

**Lernziel interkulturelle Kompetenz – Lernangebote im Englischunterricht  
der Klassenstufe 9 – Eine Reanalyse der Unterrichtsvideos der DESI-Studie**

**Prof. Dr. Kerstin Göbel**

Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Institut für Erziehungswissenschaft  
45117 Essen  
Tel.: 0201-183-6337  
E-Mail: [kerstin.goebel@uni-due.de](mailto:kerstin.goebel@uni-due.de)

**Zuzanna M. Lewandowska**

Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Institut für Erziehungswissenschaft  
45117 Essen  
Tel.: 0201-183-6394  
E-Mail: [zuzanna.lewandowska@uni-due.de](mailto:zuzanna.lewandowska@uni-due.de)

**Prof. Dr. Bärbel Diehr**

Bergische Universität Wuppertal  
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften  
Anglistik/Amerikanistik  
Gaußstraße 20  
42119 Wuppertal  
Tel.: 0202-439-2255  
E-Mail: [diehr@uni-wuppertal.de](mailto:diehr@uni-wuppertal.de)

**Abstract:** Obwohl die Förderung von interkulturellen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Rahmenlehrplänen des Englischunterrichts aller Schulformen und den Bildungsstandards fest verankert ist, gibt es bisher nur wenige empirische Forschungsergebnisse zum interkulturellen Lernen im Unterricht. Dieser Beitrag untersucht anhand einer Substichprobe der DESI-Videostudie ( $n=24$ ) die thematische Ausrichtung von Englischunterricht mit interkultureller Zielstellung. In den Ergebnissen spiegelt sich eine unterschiedliche Umsetzung der interkulturellen Themenschwerpunkte in den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium wider.

Even though the development of students' intercultural competencies is an established component of the official syllabi for English as a Foreign Language for all types of German schools and the national standards of academic objectives, only little research has been conducted on how intercultural learning is realized in the classroom. This paper sets out, by evaluating a sub-sample of the DESI-video study ( $n=24$ ), to examine the content of lessons as well as the teaching approaches aimed at intercultural learning. Results of this analysis indicate a difference in the delivery of intercultural topics in the three school types (Hauptschule, Realschule, Gymnasium).

**Schlagwörter:** interkulturelles Lernen, Englischunterricht, Schulformenvergleich; intercultural learning, English as a foreign language, school types

## 1. Einleitung

Vor dem Hintergrund aktueller Zuwanderung, zunehmender internationaler Verflechtungen in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen und daraus resultierenden kulturell heterogenen Lebens- und Arbeitssituationen stellt der Erwerb interkultureller Kompetenzen ein zentrales Bildungsziel dar. Die Förderung von interkultureller Kompetenz in der Schule ist ein Ziel, welches in Verlautbarungen der Kultusministerkonferenz sowie in Curricula und Bildungsstandards formuliert wird (vgl. KMK 2013). Sie ist eine fächerübergreifende Aufgabe, aber gerade dem Fremdsprachenunterricht werden spezifische interkulturelle Lernziele zugeordnet (vgl. KMK 2012). Laut bildungspolitischen Vorgaben sollen Schülerinnen und Schüler auf einen toleranten und respektvollen Umgang mit Menschen anderskultureller Herkunft vorbereitet werden (vgl. KMK 2003, 2012; Göbel & Hesse 2004: 827). Vor dem Hintergrund des gegliederten Schulsystems in Deutschland zeigen sich an den verschiedenen Schulformen spezifische Kompositionssituationen und damit unter Umständen „Lern- und Entwicklungsmilieus“ (Baumert, Stanat & Watermann 2006: 177), die sich auf das implementierte Curriculum auswirken. Diese Unterschiede im Unterricht in den Blick zu nehmen, wird bereits 2006 von Baumert et al. gefordert und ist inzwischen verschiedentlich realisiert worden. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Umsetzung der komplexen Anforderungen interkulturellen Lernens im Englischunterricht verschiedener Schulformen und stellt hierzu Re-Analysen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; Beck & Klieme 2007; DESI-Konsortium 2008) vor, die im Rahmen des DFG-Projekts „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“ (DFG – GZ: GO 798/2-1) realisiert wurden. Es wird der Frage nachgegangen, ob – und wenn ja, in welcher Weise – sich Unterschiede im Hinblick auf die Realisierung interkultureller Themen in verschiedenen Schulformen im Englischunterricht der 9. Klasse zeigen, die über die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden hinausgehen.

### 1.1. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – theoretische Modelle und curriculare Vorgaben

Wenngleich hinsichtlich der Notwendigkeit interkultureller Kompetenz Einigkeit besteht, ist die Definition dieses Begriffes unterschiedlich gefasst (Thomas 2003: 141-143). Die Betrachtungen verschiedener Modelle interkultureller Kompetenz legen eine Dimensionierung hinsichtlich kognitiver (Wissen), affektiver (Einstellungen; Emotionsregulation; Emotionen) und handlungsbezogener Teilkompetenzen nahe (Chen & Starosta 1996: 362). Eine vergleichbare Dimensionierung lässt sich in den Englischlehrplänen sowie in fremdsprachendidaktischen Konzepten auffinden (vgl. Byram 1997: 31-38; Erll & Gymnich 2007: 11-14; Göbel & Hesse 2004: 823-830). In seinem Konzept des „intercultural speakers“ definiert Byram (1997: 31-38) interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur informiert zu sein, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Handlungsperspektiven zu entwickeln, die es ermöglichen, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderskulturell sozialisierten Person einzugehen. In der Fremdsprachendidaktik wird der Begriff interkulturelle Kompetenz zum Teil kritisch eingeschätzt, weil er die Anerkennung des Fremden und die Diskursivität der Konstruktion von Eigenem und Fremdem nicht hinreichend erfasse (vgl. Bredella 2013: 123-124). Aufgrund zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer und voranschreitender Globalisierung außerhalb des Klassenzimmers machen inzwischen neuere Ansätze der Transkulturalität auf Durchdringungsmechanismen zwischen Eigenem und Fremdem aufmerksam (vgl. z.B. Blell & Doff 2014: 82-84; Bredella 2012: 92-94). Diese Ansätze haben derweil großen Einfluss auf didaktische Konzepte entwickelt (vgl. z.B. Lütge 2015). Im Folgenden soll ein Begriff interkultureller Kompetenz genutzt werden, der sowohl die Dynamik von Interkulturalität als auch die soziale Konstruiertheit kultureller Konzepte berücksichtigt. Neben den theoretischen Konzeptionen gibt es inzwischen auch Ansätze, interkulturelle Kompetenzen im Bildungsbereich zu operationalisieren und empirisch zu untersuchen (vgl. u.a. Caspari & Schinschke 2009; Eberhardt 2013; Hesse & Göbel 2007; Reinders, Gniewosz, Gresser & Schnurr 2011).

In den Curricula für den Englischunterricht und in den Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht werden interkulturelle Lernziele formuliert, die wie folgt charakterisiert werden können: Orientierungswissen über englischsprachige Kulturen erwerben, fremdsprachliches Können zur sprachlichen Bewältigung von Begegnungssituationen entwickeln, Bewusstheit über kulturelle Unterschiede erlangen, kulturelle Selbstwahrnehmung entwickeln, Interesse an anderen Kulturen und interkulturellen Themen ausbilden, kulturelle Unterschiede akzeptieren und sich in anderskulturelle Personen hineinversetzen, was dazu befähigen soll, in interkulturellen Situationen erfolgreich zu handeln (Göbel & Hesse 2004: 824-828; Steinert & Klieme 2004: 41). Eine systematische Ausformulierung dieser Ziele im Hinblick auf die Zielkulturen des Englischunterrichts bleibt allerdings aus und die curricularen Vorgaben und Bildungsstandards weisen kaum systematische Unterschiede hinsichtlich der interkulturellen Lernziele für verschiedene Schulformen aus (Göbel & Hesse 2004: 830). Dennoch kann vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der Schülerschaft vermutet werden, dass die Realisierung der interkulturellen Lernziele in den verschiedenen Schulformen unterschiedlich erfolgt.

## 1.2. Didaktische Konzepte zur Umsetzung interkultureller Lehr-/Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht

Da der Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenzen in der Regel außerhalb natürlicher Begegnungssituationen vermittelt, ist die Frage nach erfolgversprechenden Konzepten besonders drängend. Eine didaktische Konzeption zur Vermittlung interkultureller Kompetenz setzt eine Definition des komplexen Begriffs „Kultur“ voraus. In der Literatur zu interkulturellen Trainings wird hierzu häufig eine Differenzierung in *Big C* und *Little c* vorgeschlagen, die aufzeigt, dass es einerseits um Kultur im Sinne von kulturellen Produkten wie Theaterproduktionen, Architektur und Musik geht, andererseits aber auch um subjektive Deutungen, Verhaltensweisen und Gepflogenheiten einer Kulturgemeinschaft (vgl. Paige, Jorstadt, Siaya, Klein & Colby 2003: 178). In der Literatur zum interkulturellen Lernen werden Lehrziele, die dem Wissensaufbau dienen sollen, von solchen unterschieden, die der Reflexion eigener Erfahrungen und Einstellungen dienen (vgl. Bolten 2003: 89; Göbel 2007: 9-10; Paige, Jorstad, Siaya, Klein & Colby 2003: 178). In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wird analog zwischen Landeskunde und Kulturdidaktik unterschieden, deren Abgrenzung jedoch aufgrund vielfältiger Überschneidungen schwierig ist. Die aktuelle Diskussion konzentriert sich auf ein Konzept interkulturellen Lernens, das vor allem interkulturelle Sensibilisierung in den Blick nimmt, landeskundliche Inhalte jedoch als eine Grundlage für die Reflexion interkultureller Inhalte sieht (Haß 2006: 140). Die unterrichtliche Vermittlung interkultureller Kompetenzen kann dabei sowohl kulturübergreifend sensibilisierend als auch kulturspezifisch ausgerichtet sein (vgl. Bolten 2003: 89; Göbel & Hesse 2009: 1145; Smith, Paige & Steglitz 2003: 116). Im Diskurs der Fremdsprachendidaktik besteht keine Einigkeit darüber, welche Aspekte im Unterricht im Vordergrund stehen sollten (vgl. Smith, Paige & Steglitz 2003: 116). Da sowohl die Lehr- und Bildungspläne der Länder als auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) interkulturelle Kompetenz wenig präzise beschreiben, entwickelte der Europarat in jüngeren Jahren einen Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candellier, Camilleri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lőrincz, Meißner, Nogueroles & Schröder-Sura 2013: 8-9). Die darin enthaltenen Ansätze umfassen u.a. das interkulturelle Lernen und können für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts genutzt werden.

Innerhalb der didaktischen Konzepte zum interkulturellen Lernen steht der Austausch über andere Kulturen und eigenkulturelle Prägungen im Mittelpunkt, der sowohl die kognitiven Voraussetzungen als auch die interkulturellen Erfahrungen der Lernenden miteinbezieht und kooperative Lernphasen vorsieht (vgl. Bennett, Bennett & Allen 2003: 255-265; Ramsey 1996: 15). Fremdheitserfahrungen und die Erfahrung von Andersartigkeit sind für das interkulturelle Lernen wichtig. Sie manifestieren sich sowohl in den lebensweltlichen Begegnungssituationen wie auch in didaktisch aufbereiteten Szenarien auf zweierlei Arten: zum einen im Umgang mit kulturellen Inhalten und Gegenständen, zum anderen im Umgang mit der fremden Sprache und ungewohnten Kommunikationskonventionen. Inzwischen liegen verschiedene didaktische Konzepte und Materialien zur Entwicklung interkultureller Kompetenz im Unterricht vor (vgl. Gehring 2005; Hallet & Nünning 2007: 167-219; Kolb 2013). Auch der Klassenraum kann in seiner kulturell heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft interkulturelle Begegnungssituationen bieten, die genutzt werden können (Göbel 2007: 144). In diesem Zusammenhang sei auch auf die Chancen des Instruments *Autobiography of Intercultural Encounters* (LPU 2014) verwiesen, das Fremdsprachenlernende anleitet, eigene kulturelle Erfahrungen und insbesondere Begegnungen zu reflektieren. Dieses Reflexionsinstrument gibt wertvolle Impulse für die Verarbeitung eigener Erfahrungen. Allerdings zeigt eine Fallanalyse mit fortgeschrittenen Fremdsprachenlernenden, dass für das Aufbrechen ethnozentrischer Sichtweisen die Verschriftlichung allein nicht ausreicht und dass vermutlich zusätzliche Hilfestellungen einer Lehrperson dem interkulturellen Lernen zuträglich sind (vgl. Schenker 2016). Die Reflexion von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht stellt eine besondere Chance gleichzeitiger interkultureller und sprachlernorientierter Sensibilisierung dar, welche sowohl Sprachbewusstheit (*language awareness*) als auch Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) impliziert (Göbel & Vieluf 2014: 185). Eine systematische Differenzierung zwischen unterschiedlichen Vorstellungen über kulturelle Differenz kann den Lehrpersonen ermöglichen, die Einstellungen der Lernenden zu berücksichtigen und ihr Unterrichtsangebot entsprechend adaptiv zu gestalten (vgl. Bennett, Bennett & Allen 2003: 253-265).

Im Hinblick auf die Behandlung interkultureller Themen im Fremdsprachenunterricht ist der Grad der Sprachkompetenz entscheidend für die Verständnistiefe, da eine Differenzierung interkultureller Konzepte oft über sprachliche Nuancen transportiert wird und daher eine höher ausgeprägte Sprachkompetenz erfordert (vgl. Byram 1997: 34). Beispielsweise sind Englischlernende mit deutscher Erstsprache immer wieder überrascht, dass Adjektive wie *interesting* oder *different* von Erstsprachensprecherinnen und -sprechern des Englischen eher mit negativer Konnotation und nicht vollkommen äquivalent zu ‚interessant‘ und ‚anders‘ verwendet werden. Da schulischer Unterricht in der Regel räumlich entfernt von der Zielkultur stattfindet, ist der Einsatz von unterstützenden Medien nach Haß (2006: 140-146) eine wichtige Maßnahme zur Förderung interkultureller Kompetenz. Dazu zählen Textformen, Filme, Hörspiele und anderes. Insofern sie glaubwürdig und für die Lernenden relevante Informationen bereitstellen, bieten sie Möglichkeiten zur sprachlichen und kulturspezifischen Auseinandersetzung (vgl. Caspari 2010: 59-63). Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erlaubt visuelles Material eine Möglichkeit, sprachlich aktiv zu werden, ohne komplexe Textstrukturen nachvollziehen zu müssen (vgl. Haß 2006: 129). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die visuelle Information eine hinreichende Nähe zum Gehalt der Textinformation aufweisen sollte, um hier keine Missverständnisse zu provozieren. Von besonderer Bedeutung für das interkulturelle Lernen ist dabei die in den Materialien enthaltene Möglichkeit zur Perspektivübernahme, zum Beispiel durch Rollenspiele oder *Critical Incidents*, welche die Lernenden dazu anregt, die Darstellungen des Fremden mit Bekanntem in Beziehung zu setzen (Göbel &

Helmke 2010: 1573). Dies gilt als grundlegende Fähigkeit für die Entwicklung kultureller Sensitivität (vgl. Paige et al. 2003: 177; Bennett et al. 2003: 255-265) und zählt zu den bedeutenden interkulturellen Teilkompetenzen (vgl. Byram 1997: 33).

### 1.3. Empirische Befunde zur Förderung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht

Ein innerhalb der Unterrichtsforschung häufig genutztes Unterrichtskonzept ist das Angebots-Nutzungs-Modell, in welchem die Lehrperson den Lernenden ein Lernangebot macht, das auf der Basis ihrer kognitiven und affektiven Voraussetzungen genutzt wird (vgl. Helmke 2012: 71). Empirische Befunde zur Angebots-Nutzungs-Situation im interkulturellen Englischunterricht liegen hauptsächlich aus dem Projektkontext DESI vor. Im Rahmen dieser Studie wurden die interkulturellen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe gemessen sowie relevante Schüler- und Unterrichtsmerkmale identifiziert. Auf der Individualebene zeigen die Ergebnisse, dass Lernende mit höheren kognitiven Eingangsvoraussetzungen und mit besseren Englischtestleistungen sowie weibliche Lernende in den interkulturellen Testaufgaben besser abscheiden als Lernende mit geringeren kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schlechteren Englischleistungen sowie männliche Lernende (vgl. Hesse, Göbel & Jude 2008: 182-184). Die Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Unterricht und dem Interesse an interkulturellen Themen weisen neben den individuellen Voraussetzungen auf die Relevanz der Schülerbeteiligung sowie partner- und gruppenorientierten Arbeitsphasen hin (vgl. Göbel 2007: 205, 2011: 205). Weiterhin zeigen sich Unterrichtsmerkmale, wie ein gutes Classroom-Management, eine positive Fehlerkultur (vgl. Göbel & Hesse 2008: 9) sowie eine erfahrungsorientierte Diskursivität über interkulturelle Themen im Unterricht (vgl. Göbel & Vieluf 2015) als lernförderlich. Dabei gelingt es Lehrpersonen mit vielfältigen interkulturellen Erfahrungen offenbar leichter, eine intensive Schülerbeteiligung zu ermöglichen und erfahrungsorientierte Inhalte aufzugreifen (vgl. Göbel 2007: 215; Göbel & Helmke 2010: 1572). Die Materialauswahl und Aufgabenplanung sind wichtige Rahmenbedingungen für die Anbahnung interkulturellen Lernens im Englischunterricht, so zeigt sich die Vorgabe von *Critical Incidents* im interkulturellen Englischunterricht als hilfreich für eine erfahrungsorientierte Reflexion kultureller Positionen (vgl. Göbel & Helmke 2010: 1573) sowie für die Einübung und Reflexion von Sprachstrukturen (vgl. Göbel 2007: 25).

### 1.4. Schulformunterschiede bezüglich der Englischleistungen

Schulleistungsstudien im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich weisen darauf hin, dass im deutschen Bildungssystem die Leistungen der Lernenden zwischen den Schulformen deutlich variieren. Zudem zeigt sich auch eine große Variationsbreite innerhalb derselben (vgl. Baumert & Kunter 2013; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller 2013). Auch hinsichtlich der Schulleistungen im Englischen lassen sich zwischen den Schulformen sowohl deutliche Differenzen in den verschiedenen Kompetenzbereichen als auch Überlappungen zwischen den Bildungsgängen erkennen (vgl. Harsch & Schröder 2008; Knigge & Köller 2010; Nold & Rossa 2008). Die Lernenden an Gymnasien schneiden im Mittel am besten ab, gefolgt von den Realschulen. Lernende an Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen weisen hingegen schlechtere Englischleistungen auf. Auch im Hinblick auf die interkulturellen Kompetenzen ließ sich im Rahmen der DESI-Studie ein deutlicher Schulformenunterschied zugunsten der Gymnasien nachweisen: Schülerinnen und Schüler an Gymnasien und Realschulen schneiden im Hinblick auf die interkulturellen Lernergebnisse besser ab als die Lernenden an Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen (vgl. Hesse, Göbel & Jude 2008: 182). Die Ergebnisse werfen die Frage auf, in welcher Weise sich neben den durch die Selektivität des deutschen Bildungssystems begründeten unterschiedlichen kognitiven Eingangsvoraussetzungen, sprachlichen Kompetenzen sowie den Kompositionssituationen in den Schulformen auch schulformenspezifische interkulturelle Unterrichtsangebote identifizieren lassen.

## 2. Fragestellungen des Beitrags

Überlegungen zur Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht sowie der aktuellen Befundlage zugrundelegend untersucht dieser Beitrag, auf welche Weise und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht der 9. Jahrgangsstufe erfolgt. Vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage im Hinblick auf die Sprachkompetenzen und interkulturellen Kompetenzen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien wird in explorativer Weise der Frage nachgegangen, welche thematischen Schwerpunkte und didaktischen Umsetzungen auf Unterschiede zwischen den Schulformen hinweisen, die über die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden hinausgehen.

### 3. Methode

#### 3.1. Stichprobe

Bei den nachfolgenden Analysen handelt es sich um Re-Analysen einer Substichprobe der im Rahmen der DESI-Studie im Schuljahr 2003/2004 entstandenen Videoaufnahmen (vgl. Helmke, Helmke, Schrader, Wagner, Klieme, Nold & Schröder 2008). In der DESI-Studie wurde in 105 Klassen verschiedener Schulformen jeweils eine Doppelstunde des Englischunterrichts aufgezeichnet. Die teilnehmenden Lehrkräfte sollten eine Stunde sprachlernorientiert und eine Stunde interkulturellorientiert gestalten. Es wurden keine zusätzlichen Vorgaben formuliert, um einen möglichst authentischen Blick hinsichtlich der inhaltlichen und medialen Gestaltung der Unterrichtssituation zu erhalten. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Video-Stichprobe ist zu sagen, dass die Hauptschulen leicht unterrepräsentiert und die Gymnasien leicht überrepräsentiert sind, dies die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse jedoch nicht beeinträchtigt (vgl. ebd.). Der vorliegende Beitrag stellt Re-Analysen der o.g. DESI-Video-Studie dar, die im Rahmen des DFG-Projekts „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“ (DFG – GZ: GO 798/2-1) realisiert wurden. Insgesamt zeigten 95 Unterrichtsvideos à ca. 45 Minuten im Rahmen der Analysen eine erkennbare interkulturelle Ausrichtung (vgl. Göbel 2016: 5). Auch wenn die Repräsentativität der Unterrichtsstunden aufgrund nur einer Unterrichtsstunde pro Klasse und Lehrperson eingeschränkt sein könnte (vgl. Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy & Klieme 2014), weisen vorherige Analysen des Video-Datensatzes jedoch darauf hin, dass die analysierten Stunden im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung aus der Lehrpersonenperspektive als repräsentativ gelten können (vgl. Marquardt 2011). Dennoch hat die methodische Ausgestaltung im Rahmen der Videografie eine gewisse Einschränkung erfahren, da wegen des Videografie-Settings weniger Gruppen- und Einzelarbeitsphasen möglich waren. Zur besseren Vergleichbarkeit der Videos wurde für die vorliegende Analyse eine Substichprobe von Videos aus der Gesamtvideostichprobe ausgewählt, welche die gleichen Zielkulturen thematisieren, nämlich USA und Australien. Diese Substichprobe umfasst 24 Unterrichtsvideos mit zwölf Unterrichtsstunden mit dem Schwerpunkt Australien und zwölf Stunden mit dem Schwerpunkt USA.

#### 3.2. Analyse der Themenschwerpunkte des Unterrichts und der Unterrichtsmethoden

Um die Differenziertheit der Unterrichtsgestaltung abzubilden, wurde der videografierte Unterricht auf der Ebene inhaltlich abgrenzbarer Unterrichtsphasen analysiert (Göbel 2016: 6). Die Videos wurden zunächst von zwei Beurteilerinnen und Beurteilern in inhaltlich abgrenzbare Phasen unterteilt, dieser Arbeitsschritt wurde individuell bearbeitet und die gegebenenfalls entstandenen Abweichungen wurden in einer Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial (Video und Transkript) besprochen sowie eine gemeinsame Version entwickelt (vgl. ebd.: 6; Mayring 2003: 53-54). Die insgesamt 102 Unterrichtsphasen der Substichprobe wurden durch zwei geschulte Beurteilerinnen und Beurteiler im Hinblick auf die inhaltliche Ausrichtung eingeschätzt. Im Sinne einer hochinferenten Kodierung wurde eine Zuordnung zu definierten Kategorien realisiert, die gewisse „Schlussfolgerungen bzw. interpretative Prozesse seitens der Beobachter“ verlangt (Clausen, Reusser & Klieme 2003: 124). Die Ergebnisse wurden durch eine zusammenfassende qualitative Beschreibung (vgl. Mayring 2003) ergänzt, um aufzuzeigen, wie die interkulturellen Themen in den einzelnen Unterrichtsphasen didaktisch umgesetzt werden.

Die Kategorien, die entwickelt wurden, um die Unterrichtsphasen einzuordnen, wurden unter Rückgriff auf theoretische Ansätze zu Interkulturalität bzw. interkulturellem Unterricht (*top down*) sowie in Abstimmung mit dem Material (*bottom up*) erstellt (vgl. Göbel & Lewandowska in Vorbereitung)<sup>1</sup>. Im Sinne der in der Literatur zum interkulturellen Lernen (Paige et al. 2003: 178) vorgeschlagenen Differenzierung zwischen *Big C* und *Little C* wurden die ersten beiden Oberkategorien in *Landeskundliche Orientierung* und *Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellungen* eingeteilt (vgl. auch Bolten 2003; Göbel 2007; Haß 2006). Auch wenn das Thema Landeskundliche Orientierung in der aktuellen theoretischen Diskussion um die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt, während Fragen nach der Aushandlung und Adaptation kultureller Deutungen im Vordergrund stehen (siehe oben), zeigte sich in der Sichtung der Unterrichtsvideos dieser landeskundliche Schwerpunkt in deutlicher Weise und wurde daher als eigenständige Kategorie für die Kodierung aufgenommen. In den Unterrichtsphasen, welche der Kategorie *Landeskundliche Orientierung* zugeordnet wurden, erarbeiteten die Lehrkräfte Themen wie Geographie, Geschichte, Politik, Sport, Essen und Musik. Der Kategorie *Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellungen* wurden diejenigen Phasen zugeordnet, in denen Normen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Einstellungen, kulturelle Identität sowie Inter- und Multikulturalität eines Landes, Migration, Vorurteile und Stereotype im Unterricht bearbeitet wurden. Diese Kategorie bildet die theoretischen Diskurse um die Vermittlung interkultureller Kompetenzen am deutlichsten ab. Als dritte Kategorie wurde *Sprachreflexion und Mehrsprachigkeitsorientierung* (vgl. Göbel & Vieluf 2014; Hufeisen & Marx 2010) kodiert. In der Diskussion um die Vermittlung interkultureller Kompetenzen wird zwar stärker auf die Nutzung interkultureller Erfahrungen der Lernenden rekurriert, dennoch stellt die sprachliche Zusammensetzung der Lerngruppe eine Gelegenheit dar, die sprachliche Vielfalt als Analogie für kulturelle Vielfalt zu thematisieren, ohne zugleich Kulturalisierungsperspektiven zu evozieren. Diese Kategorie wurde kodiert, wenn sprachliche Vielfalt, kooffizielle Sprachen,

---

Göbel, Kerstin; Lewandowska, Zuzanna M. & Diehr, Bäbel (2017), Lernziel interkulturelle Kompetenz – Lernangebote im Englischunterricht der Klassenstufe 9 – eine Reanalyse der Unterrichtsvideos der DESI-Studie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 107-121. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

linguistische Varietäten, Sprachpragmatik, Soziolinguistik und Sprachvergleiche in den jeweiligen Unterrichtsphasen thematisiert wurden.

Den drei genannten Kategorien wurden Unterkategorien im Sinne der interkulturellen Kompetenzbereiche kognitiv, affektiv und handlungsorientiert (vgl. u.a. Byram 1997: 31-38; Chen & Starosta 1996: 362; Göbel & Hesse 2004: 823-830) zugeordnet (siehe Abb. 1).

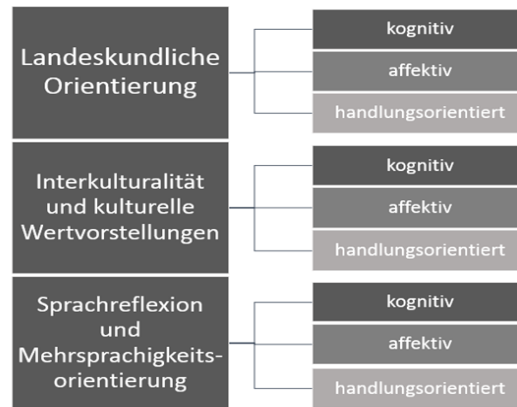


Abb. 1: Dimensionen für die Kodierung interkultureller Inhalte

Die beschriebenen Inhaltskategorien wurden der Kategorie „kognitiv“ zugeordnet, wenn in der Unterrichtsphase der Aufbau von deklarativem Wissen im Vordergrund stand (so z.B. die Vermittlung von Wissen über Regionen, Traditionen oder Gepflogenheiten). Behandelte der Unterricht die Förderung von Interesse, Empathie oder emotionale Aspekte eines Themas, wurde dies der Kategorie „affektiv“ zugeordnet (z.B. die Besprechung von Emotionen in Kulturkontaktsituationen). Eine handlungsorientierte Ausrichtung wurde zugewiesen, wenn in der Unterrichtsphase Handlungsstrategien erprobt oder Verhaltensperspektiven besprochen wurden (bspw. im Rahmen von Rollenspielen oder im Zusammenhang mit dem Sich-Hineinversetzen in Situationen sowie der Besprechung verschiedener Handlungsperspektiven)<sup>2</sup>. Die Übereinstimmung der Einschätzung der beiden Beurteilerinnen bzw. Beurteiler lag im ersten Durchgang für das gesamte Rating bei  $\kappa = .93^3$ .

Um die inhaltliche Gestaltung der videografierten Unterrichtsstunden über die oben beschriebene grobe Kategorisierung der Unterrichtsphasen hinaus zu verdeutlichen, wurden für den vorliegenden Beitrag systematische Beschreibungen der Unterrichtsphasen aus dem DFG-Projekt genutzt (vgl. Göbel 2016). Hier waren im Sinne einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Phasen der Unterrichtsvideos von insgesamt vier geschulten Lehramtsstudierenden des Faches Englisch verschiedener Schulformen zusammengefasst worden (vgl. ebd.). Punktuell entstandene Abweichungen waren in einer Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial besprochen und korrigiert worden (vgl. Mayring 2003). Die vorliegenden Beschreibungen der Unterrichtsphasen sind im Ergebnisteil zusammenfassend dargestellt, um die kategoriale Zuordnung zu illustrieren.

#### 4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analysen der inhaltlichen Schwerpunkte der Unterrichtsphasen sind in Abb. 2 dargestellt. Insgesamt zeigen sich erkennbare Unterschiede zwischen den Schulformen: Phasen zum Thema Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellungen sind an den Realschulen seltener anzutreffen als an den beiden anderen Schulformen; die Kategorie Sprachreflexion zeigt sich ausschließlich an Hauptschulen (inhaltlicher Schwerpunkt:  $\chi^2 = 11,205$ ;  $df = 4$ ;  $p = .024$ ). Die Unterschiede bezüglich der inhaltlichen Schwerpunkte der Unterrichtsphasen im Hinblick auf die jeweiligen Zielkulturen USA und Australien sind hierbei noch deutlicher (inhaltlicher Schwerpunkt *Australien*:  $\chi^2 = 35,28$ ;  $df = 4$ ;  $p = .000$ ; inhaltlicher Schwerpunkt *USA*:  $\chi^2 = 17,81$ ;  $df = 4$ ;  $p = .001$ ). Die hochinferenten Kodierungen werden im Weiteren durch qualitative Beschreibungen der jeweiligen Unterrichtsphasen vertieft. Die Darstellung ist insgesamt nach den Zielkulturen Australien bzw. USA sowie nach Schulformen gegliedert.

Göbel, Kerstin; Lewandowska, Zuzanna M. & Diehr, Bäbel (2017), Lernziel interkulturelle Kompetenz – Lernangebote im Englischunterricht der Klassenstufe 9 – eine Reanalyse der Unterrichtsvideos der DESI-Studie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 107-121. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

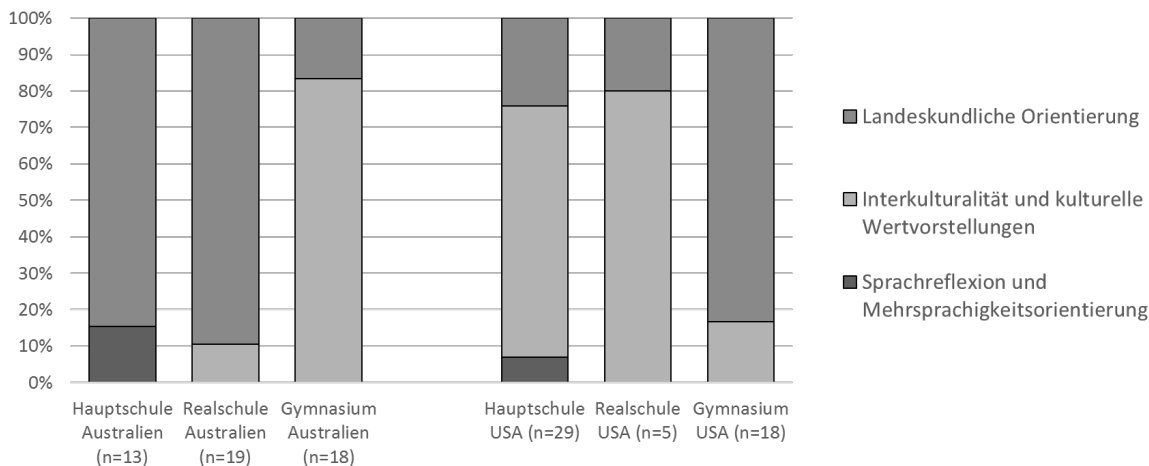


Abb. 2: Prozentualer Anteil der Unterrichtsphasen im Hinblick auf die Dimensionen landeskundliche Orientierung, Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellung differenziert nach Schulform und Thema der Stunde

#### 4.1. Landeskundliche Orientierung

Betrachtet man die thematischen Schwerpunkte der jeweiligen Unterrichtsstunden, so zeigt sich, dass die landeskundlich ausgerichteten Phasen deutlich auf die Vermittlung von kulturspezifischem oder kulturvergleichendem Wissen ausgerichtet sind. Sie weisen jedoch keine explizit emotions- oder handlungsorientierten Zuordnungen auf.

##### *Australien*

Beim Thema Australien steht in den Unterrichtsstunden der Haupt- (84,6 %) und Realschulen (89,5 %) die landeskundliche Orientierung im Vordergrund. In den Unterrichtsstunden des Gymnasiums sind 16,7 % der Unterrichtsphasen landeskundlichen Themen gewidmet.

Die qualitativen Analysen zeigen, dass in den landeskundlichen Phasen an den Hauptschulen u.a. die Geografie, die Tier- und Pflanzenwelt, die Geschichte sowie Sehenswürdigkeiten in den Blick genommen werden. Die Umsetzung dieser Themen erfolgt zumeist im lehrergeführten Unterrichtsgespräch mithilfe verschiedener Formen des Brainstormings im Plenum oder in Partnerarbeit. Die Bearbeitung wird vor allem durch visuelle Materialien (z.B. Fotos, Tafelbilder), Arbeitsblätter oder einen Film ohne Ton unterstützt. Die landeskundliche Bearbeitung des Themas Australien zeigt in den Unterrichtsstunden der Hauptschule eine deutliche Fokussierung auf das sprachliche Lernen sowie die Festigung grammatischer Strukturen.

In den landeskundlichen Phasen der Realschulen stehen wie in der Hauptschule vor allem die Geografie, Politik, Einwohner und Sehenswürdigkeiten Australiens im Mittelpunkt. Bearbeitet werden diese Themen über Brainstormings und fragend-entwickelnde Klassengespräche mit Unterstützung von z.B. Bild- und Filmmaterial, (Hör-)Texten oder einem Quiz. Im Unterschied zu den Hauptschulen steht in den Unterrichtsstunden der Realschule nicht die Sprachlernorientierung im Vordergrund, sondern der tatsächliche Erwerb und die Festigung von Faktenwissen.

Im Gymnasium zeigt sich in den landeskundlichen Phasen eine Fokussierung auf die Geschichte des Landes, seine Geografie und das Leben im Outback. Zur Erarbeitung der Inhalte werden (Hör-)Texte genutzt. Bei der Bearbeitung der Geschichte des Landes werden emotionale Implikationen interkultureller Begegnungssituationen zwischen Zuwanderern und Ureinwohnern angesprochen. Eine Sprachlernorientierung lässt sich auch hier erkennen, jedoch liegt der Fokus deutlich auf dem Inhalt.

## USA

Betrachtet man die Schulformunterschiede hinsichtlich der Bearbeitung der Zielkultur USA, so zeigen die Ergebnisse des Ratings ein entgegengesetztes Bild zu dem der Zielkultur Australien. Während in 83,3 % der Unterrichtsphasen im Gymnasium landeskundliche Themen behandelt wurden, waren es in den Hauptschulen nur 24,1 % und in der Realschule nur 20 %<sup>4</sup>.

In den landeskundlichen Phasen der Hauptschule werden vor allem die Besiedelungsgeschichte, die indianische Bevölkerung, geographische Informationen und die multikulturelle Zusammensetzung der amerikanischen Bevölkerung fokussiert. Die Erarbeitung dieser Inhalte wird häufig im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch realisiert, das auf kurze Texte und Bildmaterial, vereinzelt auch auf Brainstorming und ein Quiz, zurückgreift. Der Fokus liegt dabei auf dem Textverständnis bzw. dem Sprachenlernen. Aufgrund der zurückhaltenden Beteiligung der Schülerschaft erfolgt keine intensive inhaltliche Bearbeitung der Themen.

In der Realschule werden landeskundliche Inhalte werden nur in einer Phase mit dem Themenschwerpunkt USA aufgegriffen. Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Kenntnisse über die Vereinigten Staaten zu nennen. Diese werden von der Lehrperson an der Tafel systematisch festgehalten.

Landeskundliche Phasen des Gymnasiums zum Schwerpunkt USA sind im Vergleich zum Schwerpunkt Australien zahlreicher und vielfältiger. Im Fokus stehen u.a. die Geografie, die Geschichte sowie die Jugendstrafe und Jugendarbeit. Zumeist werden die Themen im lehrpersonenzentrierten Unterrichtsgespräch erarbeitet, zum Teil auch in Fragerunden oder Partnerarbeit. Die Lehrpersonen setzen hierzu z.B. (Hör-)Texte, Bilder, Arbeitsblätter oder Brainstormings ein. Es zeigt sich insgesamt eine intensive Bearbeitung, die auf den Zuwachs von Faktenwissen abzielen scheint.

## 4.2. Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellungen

Wenn Kulturkontaktsituationen oder kulturelle Wertvorstellungen im Unterricht behandelt werden, so geschieht dies innerhalb der untersuchten Video-Stichprobe vor allem im Hinblick auf den Aufbau von Wissen, die Förderung von Interesse und die Thematisierung emotionaler Aspekte (vgl. Abb. 3). Generell zeigt sich, dass interkulturell ausgerichtete Unterrichtsphasen in den untersuchten Realschulklassen seltener vorkommen als in den Hauptschul- und Gymnasialstunden. Dabei variieren die interkulturellen Schwerpunktsetzungen zwischen den Stunden mit thematischer Ausrichtung an den Zielkulturen USA oder Australien.

---

Göbel, Kerstin; Lewandowska, Zuzanna M. & Diehr, Bäbel (2017), Lernziel interkulturelle Kompetenz – Lernangebote im Englischunterricht der Klassenstufe 9 – eine Reanalyse der Unterrichtsvideos der DESI-Studie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 107-121. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.



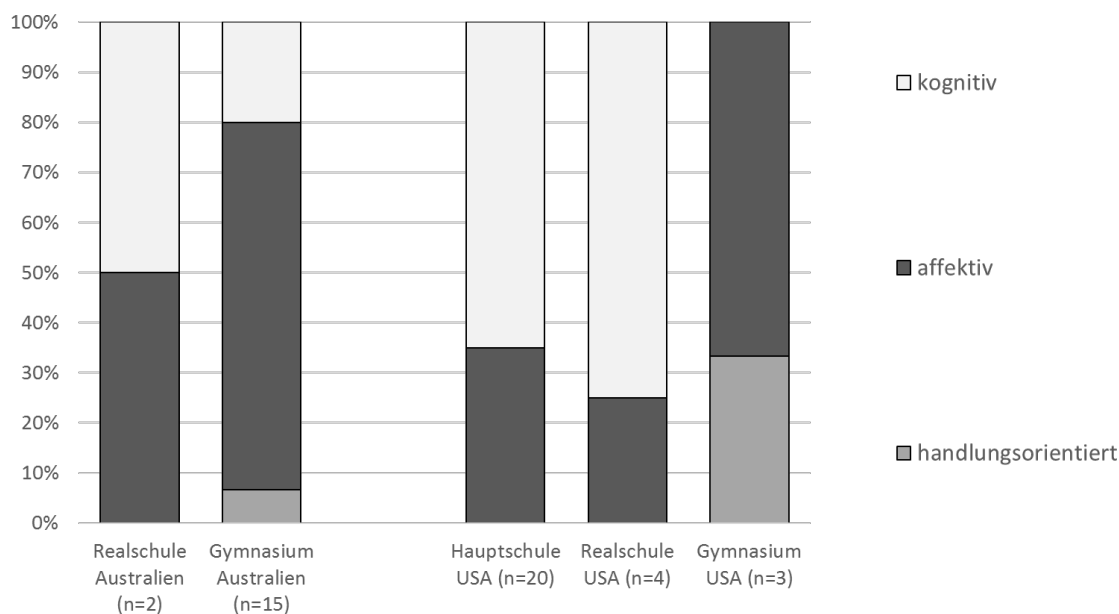


Abb. 3: Prozentualer Anteil der kognitiv, affektiv und handlungsorientiert ausgerichteten Unterrichtsphasen, in denen Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellungen behandelt werden - differenziert nach Schulform und Thema der Stunde

#### Australien

In den Unterrichtsstunden zum Thema Australien wird in der Realschule und dem Gymnasium eine Fokussierung des Aufbaus von Wissen (Kodierung „kognitiv“) beobachtet. Inhaltlich wird dies in der Realschule im Rahmen eines Quiz realisiert. In den Unterrichtsstunden des Gymnasiums wird mittels Texten und Hörübungen das Leben im Outback Australiens und das Leben von Jugendlichen behandelt. Hier werden vor allem die Problematik der Fernschulen, die Schulsituation in Australien im Vergleich zu Deutschland und Vor- und Nachteile des Distanzlernens besprochen.

Eine affektive Ausrichtung interkultureller Unterrichtsphasen konnte vor allem am Gymnasium beobachtet werden. Hier werden im Rahmen fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche ethische Fragen zur Tierhaltung, zum Leben in der Wildnis und zu Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Aborigines besprochen. Letzteres wird zum Teil ausführlich unter Bezugnahme auf eigene Diskriminierungserfahrungen, Diskriminierung in Deutschland sowie deren affektive Implikationen diskutiert. Die Lernenden erhalten dadurch die Möglichkeit, sich in fremde Perspektiven hineinzuversetzen und Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit herzustellen. In den Realschulphasen wird die Kolonialisierung Australiens durch die Briten anhand eines Textes eingeführt und im Weiteren für die Perspektivenübernahme der Rolle der Ureinwohner genutzt; es werden Vergleiche zur eigenen Gefühls- und Lebenswelt hergestellt.

In Bezug auf Australien wird am Gymnasium das Thema Outback handlungsorientiert aufgegriffen, indem die Schülerinnen und Schüler sich anhand eines Textes in eine lebensnahe Situation hineinversetzen müssen. Interkulturell ausgerichtete Unterrichtsphasen mit dem thematischen Schwerpunkt Australien konnten in keiner Schulstunde der Hauptschulen beobachtet werden.

#### USA

Hinsichtlich der Bearbeitung kognitiver Aspekte interkultureller Themenbereiche mit der Zielkultur USA zeigen die Ratings, dass die Zielsetzung des Wissensaufbaus vor allem in den Unterrichtsphasen der Haupt- und Realschulen realisiert wird.

Die Unterrichtsstunden der Hauptschule konzentrieren sich dabei auf Themen wie Armut in den USA, Normen und Wertvorstellungen der indianischen Bevölkerung und die multikulturelle Zusammensetzung der amerikanischen Gesellschaft, die im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch mit Unterstützung von (Hör-)Texten und Bildern zum Teil kulturspezifisch

erarbeitet werden. Es finden sich auch kulturübergreifende Ansätze, z.B. wird die Situation der Multikulturalität in den USA auf die Situation in Deutschland und in der Klasse übertragen. In den Unterrichtsstunden der Realschule werden u.a. wissensorientierte interkulturelle Lernziele im Unterrichtsgespräch bezüglich des „American Dream“ erarbeitet und Reiseziele behandelt.

In einigen interkulturellen Phasen der Hauptschule können affektive Schwerpunktsetzungen identifiziert werden, die u.a. die Obdachlosigkeit und Multikulturalität in den USA, Wertvorstellungen der Indianer sowie ihre Diskriminierung in der Gesellschaft thematisieren. Dabei werden z.B. Bilder als Impulse genutzt. Die Themen werden zum Teil auf die Lebenserfahrungen der Lernenden und auf die Situation in Deutschland übertragen, eigene Wertvorstellungen werden mit anderskulturellen Perspektiven verglichen und empathische Haltungen eingeübt. Das Thema Multikulturalität wird genutzt, um die Heterogenität in der eigenen Klasse zu fokussieren und kulturelle Eigenheiten sowie Vorurteile und deren emotionale Folgen zu besprechen. In der Realschule wird das Thema „American Dream“ unter Bezugnahme auf einen Text zum Thema „Miss USA“ behandelt. Die Lernenden sollen sich in diese Rolle hineinversetzen und ihre eigenen Erfahrungen dabei berücksichtigen. In den Unterrichtsstunden des Gymnasiums werden interkulturelle Themen mit affektiver Zielstellung in nur einer Klasse behandelt, hier werden kulturvergleichend im Hinblick auf Kinderarbeit in Entwicklungsländern Implikationen für Entwicklungsperspektiven der Kinder erörtert.

Interkulturelle Phasen mit handlungsorientierter Ausrichtung finden sich nur in den Unterrichtsstunden des Gymnasiums (33,3 % der Unterrichtsphasen bei Fokus auf die Zielkultur USA, 6,7 % bei Fokus auf die Zielkultur Australien). Im Kontext der Behandlung des Themas Kinderarbeit in den USA sollen sich die Lernenden im Rollenspiel in Berufsrollen hineinversetzen.

#### 4.3. Sprachreflexion und Mehrsprachigkeitsorientierung

Eine inhaltliche Fokussierung auf die Reflexion von Sprachen und Mehrsprachigkeit konnte ausschließlich in den Unterrichtsphasen der Hauptschule beobachtet werden (15,4 % der Unterrichtsphasen zur Zielkultur USA; 6,9 % der Unterrichtsphasen zur Zielkultur Australien). In den Unterrichtsstunden der Hauptschulen konnte diese Kategorie ausschließlich im Hinblick auf den Aufbau von Wissen in einer kulturübergreifenden Weise beobachtet werden. Die qualitativen Analysen zeigen, dass das Thema Sprache und Mehrsprachigkeit vornehmlich im Rahmen von Einstiegsphasen des Unterrichts aufgegriffen wird. Hier wird einerseits die Verbreitung und Nutzung der englischen Sprache thematisiert, andererseits werden Sprachvergleiche zwischen dem Englischen und der Erstsprachen der Lernenden (u.a. Kroatisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch, Französisch, Spanisch und Italienisch) angestellt. Zudem werden der Sprachlernprozess, indem z.B. eine neu zugewanderte Schülerin zu ihrem gleichzeitigen Sprachenlernen (Deutsch und Englisch) befragt wird, sowie die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Mehrsprachigkeit thematisiert, indem die Schülerinnen und Schüler sich z.B. gegenseitig Fragen zu den Herkunftsländern ihrer Familien stellen oder indem besprochen wird, in wie vielen Ländern der Erde das Englische als Verkehrssprache fungiert.

### 5. Diskussion

Thematisch können sowohl landeskundliche, interkulturelle als auch einige sprachreflektierende Schwerpunktsetzungen in den Unterrichtsvideos beobachtet werden. Bemerkenswert erscheint zunächst die schulformspezifische Umkehrung der landeskundlichen und der interkulturellen Zugänge in Bezug auf die zwei betrachteten Zielkulturen: Während bei der Behandlung Australiens landeskundliche Phasen an den Haupt- und Realschulen dominieren und der Unterricht an den Gymnasien eher auf die Reflexion kultureller Orientierungen ausgerichtet ist, verhält es sich bei der thematischen Behandlung der USA genau umgekehrt. Die Befunde werfen Fragen nach den Gründen für die unterschiedlichen Zielvorstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf englischsprachige Zielkulturen auf.

In der Diskussion um die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der fremdsprachendidaktischen Literatur dominieren die Perspektivierungen von Interkulturalität und die Thematisierung von unterschiedlichen Wertvorstellungen den Diskurs (vgl. Blell & Doff 2014; Byram 1997; Bredella 2012), innerhalb der analysierten Unterrichtsstunden haben jedoch auch landeskundlich orientierte Inhalte einen deutlichen Anteil. Nichtsdestotrotz werden in allen Schulformen die Themen Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellungen aufgegriffen, allerdings zeigt sich in den Realschulstunden eine geringere Ausrichtung der Unterrichtsphasen an interkulturellen Themen, was jedoch auch mit der relativ kleinen Stichprobe zusammenhängen kann. In den interkulturellen Unterrichtsphasen, die affektiv oder handlungsorientiert ausgerichtet sind, zeigen sich tatsächlich Ansätze für Perspektivübernahmen, die für das interkulturelle Lernen als wesentlich erachtet werden können (vgl. Göbel & Hesse 2004: 821). Diese vertiefenden Bearbeitungen kultureller Deutungen auf affektiver und handlungsorientierter Ebene zeigen sich eher in den gymnasialen Unterrichtsvideos. In den Unterrichtsstunden der Hauptschulen steht demgegenüber die Wissensvermittlung bezüglich interkultureller Themen deutlicher im Vordergrund. Die in der fremdsprachendidaktischen Literatur thematisierte

transkulturelle Perspektive (vgl. z.B. Blell & Doff 2014) wird in den analysierten Unterrichtsvideos jedoch kaum deutlich. Auch die kulturelle Heterogenität der Klassensituation wird im Rahmen der analysierten Unterrichtsphasen kaum oder allenfalls implizit aufgegriffen. Die Nichtberücksichtigung der kulturellen Heterogenität in der Klasse könnte mit Befürchtungen der Lehrpersonen zusammenhängen, durch die explizite Thematisierung kultureller Differenzlinien innerhalb der Klasse Stereotypisierungsprozesse oder gar Stigmatisierungen auslösen zu können (siehe z.B. Auernheimer 2015; Mecheril 2004).

Sprachreflexion bzw. die Thematisierung von Mehrsprachigkeit zeigt sich in der vorliegenden Stichprobe ausschließlich in den Unterrichtsstunden der Hauptschule. Das Aufgreifen der multiplen Spracherfahrung der Schülerinnen und Schüler scheint somit schulformspezifisch zu sein. Analysen der Gesamtstichprobe in Bezug auf Sprachentransferunterstützung (vgl. Göbel & Vieluf eingereicht; Göbel & Vieluf 2014: 192; Göbel 2016) weisen gleichermaßen darauf hin, dass die Thematisierung von Sprachreflexion auch in der Gesamtstichprobe der DESI-Videostudie selten ist und nur in den Hauptschul-Videos die Herkunftssprachen der Lernenden aufgegriffen werden. Ein Grund hierfür könnte die Klassenkomposition in den Hauptschulen sein; die häufig präsente sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht kann zu einem vermehrten Aufgreifen sprachlicher bzw. mehrsprachiger Themen im interkulturellen Englischunterricht führen.

Die Bearbeitung der Unterrichtsinhalte am Gymnasium geht im Unterschied zur Haupt- und Realschule mit einem weitgehenden Ausblenden expliziten sprachlichen Lernens einher. Trotz unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen tritt in allen interkulturellen Phasen der analysierten Unterrichtsstunden die Sprachlernperspektive in allen Schulformen deutlich in den Hintergrund. Möglicherweise führt das vergleichsweise höhere Fremdsprachenniveau der Lernenden dazu, dass die Lehrenden den Fokus auf die kulturellen Inhalte legen. Hinsichtlich der Unterrichtsorganisation zeigen die Analysen, dass das lehrpersonenzentrierte Unterrichtsgespräch in allen drei Schulformen, aber besonders am Gymnasium, häufig realisiert wird. Die Dominanz dieser Interaktionsform scheint durch die Vorgaben des Projektträgers sowie aufgrund des Videografie-Settings motiviert zu sein. Gruppenarbeiten sind dementsprechend vergleichsweise selten anzutreffen. Wissensabfragen im Sinne von schriftlichen Tests sind nur in den videografierten Haupt- und Realschulunterrichtsstunden zu finden. Rollenspiele, welche im Kontext von interkultureller Perspektivenübernahme bedeutend sein können, finden ausschließlich in der Realschule und den Gymnasien statt. Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf differenzielle Lernumgebungen im Hinblick auf die didaktische Umsetzung der Themen insofern hin, als in den Haupt- und Realschulen die Bearbeitung der Inhalte zumeist unter Rückgriff auf Bild- und Textmaterial realisiert wird, während sich am Gymnasium ein deutlicher Schwerpunkt in der Nutzung komplexerer Texte zeigt, die eine intensivere inhaltlich-thematische Auseinandersetzung ermöglichen (vgl. Haß 2006).

Die beobachteten schulformspezifischen Unterschiede lassen sich kaum durch unterschiedliche curriculare Vorgaben begründen, da diese hinsichtlich der interkulturellen Lernziele in den Ländern durchgängig sehr abstrakt formuliert sind und wenig Konkretisierung bezüglich der inhaltlichen Vermittlung vorschlagen (vgl. Göbel & Hesse 2004: 832). Inwieweit schulformspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Nutzung von Lehrwerken vorliegen, ist nicht abschließend zu beurteilen, da innerhalb der Unterrichtsphasen sehr unterschiedliche didaktische Medien genutzt wurden. Die Ergebnisse sollten allerdings aufgrund der Stichprobengröße von 24 Klassen und der Aufzeichnung von nur je einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten zurückhaltend interpretiert werden. Eine systematische Ausweitung auf die gesamte Stichprobe der DESI-Unterrichtsvideos wäre zur Stabilisierung der Befunde wünschenswert, dennoch weisen die vorliegenden Ergebnisse bereits auf grundsätzliche Merkmale des interkulturellen Englischunterrichts hin.

Insgesamt legen die vorgeliegenden Ergebnisse nahe, dass in der interkulturellen Ausrichtung und Bearbeitungstiefe in den drei Schulformen gewisse Unterschiede vorliegen. Trotz der dargestellten Unterschiede zeigt sich schulformenübergreifend, dass sowohl landeskundliche als auch interkulturelle Themen behandelt werden. Die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird allerdings selten thematisiert, Transkulturalitätsperspektiven lassen sich in den analysierten Unterrichtsvideos nicht beobachten.

Grundsätzlich stehen die inhaltlichen interkulturellen Lernziele im Vergleich zur Sprachlernorientierung im Unterricht im Vordergrund. Die Verbindung von kulturell geprägten Konzepten und ihrer sprachlichen Veräußerung erhält in den analysierten Unterrichtsphasen weniger Gewicht. Entweder wird die Thematisierung dieser Verbindung als für den Unterricht ungeeignet eingeschätzt oder Lehrkräfte vertrauen darauf, dass das sprachliche Lernen in interkulturell akzentuierten Stunden eher beiläufig geschieht. Für die Entwicklung der interkulturellen Didaktik im Fremdsprachenunterricht wäre es sinnvoll, die Verknüpfung von interkulturellem und sprachlichem Lernen stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Ein Verständnis für Sprachpragmatik im Zusammenhang mit interkulturellen Lernsituationen kann unter Umständen durch die Nutzung von authentischem Filmmaterial (vgl. Cutting 2015) sowie durch den Einsatz von Rollenspielen und *Critical Incidents* unterstützt werden (vgl. Göbel & Helmke 2010); hier besteht noch Forschungsbedarf. Weitere empirische Untersuchungen könnten sich der Frage nach geeigneten didaktischen Ansätzen interkulturellen Lernens im Englischunterricht in experimenteller Weise nähern und den jeweiligen Ertrag dieser Ansätze empirisch überprüfen.

## Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2015), Einführung in die interkulturelle Pädagogik (8. unveränd. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2013), The effect of content knowledge and pedagogical content knowledge on instructional quality and student achievement. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project*. New York: Springer, 175-206.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (2006), Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 95-188.
- Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*. Weinheim: Beltz.
- Bennett, Janet; Bennett, Milton & Allen, Wendy (2003), Developing intercultural competence in the language classroom. In: Lange, Dale L. & Paige, R. Michael (Hrsg.), *Culture as the Core. Perspective on Culture in Second Language Education*. Greenwich, Conn: Information Age (IAP), 237-270.
- Blell, Gabriele & Doff, Sabine (2014), It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 77-96 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/17>. 10.03.2017].
- Bolten, Jürgen (2003), Grenzen der Ganzheitlichkeit. Konzeptionelle und bildungsorganisatorische Überlegungen zum Thema „interkulturelle Kompetenz“. *Erwägen - Wissen - Ethik* 14: 1, 156-159.
- Bredella, Lothar (2012), *Narratives und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Bredella, Lothar (2013), Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 120-125.
- Brislin, Richard W. & Yoshida, Tomoko (1994), *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguero, Artur & Schröder-Sura, Anna (2013), *A Framework for Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg, Graz: Council of Europe Publishing.
- Caspari, Daniela (2010), Aufgaben zum interkulturellen Lernen. In: Leupold, Eynar & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 57-65.
- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2009), Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Entwurf einer Typologie. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 273-287.
- Chen, Guo-Ming & Starosta, William, J. (1996), Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Clausen, Marten; Reusser, Kurt & Klieme, Eckhard (2003), Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft* 31: 2, 122-141.
- Cutting, Joan (2015), *Pragmatics. A Resource Book for Students*. London/New York: Routledge
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz, Weinheim.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Erl, Astrid & Gymnich, Marion (2007), *Interkulturelle Kompetenzen - erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.

- Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* [Online unter <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>. 10.03.2017].
- Gehring, Wolfgang (2005), Kulturdidaktische Vermittlungsformen. In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.), *Kulturdidaktik im Englischunterricht*. Oldenburg: BIS, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 131-147.
- Göbel, Kerstin (2007), *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Göbel, Kerstin (2011), Interkulturelle Kompetenz und Englischunterricht. In: Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.), *Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen*. Wiesbaden: VS Verlag, 191-208.
- Göbel, Kerstin (2016), Qualitative Unterrichtsanalysen im interkulturellen Englischunterricht der Klassenstufe 9. Deskriptive Befunde aus dem Projekt „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9 (DFG-GO 798/2-1)“ [Online unter [http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-42368/Goebel\\_2016\\_QualitativeUnterrichtsanalysen.pdf](http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-42368/Goebel_2016_QualitativeUnterrichtsanalysen.pdf). 10.03.2017].
- Göbel, Kerstin & Helmke, Andreas (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, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2004), Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 6, 818-834.
- Göbel, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2008), Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 398-410.
- Göbel, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2009), Interkulturelle Kompetenz – ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In: Mertens, Gerhard, Frost, Ursula, Böhm, Winfried & Ladenthin, Volker (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2*. Paderborn: Schöningh Verlag, 1139-1152.
- Göbel, Kerstin & Lewandowska, Zuzanna (in Vorbereitung), *Interkultureller Fokus – Vergleich von Lehrpersonen und Schulformen. Forschungsbericht zum DFG-Projekt „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“*. Essen: Universität Duisburg-Essen, Fakultät Bildungswissenschaften.
- Göbel, Kerstin & Vieluf, Svenja (2014), The Effects of Language Transfer Promoting Instruction. In: Grommes, Patrick & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Plurilingual Education: Policies – Practice – Language Development*. Amsterdam: John Benjamins, 183-197.
- Göbel, Kerstin & Vieluf, Svenja (2015), *Quality Indicators of Intercultural Teaching in Secondary English as a Foreign Language Class*. Paper präsentiert auf der 3. Tagung der GEBF, Bochum, Deutschland.
- Göbel, Kerstin & Vieluf, Svenja (eingereicht), Specific effects of language transfer promoting teaching and insights into the classroom. *Orbis scholae*.
- Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Harsch, Claudia & Schröder, Konrad (2008), Textrekonstruktion Englisch. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 149-156.
- Haß, Frank (2006), *Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, Andreas (2012), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Klieme, Eckhard; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008), Wirksamkeit des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 382-397.
- Hesse, Hermann-Günter & Göbel, Kerstin (2007), Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*. Weinheim: Beltz, 253-269.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Jude, Nina (2008), Interkulturelle Kompetenz. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 180-190.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter, 826-832.

- Knigge, Michel & Köller, Olaf (2010), Effekte der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 95-188.
- Kolb, Elisabeth (2013), *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975-2011)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2003), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* [Online unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf). 20.03.2014].
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2012), *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* [Online unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf). 10.12.2015].
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2013), *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* [Online unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf). 10.12.2015].
- [LPU] Language Policy Unit (2014), *Autobiography of Intercultural Encounters* [Online unter [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp). 01.02.2017].
- Lütge, Christiane (Hrsg.) (2015), *Global Education. Perspectives for English Language Teaching*. Wien: LIT Verlag.
- Marquardt, Christian (2011), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Momentaufnahme oder typischer Schulalltag? Eine Betrachtung der DESI-Videoanalyse*. Hamburg: Diplomica-Verl.
- Mayring, Philipp (2003), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2008), Hörverstehen Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 120-129.
- Paige, R. Michael; Jorstad, Helen; Siaya, Laura; Klein, Francine & Colby, Jeanette (2003), Culture learning in language Education. A review of the literature. In: Lange, Dale L. & Paige, R. Michael (Hrsg.), *Culture as the core. Perspective on culture in second language education (Research in second language learning)*. Greenwich, Conn.: Information Age (IAP), 173-236.
- Praetorius, Anna-Katharina; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Rakoczy, Katrin & Klieme, Eckhard (2014), One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction* 31, 2-12.
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.) (2013), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Ramsey, Sheila (1996), *Creating a Context: Methodologies in Intercultural Teaching and Training*. In: Seelye, H. Ned (Hrsg.), *Experiential Activities for Intercultural Learning*. Yarmouth, Me., USA: Intercultural Press, 7-24.
- Reinders, Heinz; Gniewosz, Burkhard; Gresser, Anne & Schnurr, Simone (2011), Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5: 4, 429-452.
- Schenker, Miriam (2016), *Developing Intercultural Competence in Initial Teacher Education – An Analysis of Intercultural Encounters Experienced by Students of English during a Stay Abroad*. Unveröffentlichte Masterthesis. Bergische Universität Wuppertal.
- Smith, Shelley L.; Paige, Michael R. & Steglitz, Inge (2003), Theoretical foundations of intercultural training and applications to the teaching of culture. In: Lange, Dale L. & Paige, Michael R. (Hrsg.), *Culture as the core. Perspective on culture in second language education (Research in second language learning)*. Greenwich, Conn.: Information Age (IAP), 89-126.
- Steinert, Brigitte & Klieme, Eckhard (2004), Was kommt mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards auf die Schulen zu? *Schulverwaltung NI SH* 14: 2, 39-42.
- Thomas, Alexander (2003), Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen - Wissen - Ethik* 14: 1, 137-228.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> S. Kap. 1.2. Didaktische Konzepte zur Umsetzung interkultureller Lehr-/Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht.

---

<sup>2</sup> Zusätzlich wurden die einzelnen Unterrichtsphasen noch in die Kategorien kultural allgemein, kulturspezifisch und kulturvergleichend (u.a. Brislin & Yoshida 1994; Erll & Gymnich 2007) eingeteilt, für die vorliegende Analyse wurden diese Ergebnisse jedoch nicht berücksichtigt. Siehe hierfür Göbel & Lewandowska (in Vorbereitung).

<sup>3</sup> Übereinstimmungskoeffizient für die Dimensionen: Landeskundliche Orientierung =.96, Interkulturalität und kulturelle Vorstellungen Inhalte =.94, Sprachreflexion und Mehrsprachigkeitsorientierung =.88.

<sup>4</sup> An dieser Stelle sei erwähnt, dass in der Stichprobe nur eine Realschulstunde identifiziert werden konnte, in der das Thema USA behandelt wurde.