

Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin; Jude, Nina

Interkulturelle Kompetenz

Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 180-190

urn:nbn:de:0111-opus-31535

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude

17 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelles Lernen wird in den Lehrplänen der Bundesländer als ein Kernelement des Englischunterrichts bezeichnet. Immer wieder werden Zweifel vorgebracht, ob interkulturelles Lernen tatsächlich in nennenswertem Umfang im Englischunterricht stattfindet und inwieweit sich diesbezüglich Lernerfolge bei den Schülern feststellen lassen. Um diesen Fragen nachzugehen, wurde im DESI-Projekt ein Instrument entwickelt, das kulturspezifische interkulturelle Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern erfasst. Es kombiniert das Modell der Interkulturellen Sensibilität von Bennett (1993) mit der Methode der kritischen Interaktionssituationen von Thomas (Thomas/Wagner 1999). Darüber hinaus orientierten sich die Inhalte der Testaufgaben an den Lehrplänen der neunten Jahrgangsstufe. Diese beinhalten für den Englischunterricht die Vermittlung kulturell angemessenen Verhaltens, verbunden mit Wissen über die Weltansicht und die Verhaltensorientierungen in englischsprachigen Kulturen. Großbritannien ist ein inhaltlicher Schwerpunkt bis zur neunten Jahrgangsstufe in den verschiedenen Bildungsgängen. Demzufolge beziehen sich die Inhalte des DESI-Instruments zur Erfassung interkultureller Kompetenz auf Interaktionssituationen zwischen Deutschen und Briten. Für die ausführliche Darstellung der Curriculumanalyse im Zusammenhang mit dem Modell von Bennett sei hier auf Göbel und Hesse (2004) verwiesen. Das Instrument berücksichtigt kognitive, affektive und handlungsbezogene Dimensionen, ist also multidimensional angelegt. Anhand ihrer Antworten auf den interkulturellen Test lassen sich die Schülerinnen und Schüler einer von fünf Kompetenzklassen zuordnen, die aus dem zu Grunde gelegten theoretischen Modell abgeleitet wurden. Jede dieser Klassen weist ein spezifisches Profil interkultureller Kompetenz auf. Für die ausführliche Darstellung der Instrumentenentwicklung sei hier auf Hesse/Göbel (2007) verwiesen.

17.1 Interkulturelle Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern

Die Lehrpläne der neunten Jahrgangsstufe sehen als Unterrichtsziele des interkulturellen Lernens vor, dass die Lernenden Ethnozentrismus überwinden, Wertschätzung, Interesse und Respekt für kulturelle Verschiedenheit entwickeln, ihre Fähigkeiten zur Anpassung an anderskulturelle Situationen schulen, sich Wissen über kulturelle Werte und Verhaltensnormen sowie über die Dynamik von Kultur und kultureller Identität aneignen. Diese sehr ausgeprägte kulturelle Sensibilität im Sinne ethnorelativer Sichtweisen wird im Modell von Bennett in den Kompetenzklassen „Acceptance“ und „Adaptation“ aufgegriffen. Ihr gegenüber stehen die drei ethnozentrischen Klassen „Denial“ im Sinne der Ignoranz kultureller Unterschiede, „Defense“ im Sinne wertender Ablehnung einer anderen Kultur und „Minimization“ im Sinne des

Herunterspiels kultureller Unterschiede. Die Verteilung der Schülerpopulation auf diese fünf Klassen interkultureller Kompetenz ist in Abbildung 17.1 dargestellt.

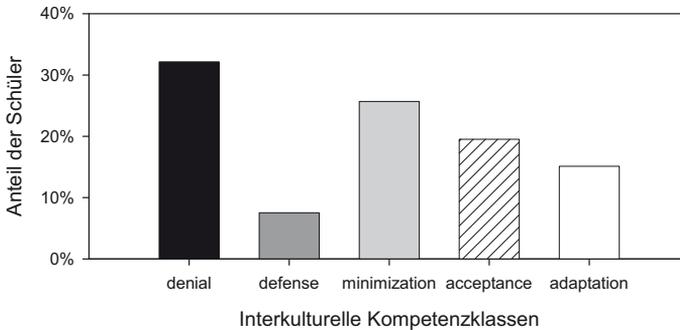


Abbildung 17.1: Verteilung der Klassen interkultureller Kompetenz.

Die Verteilung der IKK-Klassen zeigt, dass etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einer Klasse zuzuordnen ist, die sich mit Ignoranz kultureller Unterschiede (Klasse „Denial“) beschreiben lässt. Diese Lerner interpretieren die vorgegebenen kritischen interkulturellen Interaktionssituationen so, als ob kulturelle Unterschiede keine Rolle spielten. Dem stehen nur 8% der Befragten gegenüber, die die englische Kultur direkt ablehnen (Klasse „Defense“). Das Herunterspielen kultureller Unterschiede (Klasse „Minimization“) ist mit 25% der Befragten ebenfalls relativ stark besetzt. Demgegenüber kann die Akzeptanz anderer Kulturen (Klasse „Acceptance“) und die Fähigkeit, sich ihnen anzupassen (Klasse „Adaptation“) als Ausdruck ethno relativer Orientierungen angesehen werden. Ein beachtlicher Anteil, nämlich 35% der Schülerinnen und Schüler lässt sich diesen Stufen zuordnen. Diesen ethno relativen Klassen stehen zusammengefasst etwa 40% der Schülerinnen und Schüler in den ethozentrischen Klassen – Defense und Denial – gegenüber. Ein differenzierteres Bild zeigt sich beim Vergleich der verschiedenen Bildungsgänge (vgl. Abbildung 17.2).

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern in den ethnozentrischen Kompetenzklassen ist in den Hauptschulen mit 59% und den integrierten Gesamtschulen mit 50% sehr hoch. Deutlich niedriger liegt der Anteil in der Realschule (39%) und im Gymnasium (20%). Entsprechend häufiger finden sich die ethno relativen Kompetenzklassen in der Realschule (35%) und besonders im Gymnasium wieder, wo über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (55%) Akzeptanz und Anpassung an andere Kulturen in ihren Antworten zum Ausdruck bringen.

Die interkulturellen Kompetenzklassen sind über die Bildungsgänge hinweg ungleich verteilt. Gleichzeitig besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund der Familie und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 25). Daraus folgt auch eine Kopplung des familiären sozioökonomischen Hintergrunds mit den Ergebnissen des kognitiven Fähigkeitstests und der Zuordnung zu den interkulturellen Kompetenzklassen.

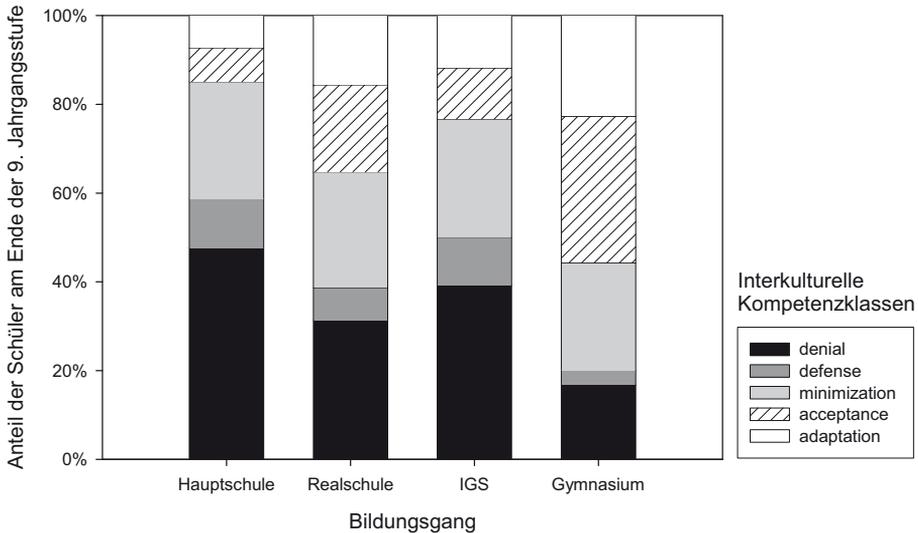


Abbildung 17.2: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die Klassen interkultureller Kompetenz nach Bildungsgängen.

Die Schülerinnen und Schüler, die den Klassen „Denial“ und „Defense“ angehören, stammen eher aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Hintergrund ($M = 45$), umgekehrt sind die Klassen „Acceptance“ und „Adaptation“ häufiger bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit höherem sozioökonomischen Hintergrund ($M = 52$) anzutreffen; die Schülergruppe der Klasse „Minimization“ liegt mit einem HISEI-Mittelwert von 48 dazwischen. Die Unterschiede sind signifikant, auch in Bezug auf den allgemeinen kognitiven Fähigkeitstest. Analog ergeben sich unterschiedliche Verteilungen der interkulturellen Kompetenzklassen in Bezug auf die Ergebnisse des allgemeinen kognitiven Fähigkeitstests. In der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Klassen interkultureller Kompetenz lassen sich weiterhin Geschlechtsunterschiede feststellen (vgl. Abbildung 17.3).

Die weiblichen Schülerinnen sind mehrheitlich den ethnorelativen Klassen „Acceptance“ und „Adaptation“ (zusammen 43%) zuzuordnen, während die männlichen Schüler den ethnozentrischen Klassen „Denial“ und „Defense“ (zusammen 48%) zuzurechnen sind. Der Anteil der männlichen Jugendlichen, die eine „Defense“-Orientierung zeigen, ist mit 12% drei mal so groß wie die der weiblichen Jugendlichen (3%). Der prozentuale Anteil an der Klasse „Minimization“ ist bei beiden Geschlechtern mit 26% gleich groß. Darüber hinaus ist eine Differenzierung der Kompetenzklassen nach dem sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler interessant (vgl. Abbildung 17.4).

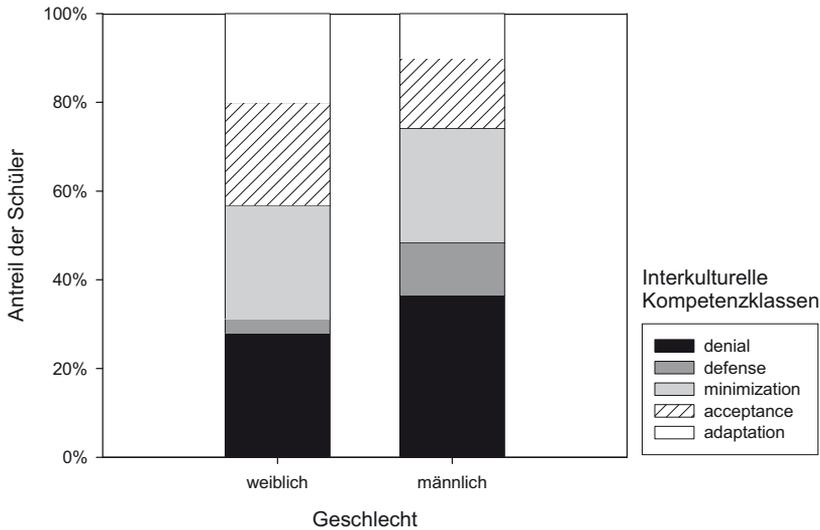


Abbildung 17.3: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die Klassen interkultureller Kompetenz nach Geschlecht.

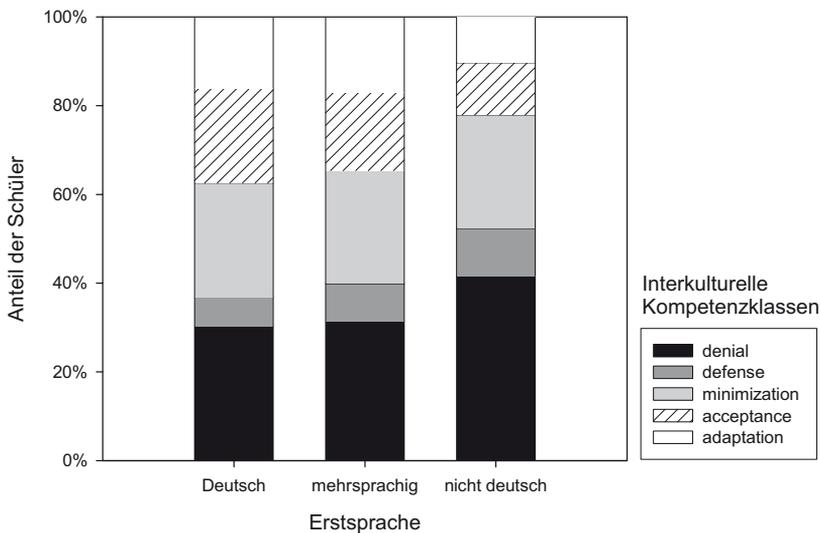


Abbildung 17.4: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die Klassen interkultureller Kompetenz in Bezug auf die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler.

Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler (53%), die eine andere Erstsprache als Deutsch angeben, ist den ethnozentrischen Klassen „Denial“ und „Defense“ zugeordnet. Nur 23% fallen in die beiden ethnorelativen Klassen „Acceptance“ und „Adaptation“. Im Vergleich dazu sind 37% der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache und 35% der Lernenden die neben Deutsch noch eine oder mehrere weitere Erstsprachen erworben haben („Mehrsprachige“), in diesen beiden Klassen

(zur Definition der drei Erstsprachengruppen vgl. Kapitel 20). Auffallend sind die ähnlichen Verteilungen der Schüler deutscher Erstsprache und der Mehrsprachigen.

Die Ergebnisse zur kulturspezifischen interkulturellen Kompetenz zeigen sich damit ähnlich sensitiv gegenüber den Unterschieden in der sozioökonomischen Herkunft und in den Bildungsgängen sowie den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, wie dies auch bei den Leistungsergebnissen in Deutsch und Englisch zu beobachten ist. Gleichermaßen korrespondiert der Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen mit den Leistungsergebnissen im Deutschen und im Englischen. Im Verhältnis zu den Jungen ist ein größerer Anteil der Mädchen den ethnorelativen Klassen zuzuordnen. Der Sachverhalt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache zum großen Teil den ethnozentrischen interkulturellen Klassen zugeordnet wurden, entspricht darüber hinaus den Erwartungen, da sie überwiegend aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status stammen.

17.2 Modellorientierte Analyse

Wir stellen uns zunächst die Frage, ob die Ausprägungen der interkulturellen Kompetenz von individuellen und damit kaum oder gar nicht von beeinflussbaren Faktoren und außerschulischen Lerngelegenheiten abhängen. In welcher Weise sich schulischer Unterricht auf die interkulturelle Kompetenz auswirkt, ist in Kapitel 33 dargestellt. Wegen der Vermischung der potenziellen Erklärungsvariablen wurde ein Modell der Zweiebenenanalyse gewählt, das in der Lage ist, die Effekte der konfundierten Faktoren zu kontrollieren und über ihren Einfluss hinaus die Wirkungen von Lerngelegenheiten zu erfassen (vgl. Kapitel 3). Die Ergebnisvariable erfasst die Wahrscheinlichkeiten der Zuordnung eines Schülers zu einer der interkulturellen Kompetenzklassen. Aus Gründen der Darstellungsvereinfachung werden im Folgenden die Klassen „Denial“ und „Defense“ zur neuen Klasse „Denial/Defense“ (abgekürzt „DD“), die Klassen „Acceptance“ und „Adaptation“ zur neuen Klasse „Acceptance/Adaptation“ (abgekürzt „AA“), zusammengefasst, während die Klasse „Minimization“ (abgekürzt „M“), gesondert bestehen bleiben soll (vgl. Hesse/Göbel 2007). Zur Analyse wurde ein dreikategoriales multinomiales Zweiebenenmodell formuliert bei dem drei interkulturelle Kompetenzklassen als „abhängige Variable“ definiert sind (Raudenbusch u.a. 2001). 3900 Schüler aus 421 Klassen erhielten die entsprechenden Fragebögen und gingen somit in die folgenden Analysen ein.

Auf der Individualebene wurden die folgenden Variablen in die Mehrebenenanalysen aufgenommen:

- Der sozio-ökonomischen Status (HISEI), die kognitiven Fähigkeiten (KFT), die Erstsprache und das Geschlecht.
- Die in einem Gesamtwert zusammengefassten Leistungen in den DESI-Englischtests und in Soziopragmatik, die individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das fachbezogene Fähigkeitskonzept.
- Die Nutzung von außerschulischen Lerngelegenheiten durch Urlaub im englischsprachigen Ausland, Austausch, Sprachreisen, Kontakten mit englischsprachigen Personen sowie die Wertschätzung des Englischen in der Familie.

Auf der Klassenebene wurden die Effekte der Faktoren Bildungsgang, durchschnittlicher sozioökonomischer Status, durchschnittliches kognitives Fähigkeitsniveau in der Klasse, Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache, Anteil der mehrsprachigen Schüler und Anteil der Mädchen in der Schulklasse geprüft. Keiner der diesbezüglichen Effekte stellte sich auf Klassenebene als statistisch bedeutsam heraus. Weder der mittlere sozioökonomische Status, das durchschnittliche Niveau kognitiver Grundfähigkeiten, das Verhältnis Schülerinnen zu Schüler, noch der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die eine andere Erstsprache als Deutsch angeben, wirken sich auf die interkulturelle Kompetenz, so wie sie in DESI gemessen wurde, aus. Auch die Zugehörigkeit zu einem der Bildungsgänge spielt keine Rolle. Auf Individualebene finden sich hingegen signifikante Differenzen.

In Abbildung 17.5 sind die Wahrscheinlichkeiten abgebildet, mit denen eine Schülerin oder ein Schüler in Abhängigkeit von den individuellen Merkmalen, einer der drei interkulturellen Kompetenzklassen „Denial/Defense“, „Minimization“ oder „Acceptance/Adaptation“ zugeordnet wurde.

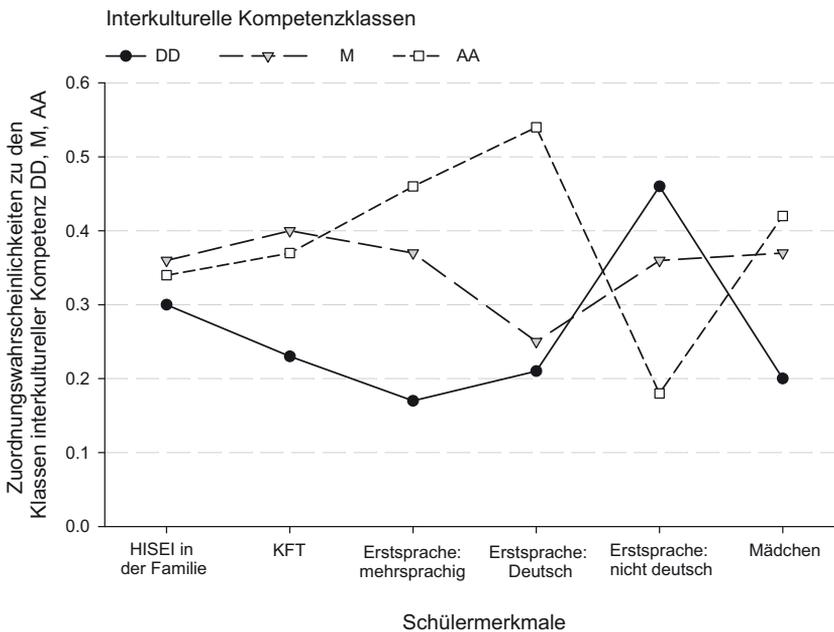


Abbildung 17.5: Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den Klassen interkultureller Kompetenz in Abhängigkeit der Schülermerkmale auf Individualebene – HISEI, KFT, Erstsprache und Geschlecht.

Bei simultaner Berücksichtigung der Kontextfaktoren treten die statistischen Effekte des sozioökonomischen Status auf der individuellen Ebene in den Hintergrund. Schülerinnen und Schüler mit einem KFT-Wert, der eine Standardabweichung über dem Durchschnitt liegt, werden mit einer Wahrscheinlichkeit von .40 „Acceptance/Adaptation“ zugeordnet, von .37 „Minimization“ und von .23 der ethnozentrischen Klasse „Denial/Defense“ zugeordnet. Signifikant sind die Unterschiede zwischen den

beiden Klassen „Acceptance/Adaptation“, „Minimization“ und der Klasse „Denial/Defense“. Das bedeutet, dass die Ignoranz oder die Abwertung der englischen Kultur mit niedrigeren kognitiven Grundfähigkeiten korrespondiert.

Simultan mehrsprachig aufgewachsene Schülerinnen und Schüler bearbeiten die interkulturellen Testaufgaben mit einer mittleren Wahrscheinlichkeit von .46 in einer Weise, die als „Acceptance“ oder „Adaptation“ zu charakterisieren ist. Im Vergleich dazu liegt die Wahrscheinlichkeit für „Minimization“ bei .37 und für „Denial“ oder „Defense“ bei .17. Der Kontrast DD-AA ist signifikant. Interessanterweise besteht für die monolingual deutschsprachige Schülerschaft eine hohe Wahrscheinlichkeit (.54) der Klasse „Acceptance/Adaptation“ und andererseits eine niedrigere Wahrscheinlichkeit den Klassen „Minimization“ (.25) und „Denial/Defense“ (.21) zugeordnet zu werden. Die Kontraste zwischen DD-AA und M-AA sind signifikant. Die für die Mehrsprachigen und deutsch Erstsprachigen beobachtete Abfolge der Zuordnungswahrscheinlichkeiten dreht sich für die nicht deutsch Erstsprachigen um: Sie gehören mit einer Wahrscheinlichkeit von .46 der ethnozentrischen Klasse „Denial/Defense“ an, mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit (.18) zur ethnorelativen Klasse „Acceptance/Adaptation“ sowie mit einer Wahrscheinlichkeit von .33 zur Klasse „Minimization“. Die Unterschiede zwischen DD-AA und M-AA sind signifikant.

Mehrsprachigkeit und eine von Deutsch verschiedene Erstsprache indizieren in der überwiegenden Zahl der Fälle einen Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 20). Die Analysen zeigen, dass die Schülerschaft mit einer nicht deutschen Erstsprache mehr Schwierigkeiten zu besitzen scheint, eine ethnorelative Sicht im interkulturellen Test zu äußern als die anderen Schülergruppen. Im Gegensatz dazu neigen offenbar Mehrsprachige selten zu ausgesprochen ethnozentrischen Äußerungen. Dies unterstützt die These, dass Mehrsprachigkeit einen Faktor darstellt, der zur Reduktion der Ignoranz oder der Ablehnung anderer Kulturen beiträgt (vgl. Kapitel 20).

Mädchen werden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit den ethnorelativen Klassen „Acceptance/Adaptation“ (.42) bzw. der Klasse „Minimization“ (.37) und seltener der Kompetenzklasse „Denial/Defense“ (.21) zugeordnet, wobei die Kontraste DD-M und DD-AA signifikant sind. Dieses Ergebnis spricht für eine hohe Sensibilität von Schülerinnen gegenüber interkulturellen Themen im Englischunterricht.

Bei den bisher dargestellten Merkmalen handelt es sich um unveränderbare Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft. Es soll nun untersucht werden, inwieweit die Gesamtttestleistung im Englischen und die Ergebnisse im Bereich der Soziopragmatik im Englischen mit der Zuordnung zu interkulturellen Kompetenzklassen in Zusammenhang gebracht werden können. Die Soziopragmatik ist ein Ausdruck für die Fähigkeit, sich im Sprachgebrauch angemessen in einer kommunikativen Situation verhalten zu können, was im Bereich der interkulturellen Kommunikation eine herausragende Rolle spielt (vgl. auch Kapitel 20). Es liegt nahe, einen Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz zu vermuten. Weiterhin soll geprüft werden, inwieweit sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Einschätzung des fachbezogenen Fähigkeitskonzepts der Lernenden auf die interkulturelle Kompetenz auswirken (vgl. Abbildung 17.6).

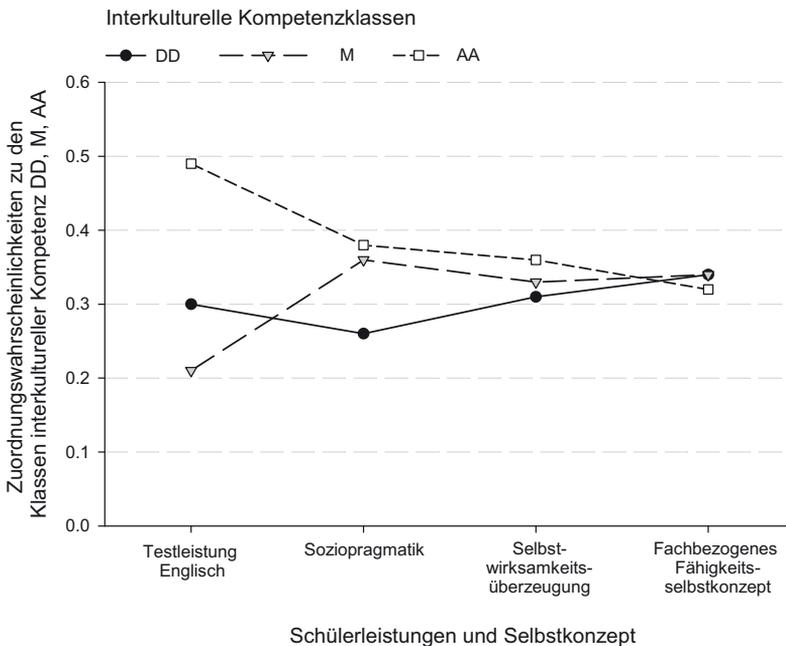


Abbildung 17.6: Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den Klassen interkultureller Kompetenz in Abhängigkeit der Schülermerkmale auf Individualebene – Testleistungen und Selbstkonzept.

Wie in Abb. 17.6 erkennbar, weisen lediglich die Leistungen im Gesamttest für Englisch und die Leistungen im Soziopragmatik-Test statistisch signifikante Effekte auf die Zuordnung zu den Klassen interkultureller Kompetenz auf. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das fachbezogene Fähigkeits-selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler stehen in keinem Zusammenhang mit der Zuordnung zu den interkulturellen Kompetenzklassen

Fähigkeitsbezogene Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Englischlernen haben demnach nur eine schwach differenzierende Wirkung auf die Zugehörigkeit zu einer interkulturellen Kompetenzklasse. Die Zuordnungswahrscheinlichkeiten auf Grund von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und dem fachbezogenen Fähigkeitskonzept im Englischen variieren nicht signifikant.

Die Lernenden mit einer hohen Gesamttestleistung in Englisch haben eine hohe Wahrscheinlichkeit (.49), den ethnorelativen Klassen „Acceptance/Adaptation“ zugeordnet zu werden. Die Zuordnung zu „Minimization“ (.30) und „Denial/Defense“ (.21) ist für diese Gruppe weniger wahrscheinlich. Die Kontraste DD-AA und M-AA sind signifikant. Hohe Testwerte im Soziopragmatik-Test gehen ebenfalls mit einer höheren Wahrscheinlichkeit (.38) einher, den Klassen „Acceptance/Adaptation“ zugeordnet zu werden. Im Vergleich hierzu ist die Wahrscheinlichkeit für eine Zuordnung dieser Schüलगruppe zu „Denial/Defense“ (.26) deutlich geringer. Der Unterschied DD-AA ist signifikant.

Es liegt die Vermutung nahe, dass neben den individuellen Merkmalen wie den kognitiven Fähigkeiten oder der Erstsprache weitere außerschulische Einflussfaktoren wirksam sind. Daher wurden die Zusammenhänge zwischen sprachspezifischen, außerschulischen Lerngelegenheiten in der Familie und der interkulturellen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern analysiert. Wie Abbildung 17.7 zeigt, scheinen die Wirkungen der außerschulischen Lerngelegenheiten jedoch nicht so durchschlagend zu sein, als dass es – bei Kontrolle aller anderen genannten Faktoren – zu signifikanten Unterschieden kommen würde.

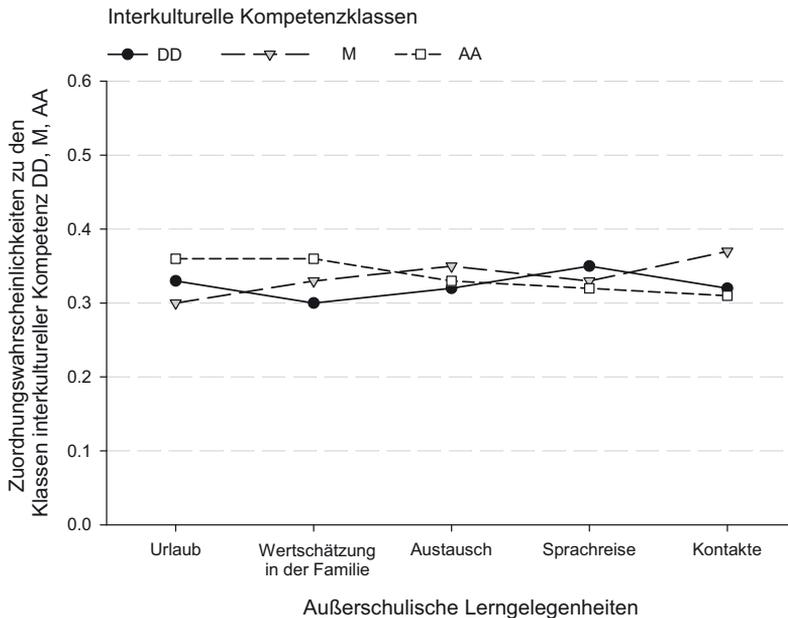


Abbildung 17.7: Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den Klassen interkultureller Kompetenz in Abhängigkeit der Schülermerkmale auf Individualebene – außerschulische Lerngelegenheiten.

Entgegen der berechtigten Annahme, dass interkulturelle Kompetenz durch Aufenthalte im englischsprachigen Ausland wie Sprachreisen oder Schüleraustausch gefördert wird, lassen sich hier keine signifikanten Unterschiede in den Zuordnungswahrscheinlichkeiten feststellen. Lediglich die Häufigkeit des Urlaubs im englischsprachigen Ausland erhöht die Wahrscheinlichkeit, den Klassen „Acceptance/Adaptation“ im Vergleich zu „Minimization“ zugeordnet zu werden. Dieser Kontrast ist signifikant. Die Wertschätzung der Sprache Englisch in der Familie und private Kontakte zu Personen im englischsprachigen Ausland können die Zuordnung zu den Klassen interkultureller Kompetenz nicht vorhersagen.

17.3 Diskussion

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die individuelle interkulturelle Kompetenz in hohem Maße mit individuellen Voraussetzungen und persönlichen Merkmalen zusammenhängt. Dazu gehören die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die Erstsprache und das Geschlecht. Mädchen werden eher den ethnorelativen Klassen zugeordnet als Jungen, ebenso hängen die kognitiven Eingangsvoraussetzungen positiv mit ethnorelativen Haltungen (Acceptance/Adaptation) zusammen. Dass weiterhin Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, den ethnozentrischen Klassen zugeordnet zu werden, hängt vermutlich mit dem insgesamt eher niedrigen sozioökonomischen Status dieser Gruppe zusammen. Die Wirkung der sozioökonomischen Herkunft und der Bildungsgänge auf die Zuordnung zu den interkulturellen Klassen tritt bei gleichzeitiger Kontrolle der Kontextfaktoren zurück. Ein deutlicher Zusammenhang besteht hingegen, auch nach der Kontrolle der individuellen Merkmale auf Klassenebene, zwischen der interkulturellen Kompetenz und der Gesamttestleistung im Englischen sowie dem Soziopragmatik-Test. Hieraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Schülerinnen und Schüler, die gute Leistungen in den Englischtests erzielen, spezifische interkulturelle Begegnungssituationen besser als solche identifizieren können. Damit einhergehend erfüllen sie mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die Erwartungen der Lehrpläne in Bezug auf interkulturelle Kompetenz, nämlich die erkannten kulturellen Unterschiede zu akzeptieren und sich in einem gewissen Umfang an die anderskulturelle Umwelt anpassen zu können. Das Wissen über sozial adäquate Verhaltensweisen in einer anderen Kultur – im DESI-Test Soziopragmatik erfasst – scheint mit dem DESI-Instrument Interkulturelle Kompetenz in besonderer Weise zusammenzuhängen. Außerschulische Lerngelegenheiten, so wie sie von den Schülerinnen und Schülern berichtet werden, scheinen demgegenüber bis auf Urlaubsreisen in ein englischsprachiges Land kaum eine Wirkung auf die in DESI gemessene interkulturelle Kompetenz zu haben. Die Analysen legen die Annahme nahe, dass eine unsystematische Förderung interkulturellen Lernens bei Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe nur bedingt Effekte auf die Lernergebnisse hat. Vor dem Hintergrund des starken Einflusses von Individualmerkmalen einerseits und der geringen Bedeutung der erhobenen außerschulischen Förderung andererseits, stellt sich die Frage, inwieweit der Unterricht die individuellen Voraussetzungen kompensieren kann. In welcher Weise eine systematische Förderung im Englischunterricht zur interkulturellen Kompetenz der Lernenden beiträgt, wird in Kapitel 33 behandelt.

Literatur

- Bennett, M.J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. R. (Hrsg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, MN: Intercultural Press S. 21-71.
- Göbel, K./Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 6, S. 818-834.

- Hesse, H.-G./Göbel, K. (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band I. Weinheim: Beltz, S. 256-272.
- Raudenbush, S./Bryk, A./Cheong, Y. F./Congdon, R. (2001): *HLM 5. Hierarchical linear and non-linear modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Thomas, A./Wagner, K.H. (1999): Von der Fremdheitserfahrung zum interkulturellen Verstehen. Kulturpsychologische Grundlagen für den Einsatz interkultureller Trainingsprogramme. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 46, S. 227-236.