

Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter

Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht

Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 398-410

urn:nbn:de:0111-opus-31573

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

Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse

33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht

33.1 Einleitung

Die zentrale Stellung des Faches Englisch bei der Vermittlung von Fremdsprachen bedingt, dass ihm die Aufgabe zufällt, Lernmöglichkeiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bereit zu stellen. Interkulturelles Lernen gilt in Deutschland inzwischen als Kernelement des Englischunterrichts (Sekretariat KMK 1994). Dieses Unterrichtsziel wird dementsprechend in den Lehrplänen für das Fach Englisch betont (Göbel/Hesse 2004): fokussiert werden hier vor allem kulturallgemeine Lehrziele, wie beispielsweise die Überwindung von Ethnozentrismus, die Entwicklung kultureller Selbstbewusstheit, der Wertschätzung, des Interesses und des Respekts für kulturelle Verschiedenheit. Mit welchen konkreten Lehrinhalten die Lehrpersonen die allgemeinen Lehrziele vermitteln, wird in den meisten Lehrplänen nicht geregelt. Ein didaktisch sinnvolles Verhältnis von kulturspezifischen und kulturallgemeinen Aspekten interkulturellen Lernens wird in den Lehrplänen nicht erläutert. Auch die Berücksichtigung einer etwaigen *Abfolge* von interkulturellen Kompetenzstufen bei den Schülerinnen und Schülern, wie sie bspw. Bennett, Bennett und Allen (1999) vorschlagen, hat in die Konzeption von Lehrplänen bislang keinen Eingang gefunden.

Die Bildungsstandards Fremdsprache für die neunte Jahrgangsstufe (KMK 2003) gehen ausführlich auf das Lernziel interkulturelle Kompetenz ein (Steinert/Klieme 2004). Es wird definiert als Kompetenz im Umgang mit Differenz und Andersartigkeit, Verfügbarkeit von soziokulturellem Orientierungswissen und Kompetenz in der Bewältigung interkultureller Situationen (Steinert/Klieme 2004). Der für die internationale Verankerung des Fremdsprachenlernens zunehmend bedeutsame Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GERS) für Sprachen (Trim u.a. 2001) beschränkt seine Definition interkultureller Kompetenz bislang nur auf den sprachlichen Umgang mit Redewendungen, Aussprüchen, Registerunterschieden und sozialen Varietäten (Vollmer 2001). Fremdsprachendidaktische Konzepte über Ziele und Art der Vermittlung interkultureller Inhalte sind auch in der angloamerikanischen Literatur sehr heterogen (Paige u.a. 1999; Smith/Paige/Steglitz 1998; Bennett/Bennett/Allen 1999). Über die Umsetzung dieses Unterrichtsziels im Englischunterricht gibt es bislang nur wenig empirische Forschung (siehe Bennett/Bennett/Allen 1999; Göbel/Hesse 2004; Baron 2002; Burwitz-Meltzer 2003; Byram 1991).

Aus dem zuvor Gesagten leitet sich ab, dass bislang nicht von einem klar definierten Curriculum interkulturellen Englischunterrichts ausgegangen werden kann. Die aktuelle Situation von Englischlehrkräften in Deutschland ist weiterhin von der Tatsache gekennzeichnet, dass es kaum Lehrbücher zur Vermittlung interkultureller Kompetenz gibt, auf die sie sich in ihrem Unterricht stützen können (Baron 2002).

Ob sich Englischlehrpersonen überhaupt als Kulturvermittler sehen, und inwieweit sie interkulturellen Themen in ihrem Unterricht überhaupt eine Bedeutung einräumen, ist empirisch nicht geklärt (Byram 1991). Interkultureller Unterricht ist demnach sehr stark auf Ideen und Initiativen einzelner Lehrkräfte angewiesen.

Für die Realisierung interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist es erforderlich, dass Lehrpersonen über Wissen über die andere Kultur, über kulturelle Phänomene im Allgemeinen sowie Wissen über den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler verfügen (Edelhoff 1987; Damen 1987). Weiterhin hat die Einstellung der Lehrpersonen eine sehr große Bedeutung: Lehrpersonen sollten selbst an interkulturellen Phänomenen interessiert sein und sich beständig weiterentwickeln wollen. Gemäß der Studie von Pajares (1992) schlagen sich die interkulturellen Ansichten der Lehrperson in ihren Unterrichtspraktiken nieder. Byram (1991) sieht in der interkulturellen Erfahrung der Lehrpersonen die wichtigste Vorbedingung für die erfolgreiche Vermittlung interkultureller Inhalte. Aus der Akkulturationsforschung und aus der Vorurteilsforschung ist jedoch bekannt, dass die interkulturelle Erfahrung zwar eine notwendige, keineswegs aber eine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist (Berry 1980; Ward 1999; Bennett 1993). Eigene Arbeiten im Rahmen der DESI-Pilotierungsstudie (Göbel 2007) weisen dennoch auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Auslandserfahrung, der interkulturellen Sensibilität der Lehrkräfte und der realisierten Qualität des interkulturellen Englischunterrichts hin.

Der interkulturelle Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern wird durch verschiedene Bedingungen beeinflusst. Hier sind zum einen die allgemeinen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu interkulturellen Themen zu nennen (Gardener/Lambert 1972; Bennett/Hammer 2002), die einen deutlichen Einfluss auf deren Lernentwicklung nehmen. Auf der anderen Seite stellt die tatsächliche Gelegenheit zur Beschäftigung mit interkulturellen Themen im Unterricht eine wichtige Bedingung für das Lernen dar (siehe auch Caroll 1964; Scheerens/Bosker 1997). Es stellt sich demnach die Frage, inwieweit Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten zum interkulturellen Lernen in ihrem Unterricht erhalten und ob sie diese wahrnehmen. Im DESI-Projekt sind die interkulturellen Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an das Modell von M. Bennett (1993) durch die Bearbeitung von *Critical Incidents* operationalisiert (siehe Kapitel 17).

In Anlehnung an Überlegungen von Fend (1998), Helmke und Weinert (1997), Helmke (2003) sowie Göbel (2007) wird im Rahmen des DESI-Projektes das in Abbildung 33.1 dargestellte Angebots-Nutzungsmodell zur Modellierung der relevanten Dimensionen zu Grunde gelegt.

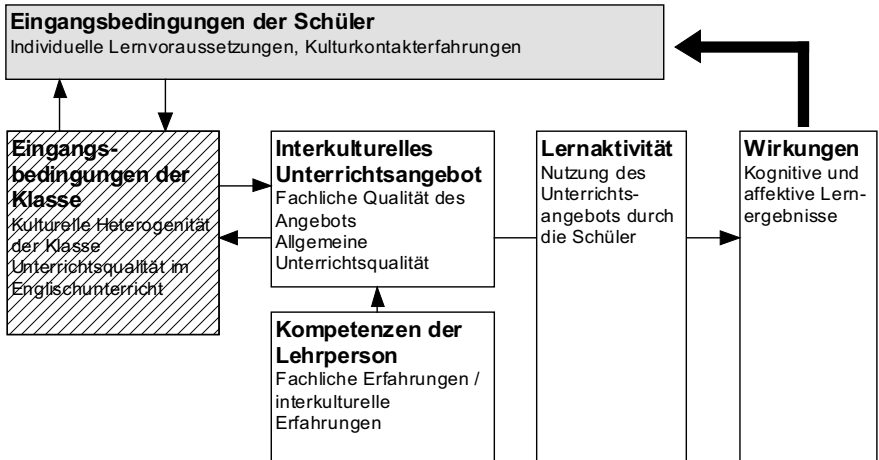


Abbildung 33.1: Angebots-Nutzungs-Modell interkultureller Unterrichtsqualität.

Empirische Untersuchungen zum interkulturellen Englischunterricht, die Aussagen darüber erlauben, wie er in der Schulwirklichkeit aussieht, sind rar. Insofern sind auch deskriptive Aussagen darüber, wie Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler die Bedeutsamkeit interkultureller Themen in ihrem Englischunterricht einschätzen zunächst interessant. Weiterhin interessiert vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen, welcher Zusammenhang sich zwischen der Bedeutsamkeit interkultureller Themen, den Auslandskontakten, -erfahrungen und den interkulturellen Einstellungen der Lehrpersonen zeigen lässt. Nicht zuletzt soll der Zusammenhang zwischen Lehrermerkmalen, Unterrichtsmerkmalen und den interkulturellen Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler in diesem Kapitel beleuchtet werden.

33.2 Ergebnisse

Angaben der Englischlehrkräfte zur Bedeutsamkeit interkultureller Themen im Englischunterricht

Insgesamt scheinen interkulturelle Themen im Englischunterricht auch in den Augen der in DESI befragten Lehrpersonen sehr wichtig zu sein, im Mittel geben sie an, dass ein prozentualer Anteil von 41% des Unterrichts idealerweise diesem Thema gewidmet werden sollte. Die Angaben der Lehrkräfte variieren zwischen 5-90% der Unterrichtszeit und weisen somit eine deutliche Streubreite und Uneinheitlichkeit in der Einschätzung auf. Der von den Lehrpersonen angegebene tatsächliche Anteil interkultureller Themen im eigenen Unterricht streut zwar in vergleichbarer Weise, liegt im Mittel mit 32% jedoch deutlich darunter. Das Wünschenswerte fällt somit hinter der tatsächlichen Praxis zurück. Um interkulturelle Themen zu behandeln, nutzen ca. drei Viertel der Lehrpersonen selbst entwickelte Materialien (69%). Mehr als

die Hälfte der befragten Lehrpersonen geben an, Video- und Ton-Material für den interkulturellen Englischunterricht zu nutzen (59%). Nur 28% der Lehrpersonen verwenden spezifische Lehrwerke, um das interkulturelle Lernen in ihrem Unterricht zu unterstützen. Hier zeigt sich deutlich die derzeit noch vergleichsweise geringe Verfügbarkeit interkultureller didaktischer Materialien. Bei den verwendeten Lehrwerken handelt es sich hauptsächlich um die im Fachhandel erhältlichen Werke von Cornelsen und Klett. Unabhängig von der Nutzung eigener Materialien wird die Wichtigkeit interkultureller Lernziele von den Lehrpersonen eher hoch eingeschätzt ($M = 2.74$; $SD = 0.26$), was deren Bedeutsamkeit für die Lehrpersonen nochmals unterstreicht.

In Tabelle 33.1 ist der Zusammenhang zwischen der Verwendung unterschiedlicher Lernmaterialien und dem Anteil interkultureller Themen im Unterricht veranschaulicht. Wie zu erwarten, gibt es einen Zusammenhang zwischen der Nutzung bestimmter Unterrichtsmaterialien (spezifische Lehrwerke, eigene Materialien oder Video- und Tonaufnahmen) zur Vermittlung interkultureller Themen und dem prozentualen Anteil den interkulturellen Themen am Unterricht einnehmen. Werden spezifische Lehrmaterialien genutzt, wird auch der Anteil interkultureller Themen am eigenen Unterricht insgesamt etwas höher eingeschätzt. Allerdings ist der Zusammenhang nicht sehr eng und nur für die Nutzung eigener Materialien signifikant ($r = .26$, $p < .01$).

Tabelle 33.1: Prozentualer Anteil interkultureller Themen in Abhängigkeit von der Nutzung spezifischer Unterrichtsmaterialien.

	Nutzung spezifischer interkultureller Lehrwerke ^A		Nutzung eigener Materialien ^A		Nutzung von Video- und Tonaufnahmen ^A	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Mittlerer Anteil interkultureller Themen	37.6%	26.7%	32.4%	23.5%	33.0%	25.5%

Anmerkungen: ^A ANOVA Gruppenvergleich $p < 0.01$

Hochinferente Beurteilung einer interkulturellen Unterrichtsstunde im Rahmen der DESI-Videostudie

Im Rahmen der DESI-Videostudie erhielten die Lehrpersonen die Vorgabe, eine der beiden aufgezeichneten Stunden einem interkulturellen Thema zu widmen. Diese Vorgabe war ganz allgemein gehalten; den Lehrpersonen wurde es freigestellt, das Thema und die Vorgehensweise selbst zu wählen. Der Unterricht wurde im Hinblick auf die Realisierung des interkulturellen Themas durch mehrere Beurteiler hochinferent auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt. Hierbei handelt es sich nur um die Beurteilung der tatsächlichen Realisierung interkultureller Inhalte. Die Realisierung von interkulturellen Inhalten wird dann als gegeben beurteilt, wenn kulturelle und landesspezifische Aspekte eines englischsprachigen Landes (Normen, Werte,

Einstellungen, Sitten, Gebräuche und Verhaltensweisen, Institutionen, geschichtliche Hintergründe) oder damit zusammenhängende geographische Besonderheiten im Unterricht besprochen werden. Die Interraterübereinstimmung bei der Klassifikation der Unterrichtssequenzen ist als sehr gut zu betrachten (Krippendorfs Alpha = .90). Der Mittelwert der Beurteilungen liegt bei 2.81, die Standardabweichung bei 1.33. Mittelwerte und Verteilung der Beurteilungen weisen darauf hin, dass die Lehrpersonen das interkulturelle Thema zum überwiegenden Teil deutlich in dem videografierten Unterricht aufgenommen haben. Entgegen der Vorgabe haben ca. ein Drittel der Lehrpersonen das Thema Interkulturalität überhaupt nicht in der definierten Weise in ihrem Unterricht aufgegriffen. Berichtenswert scheint darüber hinaus, dass der Kulturbezug der interkulturellen Stunde mit dem Kulturbezug der sprachlernorientierten Stunde eine deutliche Korrelation ($r = .32$) aufweist. Dies zeigt, dass die Realisierung der interkulturellen Inhalte in den beiden Stunden nicht unabhängig voneinander ist. Ein Zusammenhang zwischen den Schülereinschätzungen der Bedeutsamkeit und Häufigkeit interkultureller Themen sowie dem Ausmaß der Realisierung interkultureller Themen in der videografierten Unterrichtsstunde zeigte sich hingegen nicht.

Kompetenzen der Lehrkräfte

Interkulturelle Erfahrungen und Auslandskontakte der Englischlehrpersonen

Wie in der Einleitung dargestellt, werden Auslandskontakte von Englischlehrpersonen als bedeutsamer Prädiktor für die Qualität der Realisierung interkultureller Themen im Englischunterricht angesehen (Byram 1991) und sollen hier im Zusammenhang mit dem Unterricht betrachtet werden.

Zu den Auslandserfahrungen der Lehrpersonen ist zunächst zu berichten, dass in diesem Bereich 37% der Lehrpersonen keine Angaben gemacht haben. Wie aber bereits im Kapitel 30 dargestellt, verfügen einige der befragten Lehrpersonen über reichhaltige Erfahrungen im englischsprachigen Ausland. Immerhin geben 90% der Lehrpersonen an, in den letzten zehn Jahren im englischsprachigen Ausland gewesen zu sein. Zumeist handelt es sich um Aufenthalte von bis zu vier Wochen. Darüber hinaus geben 21% der Lehrpersonen an, sieben Monate und länger im englischsprachigen Ausland gewesen zu sein.

Bei der Frage nach aktuellen persönlichen, telefonischen, brieflichen und Email-Kontakten zum englischsprachigen Ausland geben fast ein Drittel der Lehrpersonen an, mehrmals im Jahr persönliche Kontakte zum englischsprachigen Ausland zu haben. Zwischen der Häufigkeit der Auslandsreisen und den Kontakten zum englischsprachigen Ausland zeigt sich erwartungsgemäß ein signifikant positiver Zusammenhang: Je häufiger die Lehrpersonen ins Ausland gereist sind, desto umfangreicher sind die berichteten aktuellen Kontakte ($r = .40$). Weiterhin zeigt sich, dass der angegebene prozentuale Anteil interkultureller Themen am Unterricht signifikant mit den aktuellen Auslandskontakten zusammen hängt ($r = .23$).

Interkulturelle Einstellung der Lehrpersonen

Neben den interkulturellen Erfahrungen der Lehrpersonen werden deren Einstellungen zu interkulturellen Themen für die Realisierung im Unterricht als bedeutsam erachtet (Gardener/Lambert 1972, Bennett/Hammer 2002). Daher soll in Anlehnung an das Modell zur Entwicklung interkultureller Sensibilität von Bennett (1993) die interkulturelle Einstellung der Lehrpersonen dargestellt werden. Die Lehrpersonen haben hierzu einen Multiple-Choice Fragebogen beantwortet, in dem sie ihre subjektive Einschätzung zu interkulturellen Situationen abgeben sollten (AIK-Fragebogen; Allgemeine Interkulturelle Kompetenz). Analog zur Auswertung der Daten der Schülerinnen und Schüler zur Allgemeinen Interkulturellen Sensibilität und zu den interkulturellen Aufgaben im DESI-Projekt (siehe Kapitel 17) wurden die Angaben der Lehrpersonen zur Einschätzung interkultureller Phänomene einer Latenten Klassenanalyse (Latent Class Analysis, LCA) unterzogen. Aus dieser Analyse resultiert ein Profil der interkulturellen Einstellung der Englischlehrkräfte, von dem angenommen wird (Bennett/Bennett/Allen 1999; Göbel 2007), dass es einen Einfluss auf die realisierte interkulturelle Stunde haben könnte. Die aus der LCA resultierende Verteilung der Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Klassen interkultureller Einstellungen ist in Abbildung 33.2 dargestellt.

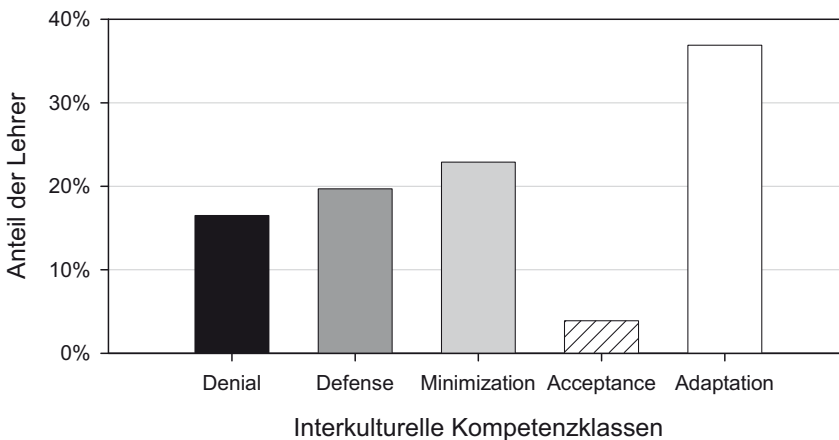


Abbildung 33.2: Zuordnung der Lehrpersonen zu den Typen interkultureller Einstellungen auf Basis der LCA des AIK-Fragebogens (vgl. Hesse/Göbel 2007). Unterschiede in den Gruppengrößen: $\chi^2 = 79.49$; $df=4$; $p < 0.01$, $N = 427$.

Die Lehrpersonen verteilen sich nicht gleichmäßig auf die verschiedenen Gruppen. Nur wenige gehören zur Gruppe Acceptance, demgegenüber gibt es viele Lehrpersonen, die der Adaptation-Gruppe zugeordnet wurden. Im Vergleich zu den Schülern werden weniger Lehrpersonen den Denial- und Defense-Gruppen zugeordnet.

Die Gruppen interkultureller Sensibilität unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf die Kontakte zum englischsprachigen Ausland. Hier zeigt sich, dass die Gruppe der Lehrpersonen, die der Denial und Defense Gruppe zugeordnet sind, insgesamt deutlich weniger Kontakte ins englischsprachige Ausland aufweisen als

die anderen Gruppen. Einen prozentual höheren Anteil an interkulturellen Themen in ihrem Unterricht geben die Gruppen Minimization, Acceptance und Adaptation an, diese Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Hinsichtlich der Häufigkeit der Auslandsaufenthalte hat die Defense-Gruppe interessanterweise den höchsten Wert. Tabelle 33.2 gibt einen Überblick über die genannten Gruppenunterschiede.

Tabelle 33.2: Mittelwerte der interkulturellen Sensibilitätsgruppen bezüglich der Skala Auslandskontakte, Anteil interkultureller Themen im Unterricht und Häufigkeit der Auslandsaufenthalte.

	Denial	Defense	Minimization	Acceptance	Adaptation
Auslandskontakte ^A	1.88	2.24	2.34	2.59	2.36
%-Anteil interkultureller Themen	27.09	24.69	34.00	28.00	29.33
Häufigkeit der Auslandsaufenthalte	4.60	6.72	4.66	4.33	5.82

Anmerkungen: ^ADie Mittelwertsunterschiede sind signifikant ($F = 4.12$; $df = 4/212$; $p < .01$).

Einschätzungen der interkulturellen Unterrichtsangebote durch die Schülerinnen und Schüler

Die Häufigkeit, mit der interkultureller Themen im Sinne von Gesprächen über kulturelle Unterschiede in Alltagssituationen im Unterricht vorkommen, wurde auch von Schülerinnen und Schülern auf einer Skala von 1-4 (nie, ein paar Mal pro Jahr, ein Mal pro Monat ein Mal pro Woche) eingeschätzt. Die meisten Lernenden geben hier an, dass interkulturelle Themen mindestens einmal im Monat behandelt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten weiterhin einschätzen, wie wichtig es ihrer Lehrperson ist, dass sie über Verhaltensnormen im englischsprachigen Ausland informiert sind. Hierzu stand eine vierstufige Antwortskala (1 = unwichtig; 4 = sehr wichtig) zur Verfügung. Die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler lag im Mittel bei 2.75 ($SD = 0.71$). Sie schätzen das Informiert-sein über Verhaltensnormen im englischsprachigen Ausland also als „eher wichtig“ ein. Allerdings korrelieren die Lehrereinschätzungen und Schülereinschätzungen über das Informiert-sein nicht miteinander ($r = .07$). Gleichermäßen sind der von den Lehrpersonen eingeschätzte prozentuale Anteil interkultureller Themen im Unterricht und die diesbezügliche Häufigkeitseinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler unkorreliert ($r = .06$). Zwischen der Wichtigkeit der Themenbehandlung aus Schülersicht und dem Anteil interkultureller Themen aus Lehrersicht gibt es immerhin eine geringe Korrelation ($r = .14$, $p < .05$).

Zusammenhang zwischen Lehrer- und Unterrichtsmerkmalen und den interkulturellen Lernergebnissen

Um zu beurteilen, welchen Einfluss Lehrerkompetenzen und Unterrichtsangebote auf die interkulturellen Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler haben, wurde in mehrebenenanalytischen Modellen der Einfluss ausgewählter Prädiktoren auf das interkulturelle Lernergebnis der Schülerinnen und Schüler berechnet. Kontrolliert wurden hierbei durchweg der Bildungsgang, der individuelle Sprachhintergrund (Erstsprache), der Anteil der Schüler mit nicht deutscher Erstsprache, die kognitiven Grundfähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie der entsprechende Klassendurchschnitt, Geschlecht auf Individualebene sowie der Mädchenanteil in der Klasse, der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie und die soziale Komposition der Klasse. Als Prädiktoren gingen in die Analysen sowohl die für den interkulturellen Englischunterricht spezifischen Dimensionen der Unterrichtsqualität als auch allgemeine Dimensionen der Unterrichtsqualität wie Klassenführung und Fehlerkultur ein. Klassenführung bildet die Nutzung der Zeit für unterrichtsrelevante Themen ab und wird in verschiedenen Untersuchungen (z.B. Wang/Haertel/Walberg 1993; Kounin 1973) immer wieder als für den Lernprozess relevante Einflussgröße beschrieben. Eine positive Fehlerkultur (Oser/Hascher 1997) gilt als positive klimatische Bedingung des Unterrichts einerseits und als Anregungsbedingung für die Beförderung von komplexen Lernprozessen andererseits und kann insofern einen allgemein förderlichen Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler haben. Die interkulturelle Lernergebnisse werden durch die Ergebnisse der Bearbeitung der interkulturellen Aufgaben (*Critical Incidents*) durch die Schülerinnen und Schüler operationalisiert (Kapitel 17, sowie Hesse/Göbel 2007). In den Abbildungen 33.3 und 33.4 sind die Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Lernergebnis der Analysen grafisch veranschaulicht: Auf der x-Achse sind die Prädiktoren auf Klassenebene abgetragen, auf der y-Achse die Zuordnungswahrscheinlichkeiten der Schüler zu den jeweiligen interkulturellen Kompetenzklassen (auf der Grundlage der Bearbeitung der interkulturellen Aufgaben – *Critical Incidents*). Für die einzelnen Prädiktoren wurden separate Analysen durchgeführt. Für die schwach gedruckten Prädiktoren zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Zuordnungswahrscheinlichkeit zu den interkulturellen Kompetenzklassen.

Insgesamt zeigen die Analyseergebnisse, dass der Kontakt der Lehrperson mit dem englischsprachigen Ausland einen schwachen, aber signifikanten Einfluss auf die interkulturellen Lernergebnisse der Lernenden hat. Der Unterschied in den Zuordnungswahrscheinlichkeiten zwischen den interkulturellen Kompetenzklassen ist zwar nicht sehr groß, aber er ist zwischen den *Acceptance/Adaptation* Schülern und den *Denial/Defense* Schülern signifikant verschieden. Wenn eine Lehrperson mehr Auslandskontakte hat, dann erhöht sich für die Schüler der Klasse die Wahrscheinlichkeit, bei Bearbeitung der interkulturellen Aufgaben (*Critical Incidents*) zur *Acceptance/Adaptation*-Gruppe zugeordnet zu werden. Neben den interkulturellen Erfahrungen der Lehrperson hat ein positiver Umgang mit Fehlern einen günstigen Einfluss auf die interkulturellen Lernergebnisse. Wird von den Schülern wahr-

genommen, dass Fehler im Unterricht von der Lehrperson als Lerngelegenheiten genutzt werden und ein Klima herrscht, in dem Fehler erlaubt sind, ja gar produktiv genutzt werden, dann zeigen auch hier die Schülerinnen und Schüler bessere interkulturelle Lernergebnisse.

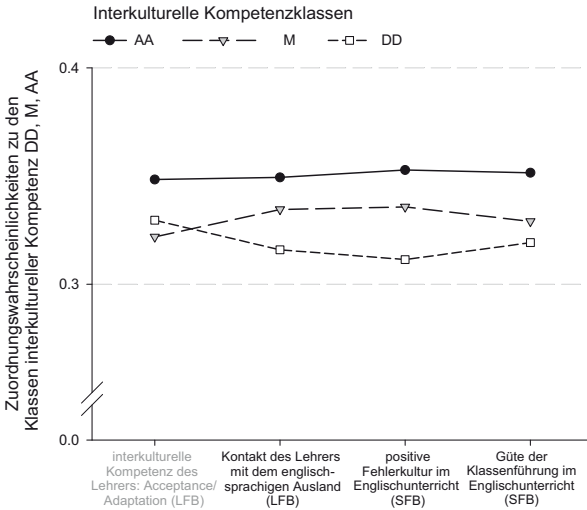


Abbildung 33.3: Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den Typen interkultureller Einstellungen in Abhängigkeit der Unterrichtsmerkmale aus Schüler- und Lehrpersonen-sicht. Merkmale ohne signifikanten Effekt sind in der Beschriftung der Abszisse grau gedruckt.

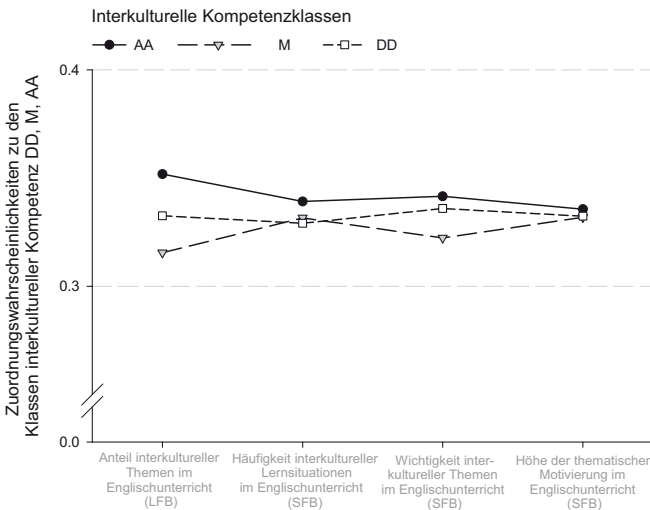


Abbildung 33.4: Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den Typen interkultureller Einstellungen in Abhängigkeit der Unterrichtsmerkmale aus Schüler- und Lehrpersonen-sicht. Merkmale ohne signifikanten Effekt sind in der Beschriftung der Abszisse grau gedruckt.

Darüber hinaus hat eine gute Klassenführung im Sinne der aktiven Lernzeitnutzung ebenfalls einen signifikant positiven Einfluss auf das interkulturelle Lernergebnis. Demgegenüber zeigt sich jedoch weder beim Anteil interkultureller Themen am Gesamtunterricht, noch bei der von den Schülern eingeschätzten Wichtigkeit interkultureller Themen im Englischunterricht ein signifikanter Einfluss auf die interkulturellen Lernergebnisse. Weiterhin zeigt sich bei der Wahrnehmung der themenspezifischen Motivierung kein signifikanter Einfluss auf die interkulturellen Lernergebnisse der Schüler (vgl. Abbildungen 33.3 und 33.4). Auch die interkulturelle Einstellung der Lehrperson schlägt sich kaum auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler nieder. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Angebote zum Teil aus Schülersicht beurteilt wurden. Bereits die geringen Korrelationen zwischen Lehrer- und Schülerurteil im Hinblick auf Wichtigkeit und Lerngelegenheiten von interkulturellen Inhalten weisen darauf hin, dass die Lernenden nicht immer die Absichten ihrer Lehrpersonen erkennen.

33.4 Diskussion

Die deskriptiven Befunde zeigen zunächst, dass interkulturelle Themen im Englischunterricht von den meisten Lehrpersonen als wichtig eingeschätzt werden und auch einen beträchtlichen Teil der Unterrichtszeit einnehmen (im Mittel 35%). In gleicher Weise zeigt sich im Rahmen der videografierten Englischstunde, die einem interkulturellen Thema gewidmet sein sollte, dass ca. 60% der Lehrpersonen dieses Thema deutlich realisieren. Dies kann als Bestätigung dafür gewertet werden, dass interkulturelle Themen im Englischunterricht tatsächlich realisiert werden können, wenn entsprechende Vorgaben gemacht werden. Darüber hinaus nehmen einige Lehrpersonen interkulturelle Aspekte auch in ihren sprachlernorientierten Stunden auf. Auch Schülerinnen und Schüler erachten interkulturelle Themen im Englischunterricht als bedeutsam, wenngleich ihre Einschätzung mit der ihrer Lehrpersonen nur wenig Übereinstimmung aufweist. Die geringen Korrelationen zwischen Schüler- und Lehrpersoneneinschätzung der Wichtigkeit von interkulturellen Inhalten und der Lerngelegenheiten weisen darauf hin, dass die Schüler nicht immer die Intentionen ihrer Lehrpersonen erkennen können.

Ein Zusammenhang zwischen den Auslandserfahrungen der Lehrperson und interkulturellem Englischunterricht lässt sich zunächst insofern herstellen, als die Lehrpersonen, die über mehr aktuelle Kontakte ins englischsprachige Ausland verfügen, interkulturellen Themen in ihrem Unterricht mehr Zeit einräumen. Lehrpersonen, die im Hinblick auf ihre interkulturelle Einstellung der Denial-Gruppe zugeordnet sind, widmen interkulturellen Themen in ihrem Unterricht weniger Zeit als alle anderen Gruppen. Zwischen den realisierten Themen in der videografierten Stunde und den Einstellungen und Erfahrungen der Lehrpersonen zeigte sich nur ein schwacher Zusammenhang, Lehrpersonen der Denial-Gruppe realisierten im Mittel etwas weniger deutlich interkulturelle Themen im videografierten Unterricht.

Im Hinblick auf die interkulturellen Lernergebnisse hat sich die interkulturelle Erfahrung der Lehrkräfte als wichtig herausgestellt. An dieser Stelle bestätigen sich Ergebnisse aus der DESI-Pilotierung (vgl. Göbel 2007). Die Erfahrungsbasiertheit interkulturellen Englischunterrichts wurde als ein wichtiges Qualitätsmerkmal herausgearbeitet, das sich positiv auf interkulturelle Lernergebnisse auswirken kann. Je mehr Auslandskontakte Lehrkräfte haben, desto mehr Raum können sie den Schülern geben, eigene Erfahrungen einzubringen und zu reflektieren. Dies ist eine wichtige Unterrichtsqualitätsdimension im interkulturellen Englischunterricht. Darüber hinaus haben sich auch allgemeine didaktische Kompetenzen wie eine positive Fehlerkultur und ein gutes Classroom-Management als bedeutsam für die interkulturellen Lernergebnisse erwiesen. Es kommt also auch im interkulturellen Englischunterricht sowohl auf allgemeine didaktische Kompetenzen als auch auf interkulturelle Erfahrungen an, um die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen anzuregen. Die geringe Bedeutsamkeit anderer unterrichtlicher Variablen für die interkulturelle Kompetenz legt die Vermutung nahe, dass neben den individuellen Merkmalen wie den kognitiven Fähigkeiten oder der Erstsprache weitere außerschulische Einflussfaktoren wirksam sind. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss jedoch berücksichtigt werden, dass die fachlichen Angebote zum Teil aus Schülersicht beurteilt werden. Hieran zeigt sich wiederum, dass Schüler die fachliche Qualität des Unterrichts weniger gut einschätzen können, als allgemeine didaktische Kompetenzen der Lehrkraft.

Die Auswertung der DESI-Videos zur Vermittlung interkultureller Inhalte im Englischunterricht ist noch nicht abgeschlossen. Die Auswertung der interkulturellen Qualität der videografierten Unterrichtsstunden der Hauptuntersuchung erfolgte bislang nur in sehr grober Weise. Es wird in weiteren Auswertungen darum gehen müssen, die interkulturelle Qualität des Unterrichts differenzierter zu bestimmen, um dadurch einerseits den Einfluss der interkulturellen Erfahrungen der Lehrkräfte differenzierter auf den Unterricht beziehen zu können und andererseits den Einfluss des Unterrichts auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den interkulturellen Aufgaben darstellen zu können. Die Analyse der Praxis unterschiedlicher Vermittlungsansätze kann dann auch als eine hervorragende Grundlage angesehen werden, um Entwicklungen im Fach Englisch voranzutreiben und damit eine systematische Konzeptionierung der interkulturellen Unterrichtsinhalte und Materialien zu ermöglichen (siehe auch Met/Galloway 1992).

Literatur

- Baron, R. S. (2002): *Interculturally Speaking*. München: Langenscheidt ELT.
- Bennett, J./Bennett, M./Allen, W. (1999): *Developing Intercultural Competence in the Language Classroom*. In: Paige, R. M./Lange, D. L./Yershova, Y. A. (Hrsg.): *Culture as the Core. Integrating Culture into the Language Curriculum*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, S. 13-45.

- Bennett, M. J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, M. (Hrsg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth: Intercultural Press, S. 21-72
- Bennett, M. J./Hammer, M. R. (2002): The Intercultural Development Inventory (IDI). Portland: International Communication Institute.
- Berry, J. W. (1980): Social and cultural change. In: Triandis, H. /Brislin, R. W. (Hrsg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology. Boston: Allyn and Bacon, Vol. 5, S. 211-279.
- Burwitz-Meltzer, E. (2003): Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Byram, M. (1991): Teaching culture and language: towards an integrated model. In: Buttjes, D./Byram, M. (Hrsg.): Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, S. 17-30.
- Carroll, J. B. (1964): Research on Teaching Foreign Languages. In: Gage, N. L. (Hrsg.): Handbook of Research on teaching, Vol. 21. Chicago: Rand McNally, S. 1060-1099.
- Damen, L. (1987): Culture Learning. The Fifth Dimension in the Language Classroom. Reading: Addison-Wesley.
- Edelhoff, Ch. (1987): Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen. In: Baumgartz, G. / Stephan, R. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa. München: Judicium, S. 110-148.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Weinheim: Juventa.
- Gardner, R. C./Lambert, W. E. (1972): Attitudes and motivation in second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Göbel, K./Hesse, H. G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 818-834.
- Göbel, K. (2007): Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht – eine Videostudie. Münster: Waxmann.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität: Erfassung, Bewertung, Verbesserung. Velber: Kallmeyersche Verlangsbuchhandlung.
- 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.
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003.
- Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern: Hans Huber Verlag.
- Met, M./Galloway, V. (1992): Research in foreign language curriculum. In: Jackson, P. W. (Hrsg.): Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan, S. 852-890.
- Oser, F./Hascher, T. (1997): Lernen aus Fehlern. Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“, Nr. 1. Freiburg: Pädagogisches Institut.
- Paige, M. R./Jorstad, H./Siaya, L./Klein, F./Colby, J. (1999): Culture learning in language education: a review of the literature. In: Culture as the core: integrating culture into the language curriculum. Minneapolis, MN: Center for advanced research on language acquisition. CARLA working Paper No.15, S. 47-114.
- Pajares, F. M. (1992): Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research 62, S. 307-322.

- Scheerens, J./Bosker, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Smith, S. L./Paige, M./Steglitz, I. (2003): *Theoretical Foundations of Intercultural Training and Applications to the Teaching of Culture*. In: Lange, D. L. /Paige, M. (Hrsg.): *Culture as the Core*. Greenwich: IAP, S. 89-126.
- Steinert, B./Klieme, E. (2004): Was kommt mit der Einführung der Bildungsstandards auf die Schulen zu? In: *Schulverwaltung NI SH 2*, S. 36-39.
- Trim, J./North, B./Coste, D./Sheils, J. (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Vollmer, H. J. (2001): *Wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle im Bereich der Sprachen und deren Niveaudifferenzierung / Skalierung (am Beispiel des „Referenzrahmens“ des Europarats)*. Unpubliziertes Manuskript: Osnabrück.
- Wang, C. M./Haertel, G. D./Walberg, H. (1993): *Toward a Knowledge Base for School Learning*. In: *Review of Educational Research* 63, S. 249-294.
- Ward, C./Rana-Deuba, A. (1999): *Acculturation and Adaptation Revisited*. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30, S. 422-439.