollgruppe. Die Schüler/innen der Kontrollgruppen erhielten keine spezielle Intervention; die Schüler/innen beschäftigten sich jedoch ebenfalls mit interkulturellen Inhalten, da diese insbesondere im Bereich des Fremdsprachenunterrichts fester Bestandteil des Kerncurriculums sind. Die Critical-Incidents-Methode ist jedoch im Unterricht noch nicht sehr verbreitet (vgl. z. B. Becker, 2012; Grünewald, 2011). Den Kontrollgruppen wurde den Aussagen der Lehrkräfte zufolge zwar Wissen über unterschiedliche Gebräuche und Traditionen ver-

	Schulen	Unterrichtssprache: Deutsch	Unterrichtssprache: Englisch
Unterrichtsansatz: affektiv-erfahrungs-orientiert	Kolleg	17 (Jahrgang 11)	
	Berufsbildende Schule		13 (Jahrgang 11)
	Gesamtschule A	18 (Jahrgang 11) 18 (Jahrgang 12)	
	Gesamtschule B	21 (Jahrgang 9)	14 (Jahrgang 11)
	Gesamt	74 (4 Schulklassen)	27 (2 Schulklassen)
Unterrichtsansatz: analytisch	Kolleg		14 (Jahrgang 11)
	Berufsbildende Schule	15 (Jahrgang 12)	
	Gesamtschule A	13 (Jahrgang 11)	
	Gesamtschule B		
	Gesamt	28 (2 Schulklassen)	14 (1 Schulklasse)
Kontrollbedingung	Kolleg	11 (Jahrgang 11)	
	Berufsbildende Schule	17 (Jahrgang 12)	
	Gesamtschule A	10 (Jahrgang 11) 15 (Jahrgang 12)	
	Gesamtschule B	13 (Jahrgang 9)	
	Gesamt	66 (5 Schulklassen)	

Tab. 1: Stichprobengröße nach Schule, Lerngruppe und Versuchsbedingung

mittelt, eine gezielte Auseinandersetzung mit Critical Incidents erfolgte jedoch nicht. Die 14 Gruppen wurden randomisiert auf die fünf Bedingungen aufgeteilt, wobei darauf geachtet wurde, dass an jeder Schule zwei Interventionsgruppen und eine Kontrollgruppe vertreten waren. Die unterschiedliche Anzahl an Schüler/innen pro Bedingung ergab sich daraus, dass nur drei Englischkurse verfügbar waren und sich eine Lehrkraft nach der Aufteilung dafür entschied, dass ihre Klasse mit einem affektiv-erfahrungsorientierten Fokus unterrichtet werden sollte.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Gesamtstichprobe. An den Interviews nahmen fünf Schüler/innen des analytischen und sechs Schüler/innen des affektiv-erfahrungsorientierten Ansatzes teil.

4.2 Untersuchungsablauf

Zunächst nahmen die Schüler/innen der Interventions- und Kontrollgruppen an einer Eingangserhebung (Vortest und Fragebogen) teil. In den folgenden zwei Wochen wurde die Unterrichtseinheit in den Interventionsgruppen in drei Sitzungen von jeweils 90 Mi-

nuten an den jeweiligen Schulen während der regulären Unterrichtszeiten von zwei fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden durchgeführt. Die Implementation erfolgte anhand eines detaillierten Unterrichtsskripts.

Wie in der ersten Studie bearbeiteten die Schüler/innen Critical Incidents, die im Falle des analytischen Ansatzes in Gruppenarbeit analysiert und im Falle des affektiv-erfahrungsorientierten Ansatzes in Rollenspielen erarbeitet wurden. Um die inhaltliche Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden bei beiden Ansätzen dieselben Critical Incidents bearbeitet. Diese wurden im Englischunterricht auf Englisch und in den anderen Fächern auf Deutsch dargeboten. Um die Schüler/innen stärker zum Nachdenken über alternative Kommunikationsstrategien anzuregen, wurden sie darüber hinaus mit weiteren Situationen konfrontiert, in denen Kommunikationsprobleme durch eine Änderung des Kommunikationsverhaltens gelöst werden konnten. Dazu wurde im affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz ein Simulationsspiel eingesetzt und im analytischen Ansatz Filmmaterial.

Beim affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz wurden durch ein Simulationsspiel Kommunikationsprobleme evoziert, da eine Gruppe von Schüler/innen bestimmten Kommunikationsregeln folgen musste, die den anderen nicht bekannt waren. In der Übung mussten die Schüler/innen diese Kommunikationsbarrieren überwinden und alternative Kommunikationsstrategien anwenden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Dieses Ziel bestand darin, eine Brücke aus Papierstreifen zu bauen.

Beim analytischen Ansatz wurden analog dazu Sequenzen aus einem fiktionalen Film gezeigt, in denen Kommunikationsprobleme zwischen zwei Kommunikationspartner/innen aus unterschiedlichen Herkunftsländern entstehen. Es wurden hier insbesondere Filmsequenzen betrachtet, in denen die auftretenden Probleme durch eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens hätten gelöst werden können. Ähnlich wie im Simulationsspiel gab es im Film ein klares Handlungsziel und die Protagonist/innen mussten zusammenarbeiten, um die auftretenden Probleme zu bewältigen. Die Schüler/innen wurden dazu aufgefordert, die jeweilige Gesprächssituation zu analysieren und alternative Kommunikationsstrategien zu finden, mit denen die auftretenden Konflikte gelöst und das Handlungsziel erreicht werden könnten.

Während der Lerneinheit war immer ein Mitglied des Forschungsteams im Unterricht anwesend, machte Notizen und Audioaufnahmen und stellte sicher, dass dem Unterrichtsskript gefolgt wurde. Nach der Lerneinheit wurde mit allen Interventions- und Kontrollgruppen eine weitere Datenerhebung (Nachtest und Fragebogen) durchgeführt. Anschließend wurden die Schüler/innen zu Interviews eingeladen und von den 17 Freiwilligen wurden elf Schüler/innen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Die Befragungen fanden einen Monat nach Beendigung der Unterrichtseinheit in Form von Einzelinterviews in den Räumlichkeiten der Schule außerhalb des Unterrichts statt. Die durchschnittliche Länge der Interviews betrug ca. 20 Minuten.

4.3 Instrumente

Die Instrumente wurden bereits in der ersten Studie entwickelt und erprobt (Busse & Krause, 2015). Die Vorkenntnisse und der Wissenszuwachs der teilnehmenden Schüler/innen wurden mithilfe eines Vor- und eines Nachtests erhoben, deren Fragen auf Critical-Incident-Szenarien basierten. In Anlehnung an die Instrumente der DESI-Studie (Göbel, 2007) wurden die Schüler/innen um eine Problemanalyse („Was ist hier passiert?"/Analysedimension 1) und eine affektive Analyse der Situation gebeten („Welche Gefühle hat diese Situation wahrscheinlich in den beteiligten Personen ausgelöst?"/ Analysedimension 2). Zudem waren geeignete Strategien zu nennen („Wie würden Sie anstelle der Protagonist/innen reagieren?"/Analysedimension 3) und Schlussfolgerungen zu ziehen („Was können wir aus dieser Situation lernen?"/Analysedimension 4). Es wurden Critical Incidents mit offenen und geschlossenen Antwortformaten genutzt, wobei sich hier nur auf die beiden Incidents mit offenen Antwortformaten bezogen wird. Einer der beiden Critical Incidents wurde sowohl im Vor- als auch im Nachtest bearbeitet (Critical Incident 1), der andere war nur im Nachtest enthalten (Critical Incident 2). Ein Beispiel für einen Critical Incident findet sich in Abbildung 1.

Es wurden nur zwei Critical Incidents bearbeitet, da die kognitiven und motivationalen Anforderungen bei der Bearbeitung komplexer Critical Incidents recht hoch sind und da die Bearbeitung zeitintensiv ist. Insgesamt hatten die Lernenden eine Stunde Zeit für den Test sowie für einen Fragebogen, mit dessen Hilfe vor und nach der Intervention weitere Variablen erhoben wurden. In der Eingangserhebung wurden die Schüler/innen unter anderem gebeten, eine Selbsteinschätzung ihrer interkulturellen Fähigkeiten vorzunehmen (vier Items; Beispielitem: „Ich habe eine Reihe von Verhaltensstrategien, die mir helfen, mit interkulturellen Missverständnissen sensibel umzugehen"; Cronbachs Alpha = .86). Die Abschlusserhebung umfasste unter anderem eine Evaluationsskala, auf der die Schüler/innen angeben konnten, wie ihnen die Lerneinheit gefallen hatte (drei Items; Beispielitem: „Die Unterrichtsstunden zum Thema interkulturelles Lernen haben mir gut gefallen"; Cronbachs Alpha = .87). Alle Items basierten auf einer Likert-Skala von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 6 (stimmt genau). Ferner wurden die Schüler/

> Katharina ist mit einer Austauschschülerin befreundet, die erst seit einigen Monaten in Deutschland ist. Bisher haben sich die beiden nur in der Schule getroffen, deshalb möchte Katharina die Austauschschülerin einmal zum Essen zu sich nach Hause einladen. Das Mädchen lehnt Katharinas Einladung dankend ab, ohne jedoch einen bestimmten Grund dafür zu nennen. Nach einigen Wochen lädt Katharina die Austauschschülerin nochmals zu sich nach Hause ein. Sie lehnt Katharinas Einladung jedoch auf die gleiche Weise ab wie beim ersten Mal. Katharina kann sich dieses Verhalten einfach nicht erklären und fragt sie deshalb nach dem Grund für die Ablehnung. Das Mädchen wirkt leicht überrascht, erklärt ihr Verhalten aber nicht.

Abb. 1: Critical Incident – Beispiel

innen anhand einer offenen Frage gebeten, sich mit dem Erlernten auseinanderzusetzen, um Einsichten in die Reflexionsprozesse der Schüler/innen zu erlangen („Was haben Sie in den Unterrichtsstunden zum interkulturellen Lernen gelernt?“).

Einen Monat nach der Intervention wurden zudem leitfadengestützte Interviews mit elf Schüler/innen durchgeführt, um tiefergehende Einsichten in die Reflexionsprozesse der Schüler/innen zu erhalten und die Nachhaltigkeit dieser Prozesse zu prüfen. Hierbei wurden die Schüler/innen auch gebeten, die Unterrichtseinheit in der Retroperspektive zu evaluieren und aufzuzeigen, welche Themen, Unterrichtsformen und Aktivitäten ihnen besonders gefallen haben und welche weniger, wobei hier auch Raum für Veränderungsvorschläge war („Welche Unterrichtsformen oder Aktivitäten haben Ihnen besonders gefallen? Warum? Welche Unterrichtsformen oder Aktivitäten mochten Sie weniger? Warum? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?“).

4.4 Auswertung

Die Auswertung der Testaufgaben zu den Critical Incidents erfolgte anhand eines Auswertungsschemas, das in der vorherigen Studie entwickelt und getestet wurde. Die Auswertung beinhaltete u. a., inwieweit die Schüler/innen cultural awareness zeigten, was daran gemessen wurde, ob und in welchem Maße bei der Bearbeitung und Interpretation der Critical Incidents alternative Erklärungsansätze einbezogen wurden (Analysedimension 1), inwieweit sich ein Perspektivwechsel zeigte und sich die Schüler/innen in die Gesprächspartner/innen hineinversetzen konnten (Analysedimension 2), inwieweit angemessene und effektive Strategien entwickelt wurden, d. h. inwieweit sich die vorgeschlagenen Herangehensweisen für einen umsichtigen und zielführenden Umgang mit der Situation eignen (Analysedimension 3) und inwieweit sinnvolle Schlussfolgerungen aus den Incidents gezogen wurden (Analysedimension 4). Ein Beispiel eines Auswertungsschemas findet sich in Tabelle 2.

Drei Raster bewerteten die Antworten der Lernenden. Mithilfe von Cohens Kappa wurde die Interraterreliabilität geprüft. Diese lag zwischen 0.78 und 0.84 im ersten Durchgang; nach einer Feinabstimmung des Auswertungsschemas mit Beispielantworten lag die Übereinstimmung zwischen 0.89 bis 0.92. Die Auswertung der qualitativen Interviews erfolgte in Anlehnung an den Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015). Zunächst wurden in einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Interviews auf die wichtigsten Inhalte reduziert. Dies erfolgte anhand einer Paraphrasierung der Textstellen, ihrer Generalisierung in abstrakte Worte und schließlich anhand ihrer Reduktion, bei der die Textstellen in Kategorien zusammengefasst wurden. In einem zweiten Schritt wurden bei der explizierenden Inhaltsanalyse unklare Textstellen z. B. durch das Hinzuziehen anderer Interviewteile verständlich gemacht. In der abschließenden strukturierenden Inhaltsanalyse wurde die zusammengefasste und explizierte Kurzversion anhand der theoretischen Fragestellungen gegliedert und durch ein Kategoriensystem geordnet.

(theoretisches Maximum: 12 Punkte)	**Übergeordnetes Bewertungskriterium:** Die Lernenden ziehen die kulturelle Dimension bei der Interpretation von Situationen in Betracht. Sie sind sich bewusst, dass die Handlungen der Personen in den Critical Incidents kulturell beeinflusst sein könnten. Mögliche kulturelle Unterschiede werden akzeptiert und respektiert.
Problemanalyse Was ist hier passiert?	Die Lernenden ziehen in Betracht, dass die Austauschschülerin die Einladung nicht nur aus persönlichen Gründen ablehnen könnte (z. B. weil sie Katharina nicht sympathisch findet), sondern dass auch kulturelle Ursachen für ihr Verhalten möglich sein könnten. Sie finden mögliche Erklärungen für ihr Verhalten (z. B. dass es nicht höflich ist, Einladungen sofort anzunehmen, oder dass sie sich noch nicht lange genug kennen, um sich zu sich nach Hause einzuladen, und dass es besser wäre, sich in der Öffentlichkeit zu treffen, oder dass die Schülerin gewisse Speisegebote oder Ernährungsgewohnheiten hat, die durch ihren kulturellen oder religiösen Hintergrund begründet sind).
Affektive Analyse Welche Gefühle werden bei den Personen in der Situation ausgelöst? Warum?	Die Lernenden können sich sowohl in die Lage von Katharina als auch in die der Austauschschülerin hineinversetzen. Katharina ist vermutlich gekränkt oder verletzt, da sie die Freundschaft vertiefen wollte. Die Lernenden verstehen die mit der Einladung mitklingende Bedeutung („Ich möchte dich gern besser kennenlernen"). Sie begreifen, dass die Austauschschülerin vielleicht verwirrt ist oder sich unbehaglich fühlen könnte, da in ihrer Heimat andere Gebräuche oder Gewohnheiten bezüglich des Aussprechens von Einladungen üblich sein könnten.
Strategien Wie würdest du an Katharinas Stelle reagieren? Antworte bitte ausführlich.	Die Lernenden äußern, dass sie den Kontakt nicht abbrechen würden. Sie erörtern geeignete Strategien, um dem Problem zu begegnen (z. B. könnte man über das Internet mehr Informationen über die Einladungen oder Essgewohnheiten in der Heimat der Austauschschülerin suchen oder die Lehrkraft, die für das Austauschprogramm verantwortlich ist, um Informationen bitten; man könnte sich alternative Treffpunkte überlegen etc.)
Schlussfolgerungen Was kann man aus Situationen wie dieser lernen?	Die Lernenden sind in der Lage, aussagefähige Schlussfolgerungen aus dem Vorfall zu ziehen. Bedeutsam ist hier, dass sie erkennen, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur wichtig ist, wenn man sich selbst in einer fremden Umgebung befindet, sondern auch im eigenen, gewohnten Umfeld eine Rolle spielt. Sie verstehen, dass der kulturelle Hintergrund das Verständnis von Höflichkeit beeinflussen kann, z. B. durch die Gebräuche oder Gewohnheiten bezüglich des Aussprechens von Einladungen. In interkulturellen Situationen sollte man deshalb den Kontakt nicht abbrechen oder sich beleidigt fühlen, wenn man das Verhalten anderer Personen nicht unmittelbar nachvollziehen kann.

Tab. 2: Kodierungsschema

5. Ergebnisse

5.1 Vergleichbarkeit der Gruppen

Angesichts des quasi-experimentellen Designs war zunächst zu prüfen, ob die Lerngruppen bezüglich relevanter Schülermerkmale vergleichbar waren. Im Vortest zeigten sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Leistung bei den Critical-Incident-Aufgaben [$F(4.203) = 1.14$, n. s.] und hinsichtlich der Selbsteinschätzung der interkulturellen Fähigkeiten [$F(4.201) = .59$, n. s.], d. h. die Gruppen waren vor der Intervention in dieser Hinsicht vergleichbar (die unterschiedlichen Freiheitsgrade ergeben sich aus fehlenden Angaben bei einzelnen Personen). Die Ergebnisse der Versuchsbedingungen werden in der weiteren Analyse zunächst zusammen betrachtet und mit der Kontrollgruppe verglichen („Intervention ja/nein"), dann werden die Versuchsbedingungen miteinander verglichen.

5.2 Inwieweit fördert die problembasierte Unterrichtseinheit in Kombination mit den beiden Lehransätzen interkulturelle Lernprozesse? Inwieweit beeinflusst die Unterrichtssprache den Lernerfolg?

In der Bearbeitung des Critical Incidents, der auch im Vortest eingesetzt wurde, erreichten die Schüler/innen der Versuchsbedingungen im Nachtest im Mittel 41 % des theoretischen Maximums. Sie erzielten bessere Ergebnisse als im Vortest und außerdem bessere Leistungen als die Schüler/innen der Kontrollbedingung (siehe Tabelle 2). Bei einem Vergleich der Schüler/innen der Versuchsbedingungen mit den Schüler/innen der Kontrollbedingung zeigte eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dem Gruppenfaktor „Intervention ja/nein" einen signifikanten, großen Effekt des Messwiederholungsfaktors [$F(1.206) = 83.42$, $p = .0001$, $\eta^2 = .29$] und einen signifikanten, mittleren Effekt des Gruppenfaktors [$F(1.206) = 26.01$, $p = .0001$, $\eta^2 = .11$]. Der Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Gruppenfaktors war ebenfalls signifikant und groß [$F(1.206) = 69.66$, $p = .0001$, $\eta^2 = .25$].

In allen Experimentalgruppen wurde ein vergleichbarer Lernfortschritt erzielt. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung und den Gruppenfaktoren „Unterrichtsansatz" und „Unterrichtssprache" ergab einen signifikanten, großen Effekt des Messwiederholungsfaktors [$F(1.138) = 135.46$, $p = .0001$, $\eta^2 = .50$]. Die Effekte der Gruppenfaktoren „Unterrichtsansatz" [$F(1.138) = .33$, n. s.] bzw. „Unterrichtssprache" [$F(1.138) = .53$, n. s.] waren jedoch nicht signifikant. Die Interaktionseffekte waren ebenfalls nicht signifikant.

Bei der Bearbeitung des Critical Incidents, der neu im Nachtest war (also nicht bereits im Vortest enthalten), erreichten die Schüler/innen der Versuchsbedingungen im Mittel 53 % des theoretischen Maximums. Auch bei dem neuen Critical Incident erzielten die Schüler/innen der Versuchsbedingungen wesentlich höhere Werte als die Schüler/innen der Kontrollbedingung (siehe Tabelle 3). Die Varianzanalyse mit dem Gruppenfaktor „Intervention ja/nein" ergab einen signifikanten und großen Effekt [$F(1.203) = 51.34$, $p = .0001$, $\eta^2 = .20$].

	Versuchsbedingungen affektiv-erfahrungsorientiert/ Deutsch Englisch		**analytisch/ Deutsch**	**Englisch**	**Kontroll-bedingung**
	M (SD)	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**
Vortest (Max.: 12)	2.96 (1.70)	2.98 (1.76)	2.45 (1.46)	3.39 (1.62)	2.67 (1.55)
Nachtest/Critical Incident 1 (identisch mit Vortest) (Max.: 12)	4.86 (2.02)	4.70 (1.95)	5.14 (1.92)	5.25 (1.86)	2.77 (1.65)
Nachtest/Critical Incident 2 (nicht identisch mit Vortest) (Max.: 12)	6.00 (2.26)	6.19 (2.12)	6.84 (1.76)	6.57 (1.89)	3.85 (2.43)

Tab. 3: Vor- und Nachtest/Critical Incidents; Mittelwerte und Standardabweichungen

Auch hier waren alle Experimentalgruppen ähnlich erfolgreich. Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigten entsprechend keinen signifikanten Effekt für den Gruppenfaktor „Unterrichtsansatz“ [F(1.139) = 2.03, n. s.] bzw. für den Faktor „Unterrichtssprache“ [F(1.139) = .01, n. s.]. Beide Unterrichtsansätze und beide Unterrichtssprachen waren offenbar ähnlich effektiv für die Vermittlung anwendbaren Wissens.

5.3 Welche Reflexionsprozesse werden durch die verschiedenen Unterrichtsansätze angeregt und wie nachhaltig sind sie?

Im Fragebogen wurden die Schüler/innen nach der Unterrichtseinheit gebeten, über die Lernergebnisse zu reflektieren („Was haben Sie in den Unterrichtsstunden zum interkulturellen Lernen gelernt?“). Fast alle Schüler/innen in den Experimentalgruppen setzten sich mit dem Gelernten intensiv auseinander und gaben an, dass sie von der Unterrichtseinheit profitiert hätten. Fünf Schüler/innen (drei Schüler/innen im affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz, zwei Schüler/innen im analytischen Ansatz) erklärten, dass sie durch die Unterrichtseinheit nichts Neues dazugelernt hätten, da sie sich bereits vorher mit dem Thema beschäftigt hätten.

Ein Vergleich der beiden Unterrichtsansätze zeigte einige deutliche Unterschiede sowohl in Bezug auf die Quantität als auch auf die Qualität der Äußerungen der Schüler/innen. So reflektierten z. B. Schüler/innen beider Ansätze über die bearbeiteten Kommunikationsprobleme, aber die Schüler/innen des affektiv-erfahrungsorientierten Ansatzes hoben die Wichtigkeit lösungsorientierter Kommunikationsstrategien besonders hervor. Sie betonten, wie wichtig es sei, Geduld zu haben, gut zu beobachten und zuzuhören, nachzufragen und aus Fehlern zu lernen (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz: 64 Nennungen, analytischer Ansatz: 10 Nennungen). Beispielsweise erklärten die Schüler/innen des affektiv-erfahrungsorientierten Ansatzes, dass man bei Kommunikationsschwierigkeiten „versuchen [sollte] zu akzeptieren, wenn etwas nicht so läuft, wie man selbst es möchte, und nachfragen [sollte], wenn was unklar ist“, dass man „Geduld mitbringen und Meinungs- oder Verständnisschwierigkeiten nicht persönlich (…) nehmen sollte“ und dass man „versuchen [sollte], Neues aufzunehmen und umzusetzen“.

Schüler/innen beider Ansätze fanden, dass die Unterrichtseinheit eine positive Einstellung gegenüber interkulturellen Kommunikationssituationen gefördert hätte, wobei auch hier mehr Nennungen im affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz zu finden waren (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz: 73 Nennungen, analytischer Ansatz: 14 Nennungen). Im Bereich der Einstellungen betonten insbesondere die Schüler/innen des affektiv-erfahrungsorientierten Ansatzes die Wichtigkeit von Respekt, Toleranz, Verständnis, Rücksichtnahme, beidseitiger Offenheit und Empathie in interkulturellen Kommunikationssituationen (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz: 55 Nennungen, analytischer Ansatz: 7 Nennungen). Schüler/innen des affektiv-erfahrungsorientierten Ansatzes äußerten beispielsweise, sie hätten durch die Unterrichtseinheit gelernt, dass man „offener, geduldiger und respektvoller miteinander umgehen sollte“ und dass „Ver-

ständnis (auf beiden Seiten), Einfühlungsvermögen, Hintergrundinfos und Geduld essenziell“ seien.

Auch wurde die Wichtigkeit des Vorbeugens mit Blick auf mögliche Kommunikationsprobleme durch eine entsprechende Vorbereitung bei interkulturellen Begegnungen (z. B. bei einem Auslandsaufenthalt) und des sich Informierens über kulturelle Gegebenheiten genannt; dies wurde von Schüler/innen beider Ansätze betont (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz: 35 Nennungen, analytischer Ansatz: 21 Nennungen).

Bei beiden Ansätzen zeigte sich Selbstreflexion und cultural awareness (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz: 35 Nennungen, analytischer Ansatz: 17 Nennungen), wobei insbesondere die Schüler/innen des affektiv-erfahrungsorientierten Ansatzes die Wichtigkeit des Hinterfragens eigener Normalitätsvorstellungen hervorhoben. So wurde im affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz beispielsweise hervorgehoben:

> Nicht Sachen oder Verhaltensweisen, die einem fremd vorkommen, verurteilen. Auch Dinge, die man gewohnt ist, nicht als ‚Norm‘ für alle ansehen, sondern offen bleiben für alles, was anders ist. Man sollte auf andere Leute ohne Vorurteile zugehen und dann lernen, und wenn etwas anders ist, sich dem anpassen. Zudem sollte man fremde Verhaltensweisen, die einen vielleicht unwohl fühlen lassen, nicht direkt persönlich nehmen, sondern herausfinden, was der Hintergrund ist. *Marlen (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz)*

Ein Vergleich der beiden unterrichtssprachlichen Bedingungen (Unterricht auf Deutsch bzw. auf Englisch) in Bezug auf reflexive Äußerungen der Schüler/innen im Fragebogen ergab keine so deutlichen Unterschiede hinsichtlich der Nennungen. Die ausgelösten Reflexionsprozesse schienen also offenbar nicht von den Unterrichtssprachen abhängig zu sein.

Bei den Interviews wurde aufgrund der kleinen Stichprobe (N = 11) kein Vergleich der unterschiedlichen Versuchsbedingungen vorgenommen. Die Interviews gaben jedoch Einblicke, inwieweit im Nachhinein Reflexionsprozesse ausgelöst wurden und inwieweit die Lerneinheit nachhaltig war bzw. inwieweit die Inhalte von den Schüler/innen erinnert wurden. Mit Ausnahme eines Schülers (Noah [die Namen der Interviewten wurden geändert], affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz) nannten alle elf Interviewten selbst erlebte Situationen, bei denen sich kulturell bedingte Missverständnisse oder Konflikte etwa durch als fremd wahrgenommene Umgangsformen, Begrüßungsrituale oder religiöse Bräuche ergaben. In den Interviews zeigte sich dann vielfach, dass durch die Unterrichtseinheit rückblickend eine Reflexion dieser Situationen angeregt wurde.

Die angeregten Reflexionsprozesse schienen sich dabei nachhaltig auf die wahrgenommene Handlungsfähigkeit der Schüler/innen auszuwirken:

> [Durch die Unterrichtseinheit habe ich auch gelernt] nachzufragen. Das fiel mir im Vorhinein schwer. Aber jetzt – dadurch hab ich halt gelernt, dass es wichtig ist auf jeden Fall, um den anderen zu verstehen. […] Aber da [in der Türkei] war es mir nicht so bewusst. Da war ich in der Situation, aber hab nicht so viel nachgedacht.

> Aber im Nachhinein konnte ich das reflektieren. *Eileen (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz)*

Diese Annahme wird gestützt durch die Antworten der Schüler/innen im Fragebogen, denen zufolge die Schüler/innen ihre Lernfortschritte insbesondere im Bereich relevanter interkultureller Fähigkeiten sahen. Rasims Reflexion (s. u.) macht zudem deutlich, dass die Thematisierung der Gefahr kultureller Reduktion gut erinnert wurde. Er betonte, dass man sensibel auf die jeweiligen Bedürfnisse der Gesprächspartner/innen eingehen sollte, ohne diese auf bestimmte kulturelle Identitäten zu reduzieren:

> Also ich hab das schon öfter gehört, wenn ich in der Türkei war, dann sagen die Leute ‚Ja die Deutschen sind jetzt da', und hier in Deutschland bist du ja Ausländer. Und diese Vorurteile, die haben wir ja auch hier im Unterricht besprochen. Also man sollte […] nicht sofort sagen: ‚Ja das ist ein Deutscher' […] Man sollte […] mehr darüber [das spezielle Problem] sprechen. […] Also auf jeden Fall keine Vorurteile. Wenn etwas nicht klappt […], wenn es Probleme geben sollte, dann sollte man auch darüber reden […] Dann sollte man sich die Zeit nehmen und auch darüber sprechen. Und denjenigen sollte man dann auch unterstützen. *Rasim (analytischer Ansatz)*

Schüler/innen beider Unterrichtsansätze betonten in diesem Zusammenhang, dass sie ihr Verhalten in einer zukünftigen interkulturellen Konfliktsituation stärker erklären würden, um der Entstehung von Vorurteilen entgegenzuwirken. Ferner seien Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel wichtig. Dies zeigt sich z. B. in folgender Antwort:

> Es war ganz richtig, über den Horizont hinauszuschauen und sich auch mal in die andere Lage hineinzuversetzen. Ich glaub, das hat man nicht so gemacht […]. Man hat immer so an sich selber gedacht, nicht unbedingt bewusst. Aber dadurch, wenn man in so eine Situation kommt, dann erinnert man sich daran und sagt sich ok, ich überleg jetzt erst mal, warum das so ist […], und ist dann bewusst dabei, bei dieser Situation, wenn man mal da rein kommt. *Amelie (analytischer Ansatz)*

Vier weitere Schüler/innen betonten außerdem, dass beide Kommunikationspartner/innen aufeinander zugehen müssen. Eine Schülerin stellte z. B. fest:

> Dann hat man halt auch immer am Anfang so gedacht, dass man nur als Gast so sich anpassen muss. Dass man das als Gastgeber ja auch muss, das war für mich neu, hatte ich gar nicht so dran gedacht. *Anita (analytischer Ansatz)*

5.4 Inwieweit halten die Schüler/innen die Unterrichtsansätze für relevant und motivierend?

Beide Unterrichtsansätze wurden in der Abschlusserhebung im Mittel positiv evaluiert, wobei die Schüler/innen den affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz positiver einschätzten (M = 4.75, SD = .80) als den analytischen Ansatz (M = 4.09, SD = 1.00). Der Unterschied war signifikant [$F(1.136) = 10.91$, $p = .001$, $\eta^2 = .07$]. Der affektiv-erfahrungsorientierte Ansatz ist also aus einer motivationalen Perspektive als besonders günstig anzusehen. Bezüglich der Unterrichtssprachen bewerteten die Schüler/innen, die auf Englisch unterrichtet worden waren, die Lerneinheit deskriptiv besser (M = 4.83, SD = .94) als Schüler/innen, die auf Deutsch unterrichtet wurden (M = 4.59, SD = .90), der Unterschied war jedoch nicht signifikant [$F(1.136) = 3.48$, $p = .06$, $\eta^2 = .03$].

Die Interviews gaben Einblicke in die Aspekte der Unterrichtseinheit, die die Schüler/innen als besonders motivierend empfanden. Zudem legen die Interviewergebnisse nahe, dass die Schüler/innen die Lerneinheit als relevant für ihre Zukunft erachteten.

Lernende beider Unterrichtsansätze lobten allgemein die hohe Schüler/innenaktivität. Bezüglich des analytischen Ansatzes erklärte z. B. eine Schülerin,

> […] dass [der Unterricht] immer noch so in Bewegung war, dass wir nicht immer nur rumgesessen haben. Dass da nicht vorne jemand stand und das einfach erzählt hat, das hätte man ja auch machen können […] Dass man auch mal in der Gruppe sich selber Gedanken macht und nicht immer da jemand ist, der sagt so und so. […], sondern dass man sich mit Gleichaltrigen auch damit beschäftigen kann und trotzdem immer auf ein Ergebnis kommt. *Amelie (analytischer Ansatz)*

Eine andere Schülerin hob im Hinblick auf den affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz positiv hervor,

> […] dass man die Sachen von selbst beschließen sollte und dass einem nicht was vorgegeben wurde. Sondern dass man darauf durch verschiedene Sachen gekommen ist von selbst. Und dass es auch mehr Praktisches war und nicht nur die ganze Zeit irgendwas lesen und dann schreiben, sondern dass man auch selbst was dafür getan hat. Das hat mir total Spaß gemacht. *Eileen (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz)*

Von den Schüler/innen des analytischen Ansatzes wurde die Arbeit mit den Filmsequenzen besonders positiv hervorgehoben. Die Arbeit mit den Filmsequenzen helfe, ein Bewusstsein darüber zu erlangen, wie kulturell bedingte Kommunikationsschwierigkeiten entstehen können und wie man mit diesen sensibel umgehen kann. Im affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz äußerten mit Ausnahme einer Schülerin alle befragten Schüler/innen, dass ihnen das Simulationsspiel an der Unterrichtseinheit am besten gefallen habe. Drei Schülerinnen beurteilten außerdem die Möglichkeit, sich aktiv und gezielt in die Lage des Gegenübers zu versetzen, als besonders förderlich für die Entwicklung

von Empathie und entsprechender Handlungsstrategien zur Konfliktlösung oder -vermeidung:

> Ja, das fand ich hilfreich, ich fand das gut, dass man das selbst machen konnte, dass man das quasi angewendet hat. Dann konnte man sich das auch besser vorstellen, wie das dann so ist für die anderen und wie man dann selber reagieren sollte, um das zu vermeiden. *Lara (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz)*

Abschließend äußerten einige Schüler/innen, dass sie an einer Unterrichtseinheit zum interkulturellen Lernen gern bereits im Unter- oder Mittelstufenunterricht teilgenommen hätten, um während ihrer ersten eigenständigen interkulturellen Erfahrungen von dem Wissen profitieren zu können. Zwar würden kulturelle Unterschiede z. B. im Religions- oder Fremdsprachenunterricht thematisiert, wie etwa „was [die Franzosen] so zu Weihnachten essen" (Eileen, affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz), doch es werde nicht behandelt, „was passiert, wenn Missverständnisse entstehen, oder wie man das aufklären kann" (Noah, affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz). Eileen erklärte, dass die Lerneinheit auch dazu beitragen könne, „besser mit Menschen umzugehen" sowie „Streit oder Mobbing" an Schulen zu reduzieren. Zudem waren alle Befragten der Meinung, dass solche Einheiten häufiger in der Schule durchgeführt werden sollten, da die Lerneinheit für ihre berufliche Zukunft wichtig sei. Einige der Befragten strebten nach dem Schulabschluss eine Zeit im Ausland an; zudem betonten alle befragten Schüler/innen, dass die erlernten Fähigkeiten nicht nur im Ausland, sondern für nahezu jede Arbeit bedeutsam seien.

> Dazu gehört ja auch Respekt und Toleranz und […] fast jeder Beruf hat ja auch was mit anderen Leuten zu tun. […] Und ich glaube, auch in jedem Beruf ist es wichtig, dass man auch mit seinen Mitarbeitern respektvoll und tolerant umgeht. Generell mit seinen Mitmenschen ist das wichtig und ich glaube im Beruf auch. *Eileen (affektiv-erfahrungsorientierter Ansatz)*

6. Zusammenfassung und Diskussion

In der vorgestellten Studie wurde die Wirksamkeit einer problembasierten Lerneinheit zur Förderung interkultureller Kompetenz in weiterführenden Schulen untersucht. Hierbei wurden Effekte zweier Unterrichtsansätze (affektiv-erfahrungsorientiert bzw. analytisch) sowie zweier Unterrichtssprachen (Deutsch bzw. Englisch) betrachtet. Die Lerneinheit wurde im Rahmen einer vorangegangenen Studie (Busse & Krause, 2015) entwickelt und erprobt sowie anschließend für die vorliegende Studie weiterentwickelt.

Die Lernenden der vier Versuchsbedingungen zeigten Lernfortschritte bei der Bearbeitung von Critical Incidents, bei denen kulturell bedingte Missverständnisse oder Konflikte dargeboten wurden. Die Lernenden zeigten im Vergleich zu den Schüler/innen der Kontrollbedingung (die nicht an der Lerneinheit teilnahmen) eine ausgeprägtere

cultural awareness beim Bearbeiten der Critical Incidents im Nachtest, waren besser in der Lage, einen Perspektivwechsel zu vollziehen, und dachten verstärkt über angemessene Strategien für den Umgang mit den dargestellten Situationen nach. Die problembasierte Unterrichtseinheit scheint also – unter Beachtung der mit dem Design verbundenen Einschränkungen (siehe weiter unten) – hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz wirksam zu sein.

Die Resultate legen ferner die Vermutung nahe, dass es sinnvoll ist, zusätzlich zur Bearbeitung von Critical Incidents Simulationsspiele und Filmmaterial einzusetzen, da beide Unterrichtsansätze zu besseren Resultaten führten als die Version der Unterrichtseinheit aus der vorherigen Studie, die sich allein auf Critical Incidents stützte (Busse & Krause, 2015). Diese Hypothese wäre empirisch zu prüfen.

Anders als vermutet ergaben sich keine Unterschiede bezüglich der Lernwirksamkeit der beiden Unterrichtsansätze. Schüler/innen beider Gruppen reflektierten außerdem intensiv über das Gelernte, wenngleich bei den Schüler/innen des affektiv-erfahrungsorientierten Ansatzes eine noch umfassendere Reflexion zu erfolgen schien. Zudem empfanden die Lernenden den affektiv-erfahrungsorientierten Ansatz als besonders lernförderlich und hoben in den Interviews insbesondere das Simulationsspiel positiv hervor. In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, dass die Unmittelbarkeit der Erfahrung im Simulationsspiel und die daraus resultierende emotionale Betroffenheit zusätzliche Denkprozesse in Gang bringen, die durch eine analytische Betrachtung nicht im selben Ausmaß bewirkt werden (vgl. Kohonen, 2014). Nicht außer Acht gelassen werden sollte jedoch, dass auch die Auseinandersetzung mit dem Filmmaterial lernförderlich zu sein schien und hier vermutet werden kann, dass die Schüler/innen durch den Einsatz von geeignetem Filmmaterial stärker involviert sind, als wenn sie schriftlich vorliegende Critical Incidents bearbeiten. Auch diese Hypothesen wären in weiteren Studien empirisch zu prüfen.

Interessanterweise zeigten Schüler/innen, die auf Englisch unterrichtet wurden, ebenso gute Ergebnisse wie Schüler/innen, die auf Deutsch unterrichtet wurden. Die Vermittlung des fachlichen Inhalts in einer Fremdsprache muss sich also bei sorgfältiger Implementierung und bei sprachlich fortgeschrittenen Lernenden nicht negativ auf inhaltliches Lernen auswirken. Gleichwohl sollte in Bezug auf die Generalisierbarkeit dieses Ergebnisses berücksichtigt werden, dass interkulturelles Lernen mit dem Lernen einer Fremdsprache eng verknüpft ist (z. B. Liddicoat & Scarino, 2013) und sich daher von dem Erwerb anderer Lerninhalte unterscheidet.

Zudem gilt es, die Limitationen der Studie zu betrachten. Erstens handelte es sich um eine quasi-experimentelle, im Feld durchgeführte Studie; hierbei können die Klumpenstichproben und verschiedene Störvariablen die interne Validität beeinträchtigen. Um eine ausreichende interne Validität sicherzustellen, wurde die Vergleichbarkeit der Versuchsbedingungen- und der Kontrollbedingung hinsichtlich relevanter Variablen (u. a. Vorwissen, Alter der Lernenden) überprüft. Für die Durchführung der Lerneinheit wurde ein detailliertes Unterrichtsskript genutzt.

Zweitens war der Umfang der Intervention zeitlich relativ beschränkt (sechs Schulstunden). Dies ist auf das straffe Curriculum in der Sekundarstufe zurückzuführen, das

die Durchführung über einen längeren Zeitraum erschwert. Die Intervention scheint jedoch trotz ihrer Kürze effektiv gewesen zu sein. Dies deckt sich mit theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden, dass auch relativ kurze Interventionen mit entsprechenden (neuen) Denkimpulsen einen positiven Effekt auf das Reflexionsniveau im Umgang mit komplexen Problemstellungen haben können (z. B. im Bereich moralischer Dilemmata; Schläfli, Rest & Thoma, 1985).

Drittens muss einschränkend berücksichtigt werden, dass die Handlungskompetenz der Schüler/innen nicht direkt überprüft wurde. Es wurde lediglich festgestellt, ob und in welchem Maße die Antworten der Schüler/innen im Nachtest, im Fragebogen und in den Interviews nahelegen, dass eine geeignete Erweiterung des Handlungswissens stattgefunden hat. Inwieweit sich dieses Wissen in entsprechendem Handeln in realen interkulturellen Situationen niederschlägt, konnte im Rahmen der Studie nicht geklärt werden.

Viertens haben die Lehrenden und ihre interkulturelle Erfahrung einen starken Einfluss auf interkulturelles Lernen (vgl. Göbel & Helmke, 2010), daher wurde die Intervention nicht von den Lehrkräften selbst durchgeführt. Aus organisatorischen Gründen mussten die Unterrichtsstunden jedoch von zwei Lehrenden (fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden) gehalten werden, weshalb die Variable Lehrende trotzdem ein möglicher Einflussfaktor in Bezug auf die Effektivität der Implementierung sein könnte.

Fünftens sind nicht nur die didaktischen Materialien selbst, sondern insbesondere auch der kritische Umgang mit ihnen ausschlaggebend für deren Lernförderlichkeit. Die Herausforderung besteht darin, bei der Nutzung und Reflexion des Materials dem Anspruch gerecht zu werden, cultural awareness zu fördern und dabei zugleich kulturalistischer Reduktion und Stereotypenbildung vorzubeugen. In Bezug auf die ökologische Validität der Studie sollte also bedacht werden, dass Lehrkräfte für die Implementierung interkultureller Lerninhalte entsprechend geschult werden müssten (vgl. z. B. Cushner & Mahon, 2009; Göbel & Hesse, 2009; Lanfranchi, 2013).

Insgesamt legen die Ergebnisse der Studie nahe, dass sich problembasierte Lerneinheiten zur Förderung interkultureller Kompetenz in der Schule eignen. Der affektiv-erfahrungsorientierte Ansatz ist offenbar besonders vielversprechend in Bezug auf Motivation und die Qualität der Reflexionsprozesse, was die Wichtigkeit der Anregung von Perspektivwechsel und Empathie (vgl. Beelmann & Heinemann, 2014) für die interkulturelle Erziehung unterstreicht. Die Wirksamkeit entsprechender Unterrichtseinheiten scheint durch die Durchführung in einer Fremdsprache nicht unbedingt verringert zu werden, was in Bezug auf die internationale Diskussion über integriertes Lernen von Sprache und Fachinhalt (Bruton, 2011) relevant ist.

Literatur

Agar, M. (1994). *Language Shock. Understanding the culture of conversation.* New York: Quill.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Becker, B. (2012). *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Eine Analyse der aktuellen G8-Englischlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe.* Dissertation, Universität Köln.

Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing Prejudice and Improving Intergroup Attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(1), 10–24.

Bendle, M. F. (2002). The Crisis of ‚Identity' in High Modernity. *The British Journal of Sociology, 53*(1), 1–18.

Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Hrsg.), *Education for the Intercultural Experience* (S. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Block, D. (2009). *Second Language Identities.* London: Bloomsbury.

Bruton, A. (2011). Is CLIL so Beneficial, or Just Selective? Re-evaluating some of the research. *System, 39*(4), 523–532.

Busse, V., & Krause, U.-M. (2015). Addressing Cultural Diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit. *Learning Environments Research, 18*(3), 425–452.

Busse, V., & Krause, U.-M. (2016). Instructional Methods and Languages in Class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction, 42,* 83–94.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Campbell, A. E., Adams, V. M., & Davis, G. E. (2007). Cognitive Demands and Second-Language Learners. A framework for analyzing mathematics instructional contexts. *Mathematical Thinking and Learning, 9*(1), 3–30.

Council of Europe & European Commission (2000). *Intercultural learning T-kit.* Strasbourg: Council of Europe Publishing. http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667917/tkit4.pdf/1e4f2f12-6448-4950-b0fd-5f4c94da38e2 [15. 07. 2016].

Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students. Creating the blueprints. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (S. 304–320). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266.

Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Dochy, F., Segers, M., van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of Problem-Based Learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction, 13*(5), 533–568.

Europarat (2009). *Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben".* Strasbourg: Europarat. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf [15. 07. 2016].

Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin, 51*(4), 327–359.

Fowler, S. M. (1994). Two Decades of Using Simulation Games for Cross-Cultural Training. *Simulation & Gaming, 25*(4), 464–476.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and identity in the late modern age.* Stanford: Stanford University Press.

Göbel, K. (2003). *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz, 17./18. Dezember 2003 in Bad Honnef.* http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen [15.07.2016].

Göbel, K. (2007). Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung von interkultureller Kompetenz im Projekt DESI. In J. Schattschneider (Hrsg.), *Domänenspezifische Diagnostik* (S. 21–36). Schwalbach: Wochenschau.

Göbel, K., & Helmke, A. (2010). Intercultural Learning in English as a Foreign Language Instruction. The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1571–1582.

Göbel, K., & Hesse, H.G. (2009). Interkulturelle Kompetenz – ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2* (S. 1139–1152). Paderborn: Schöningh.

Griese, H.M. (2004). *Kritik der Interkulturellen Pädagogik* (2. Aufl.). Münster: LIT.

Grünewald, A. (2011). Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40,* 64–82.

Guest, M. (2002). A Critical ‚Checkbook' for Culture Teaching and Learning. *ELT Journal, 56*(2), 154–161.

Gurin, P., Peng, T., Lopez, G., & Nagda, B. (1999). Context, Identity, and Intergroup Relations. In D.A. Prentice & D.T. Miller (Hrsg.), *Cultural Divides. Understanding and overcoming group conflict* (S. 133–172). New York: Russell Sage Foundation.

Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity. Studies in social organization of meaning.* New York: Columbia University Press.

Hansen, K.P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft.* Paderborn: UTB.

Heringer, H.-J. (2014). *Interkulturelle Kommunikation* (4. Aufl.). Tübingen: Francke.

Hesse, H.G., & Göbel, K. (2007). Interkulturelle Kompetenz. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung – DESI-Studie* (S. 253–269). Weinheim: Beltz.

Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for caring and justice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hofstede, G.J., & Pedersen, P. (1999). Synthetic Cultures. Intercultural learning through simulation games. *Simulation & Gaming, 30*(4), 415–440.

Knapp, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. Aufl., S. 81–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kohonen, V. (2014). Towards Experiential Foreign Language Education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (Hrsg.), *Experiential Learning in Foreign Language Education* (2. Aufl., S. 8–60). London: Pearsons Education.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen.* Münster: Waxmann.

Krause, U.-M., & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38–49). Göttingen: Hogrefe.

Krause, U.-M., & Stark, R. (2016). Förderung soziomoralischen Lernens: Vergleich zweier Unterrichtsansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63*(2), 81–90.

Krause, U.-M., Stark, R., & Herzmann, P. (2011). Förderung anwendbaren Theoriewissens in der Lehrerbildung: Vergleich problembasierten und instruktionsorientierten Lernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58*(2), 106–115.

Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 i. d. F. vom 05. 12. 2013.* http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [15. 07. 2016].

Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 231–261). Wiesbaden: Springer VS.

Lebedko, M. (2013). Stereotype Management in Intercultural Education Through the Analysis of Critical Incidents. In S. A. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko & S. Li (Hrsg.), *Critical Cultural Awareness. Managing stereotypes through intercultural (language) education* (S. 249–275). Newcastle: Cambridge Scholars.

Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1,* 489–519.

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Lo Bianco, J. (2003). Culture: Visible, invisible and multiple. In J. Lo Bianco & C. Crozet (Hrsg.), *Teaching Invisible Culture. Classroom practice and theory* (S. 11–38). Melbourne: Language Australia.

Lustig, M. W., & Koester, J. (2013). *Intercultural Competence: Interpersonal communication across cultures* (7. Aufl.). Boston, MA: Pearson.

Marsh, H. W., Hau, K. T., & Kong, C. K. (2000). Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement growth in language and non-language subjects. *Harvard Educational Review, 70*(3), 302–346.

Matthews, G. (2000). *Global Culture/Individual Identity. Searching for home in the cultural supermarket.* London: Routledge.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

McGregor, J. (1993). Effectiveness of Role Playing and Antiracist Teaching in Reducing Student Prejudice. *Journal of Educational Research, 86*(4), 215–226.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning. Gender, ethnicity, and educational change.* Harlow: Longman/Pearson.

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent developments. *Educational Psychologist, 38*(1), 1–4.

Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11*(3), 1–21.

Schläfli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does Moral Education Improve Moral Judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research, 55*(3), 319–352.

Schumann, A. (2008). Interkulturelle Missverständnisse als Quelle interkulturellen Lernens. Eine empirische Studie. In E. Burwitz-Melzer, W. Hallet, M. Legutke, F. J. Meißner & J. Mukherjee (Hrsg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden* (S. 79–89). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Snow, D. (2015). English Teaching, Intercultural Competence, and Critical Incident Exercises. *Language and Intercultural Communication, 15*(2), 285–299.

Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the Development of a Theory of Interpersonal Competence in the Intercultural Context. *International Journal of Intercultural Relations, 13*(3), 241–268.

Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations. *Journal of Social Issues, 55*(4), 729–743.

Stevenson, N. (2003). *Cultural Citizenship. Cosmopolitan Questions.* Maidenhead: Open University.
Sweller, J. (1994). Cognitive Load Theory, Learning Difficulty and Instructional Design. *Learning and Instruction, 4*(4), 295–312.
Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review, 10*(3), 251–296.
Vernon, D. T., & Blake, R. L. (1993). Does Problem-Based Learning Work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine, 68*(7), 550–563.
Wight, A. R. (1995). The Critical Incident as Training Tool. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural training methods. Band 1.* (S. 127–140). Yarmouth, ME: Intercultural.

Abstract: The article presents the results of both a quasi-experimental intervention study and an interview study conducted in secondary schools. We explore the effects of a problem-based learning unit aimed at promoting intercultural competence, analysing also students' processes of reflection. A 2×2 factorial design was implemented, where we varied the teaching method (affective-experiential/analytical) and the teaching language (German/English). The learning unit was implemented in nine classes (N = 143), five additional classes (N = 66) served as a control group. The effects of the learning unit were explored via tests based on critical incidents, as well as questionnaires and interviews. Both teaching methods proved effective; particularly the affective-experiential method appeared to stimulate lasting thought processes. Learning outcomes were not impeded by teaching in the foreign language (English).

Keywords: Intercultural Competence, Teaching Methods, Problem Based-Learning, Affective-Experiential Learning, Simulation Games

Anschrift der Autor_innen

Dr. phil. habil. Vera Busse, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften,
Institut für Pädagogik, 26111 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: vera.busse@uni-oldenburg.de

StR' Lisa Riedesel,
Donnerschweer Str. 27e, 26123 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: riedesel.lisa@gmail.com

Prof. Dr. Ulrike-Marie Krause, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften,
Institut für Pädagogik, 26111 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: ulrike.krause@uni-oldenburg.de