Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Lehrermeinungen zum interkulturellen Lehren und Lernen

- eine empirische Studie -

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas: 22.01.2009

Vorgelegt von: Nadine Girrbach

1401368

1.Prüfer: Prof. Dr. Alfred Holzbrecher

2.Prüfer: Michael Müller

Verbindliche Versicherung

„Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe."

Einverständniserklärung

„Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird."

Unterschrift:

Datum:

Vorwort

In den meisten Unterrichtsstunden, die ich während meines Studiums in Blockpraktika oder Tagespraktika geplant und durchgeführt habe, legte ich Wert darauf, „interkulturelle“ Themen mit einzubauen. Im Laufe meines Studiums begann ich mich zu fragen, warum es mir und auch anderen so wichtig zu sein scheint, Kinder und Jugendliche zum Beispiel den Wasserkreislauf im bilingualen MeNuK-Unterricht anhand eines ghanesischen Mädchens namens Lumusi zu erklären. Warum legt man im Religionsunterricht Wert darauf, Mutter Teresa und die Umstände in Indien zu behandeln? Diese Unterrichtserfahrungen, welche mich und auch die Kinder auf verschiedene Art und Weise ins Fragen gebracht haben, waren für mich Grund genug, Lehrermeinungen zum interkulturellen Lehren und Lernen einzuholen um die Wichtigkeit dieser Unterrichtsstunden herauszufinden.

Diese vorliegende Arbeit ist ein wichtiger Bestandteil meines Studiums und deshalb habe ich das Bedürfnis, in diesem Vorwort all denen zu danken, die mir in den letzten Monaten unterstützend zur Seite standen.

Zunächst gilt dieser Dank natürlich Herr Michael Müller, der mir fachlich kompetente Unterstützung gegeben, mich hilfreich begleitet und beraten hat. Ebenso danke ich Herr Prof. Dr. Alfred Holzbrecher, der sich bereit erklärt hat, meine Arbeit zu lesen und zu bewerten.

Weiterhin danke ich Elisabeth Regel und Jasmin Köhler, meiner Schwester, die sich Zeit genommen haben um das Korrekturlesen zu übernehmen. Auch meinem Verlobten will ich danken, dass er immer ein offenes Ohr für mich hatte und mir zur Seite gestanden ist.

Besonders danke ich den Lehrkräften, die sich bereitwillig auf ein weiteres Interview mit mir einließen. Sie gaben mir wertvolle Impulse und Anregungen und nicht zuletzt trugen sie mit ihrer eigenen Meinung zum Gelingen dieser Arbeit bei.

Mein größter Dank gilt aber Gott, der mir die Fähigkeiten gegeben hat dieses Studium und diese Arbeit zu bewältigen. Ich war immer wieder erstaunt, wie er mich begleitet und mir ständig neue Freude, Kraft und Ausdauer für diese Arbeit geschenkt hat.

Freiburg, den 20. April 2009 Nadine Girrbach

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Anlass der Untersuchung 4

2.1 Relevanz für die Englischdidaktik 5

2.2 Eigener Bezug zum Thema 6

II. Theoretische Überlegungen zum interkulturellen Lehren und Lernen

3 Begriffsbestimmung und Definitionen 8

3.1 Inhaltliche Einführung 8

3.1.1 Kultur 8

3.1.2 Interkulturell 10

3.1.2.1 Abgrenzung interkulturell / multikulturell 10

3.1.3 Interkulturelles Lernen 11

3.1.4 Interkulturelle Kompetenz 11

3.1.5 Interkulturelle Kommunikation 12

4 Abgrenzung des Themas 13

4.1 Ausländerpädagogik 14

4.2 Die Interkulturelle Pädagogik 15

4.3 Bilingualer Sachfachunterricht 16

5 Aspekte einer interkulturellen Didaktik 18

5.1 Bennett (1986) „Developmental Model of Intercultural Sensitivitiy“ 18

5.1.1 Denial of difference 19

5.1.2 Defense against difference 19

5.1.3 Minimization of difference 20

5.1.4 Acceptance of difference 20

5.1.5 Adaptation to difference 20

5.1.6 Integration of difference 20
5.2 Byram (1997) „Intercultural Communicative Competence“ 21
5.2.1 Savoir 22
5.2.2 Savoir être 22
5.2.3 Savoir comprendre 23
5.2.4 Savoir s´engager 24
5.2.5 Savoir faire 24
5.3 Holzbrecher (2004) „Prozessmodell“ 25
5.4 Ziele der interkulturellen Didaktik 26
5.5 Mein Modell einer interkulturellen Didaktik 27
5.5.1 Voraussetzungen meines Modells 27
5.5.2 Umsetzung meines Modells im Unterricht 28
5.5.2.1 Die Aufgaben der Lehrkraft 29
5.5.3 Ziele meines Modells 30
5.5.4 Probleme meines Modells 30
6 Bedeutung von Interkulturalität für Lehren und Lernen 31
6.1 Interkulturelles Lernen als Anspruch an den modernen Fremdsprachenunterricht 31
6.2 Interkulturelles Lernen aus administrativer Sicht 32
6.2.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen zu interkulturellem Lernen 32
6.2.2 Kultusministerkonferenz zu interkulturellem Lernen 36
6.2.3 Bildungsplan 2004 zu interkulturellem Lernen 37
6.2.3.1 Grundschule und interkulturelle Kompetenz 39
6.2.3.2 Hauptschule, Haupt- und Werkrealschule und interkulturelle Kompetenz 40
6.2.3.3 Realschule und interkulturelle Kompetenz 42
6.3 Stellenwert von interkulturellem Lernen im Bilingualen Unterricht 44
7 Interkulturelles Lernen 45
7.1 Einflussfaktoren im Klassenzimmer 45
7.2 Didaktisches Bedingungsfeld 46

7.2.1 Rahmenbedingungen 47
7.2.2 Schülervoraussetzungen 47
7.2.3 Lehrkraft im interkulturellen Lernprozess 48
7.2.3.1 Rolle der Lehrkraft im interkulturellen Lernprozess 48
7.2.3.2 Lehrerprofessionalität 50
7.2.3.3 Tätigkeiten der Lehrkraft im interkulturellen Lernprozess 51
7.3 Methoden zur Vermittlung interkulturellen Lernens 53
7.3.1 Unterricht „Same or Different?“ 54
7.3.2 Rollenspiel 54
7.4 Materialien zur Vermittlung interkulturellen Lernens 55
7.5 Ziele des interkulturellen Lernens 57
8 Kritik 58

II. Ergebnisse und Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräfte einer Fremdsprache und bilingualen Sachfachs

9 Vorüberlegungen 61
10 Ziel der Befragung 61
11 Dokumentarische Methode der Interpretation 62
11.1 Forschungsinstrument Experteninterview 62
11.2 Themenorientierte Transkription 64
12 Voraussetzungen für die Auswahl der Lehrkräfte 64
12.1 Begründung der Auswahl der Lehrkräfte 65
12.2 Die Interviews 65
12.2.1 Frau Schneider 65
12.2.2 Frau Becker 66
12.2.3 Frau Dressler 66
12.2.4 Herr Remley 66
12.2.5 Frau Richter 67

13 Auswertung 67
13.1 Thematische Übersicht 67
13.2 Der Begriff der Kultur 68
13.3 Interkulturelles Lernen für die Lehrkräfte 70
13.4 Vergleichen begünstigt interkulturelles Lernen 73
13.5 Interkulturelle Kompetenz kann nicht überprüft werden 75
13.6 Merkmal einer interkulturellen Lernsituation ist aktive Teilnahme 75
13.7 Erfahrungen, die Lehrkräfte mit interkulturellen Situationen gemacht haben 77
13.8 Interkulturelles Lernen kann durch Einflussfaktoren gehindert werden 79
13.9 Methoden 81
13.10 Motivation der Lehrkräfte 82
13.11 Die Lehrkraft nimmt sich in interkulturellen Lernsituationen zurück 83
13.12 Interkulturelles Lernen ist als Lerninhalt anerkannt 85
14 Zusammenfassung 86
15 Vergleich 87
16 Ergebnis der empirischen Untersuchung 89
17 Fazit und Ausblick 91
18 Literaturverzeichnis 94
19 Anhang 100

1 Einleitung

Im Zuge der Globalisierung gewinnt interkulturelle Kompetenz der Arbeitnehmer zunehmend an Bedeutung. Von Führungskräften wird verlangt, dass sie sich mit Mitarbeitern im Ausland verständigen und sich dort auch behaupten können. Mitarbeiter in Deutschland werden vor Herausforderungen gestellt, die sie mit ihren ausländischen Kollegen gemeinsam meistern müssen. Die globalisierte Welt im wirtschaftlichen Bereich stellt somit auch Forderungen an die Schulen, da diese die Fachkräfte und Manager von Morgen ausbilden bzw. erziehen. Somit stellen dieses zusammenwachsende Europa, die veränderten Anforderungen an Arbeitnehmer, die Globalisierung und weitere Veränderungen der Gesellschaftsstrukturen die Schulen vor neue Herausforderungen. Ein guter Weg der Schulen ist es sicherlich die Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Mitteln auszurüsten um gelingende Kommunikation in diesem Zusammenhang zu gewährleisten. In den Schulen wird dies vor allem mit dem Erlernen von Fremdsprachen angestrebt. Doch reichen diese Fertigkeiten des Sprechens einer Sprache nicht aus um wirtschaftlich oder privat weltweite Kontakte zu knüpfen und aufrecht zu erhalten. Denn es gehört weitaus mehr dazu als grammatische und lexikalische Genauigkeit. Sehr viel wesentlicher ist es, Menschen aufgrund ihrer anderen kulturellen Hintergründe verstehen zu können. Andere kulturelle Sichtweisen zu verstehen ist Bestandteil der interkulturellen Kompetenz welche von vielen Seiten verlangt wird. Doch wie kann man effektiv interkulturelles Lernen in den Unterricht integrieren? Hierfür bietet der bilinguale Sachfachunterricht bereits seit vielen Jahren und in fast allen Bundesländern Möglichkeiten, die fremde Sprache in andere Schulfächer mit einzubinden. Doch was genau wird bei diesem Einbinden der Sprache in den Unterricht und von interkulturellem Lehren und Lernen genau gefordert? Was kann der bilinguale Sachfachunterricht dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche sensibel für die Vielfalt von Kulturen werden? Wie werden diese Forderungen von Lehrkräften umgesetzt und werden diese Forderungen auch ernst genommen? Wie stehen Lehrer, die bilingual unterrichten, zu dem Aspekt des interkulturellen Lehrens und Lernens?

Die vorliegende Arbeit soll dazu dienen den aktuellen Diskussionen des interkulturellen Lehrens und Lernens nachzugehen und verschiedene Standpunkte gegenüberzustellen. Desweiteren sollen mithilfe der empirischen Studie Lehrermeinungen zum interkulturellen Lehren und Lernen aufgezeigt werden.

Hochkonjunktur hat das Thema interkulturelles Lehren und Lernen sowohl in der Praxis als auch in wissenschaftlichen Diskussionen. Diesen aktuellen Anlass der Untersuchung werde ich in *Kapitel zwei* darstellen. Dabei werde ich nicht nur die Aktualität des Themas darstellen sondern auch die Fremdsprachendidaktische Perspektive und meinen persönlichen Bezug zum Thema aufzeigen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste theoriegeleitete Teil dient dazu theoretische Überlegungen zum interkulturellen Lehren und Lernen aufzuzeigen. Interkulturalität ist ein Begriff der von vielen Seiten gefordert und in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht wird. Um die Bedeutung von interkulturellem Lernen oder einer interkulturellen Kompetenz aufzuzeigen, werden im *dritten Kapitel* Begriffsbestimmungen gegeben. Vorab soll jedoch die Bedeutung einer Kultur aufgezeigt werden. Diese Erläuterungen sollen helfen, dass im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit auf diese begriffliche Grundlage zurückgegriffen werden kann.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem interkulturellen Lehren und Lernen im Unterricht, was vor allem im bilingualen Sachfachunterricht betrachtet wird. Doch Interkulturalität ist nicht nur ein wichtiger Punkt hinsichtlich des bilingualen Unterrichts, sondern wie bereits erwähnt lässt er sich in vielen verschiedenen Bereichen wiederfinden. Deshalb werde ich im *vierten Kapitel* auf andere Bereiche eingehen, in denen Interkulturalität mit einfließt, sodass die Bereiche, welche diese Arbeit nicht abdeckt, aufgegriffen und kurz dargestellt werden.

Eine einheitlich festgelegte Didaktik sowohl des bilingualen Unterrichts als auch des interkulturellen Lehrens und Lernens gibt es nicht. Deshalb werden im *fünften Kapitel* drei wichtige Didaktiker, die jeweils eine eigenständige interkulturelle Didaktik entwickelt haben, veranschaulicht. Hierzu gehören Bennett, Byram und

Holzbrecher. Diese haben jeweils Modelle entwickelt, womit den Schülerinnen und Schüler zu einer interkulturellen Kompetenz geholfen werden kann.

Der erste Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf den Forderungen der administrativen Ebene. Dargestellt werden die Forderungen auf europäischer, bundesweiter und landesweiter Ebene. Das deutsche Schulsystem fordert, dass interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen als ein wichtiges Lernziel begriffen wird. Weiterhin sollen diese auch eine interkulturelle Erziehung erhalten, da eine multikulturelle Gesellschaft diese erfordert. Der Bildungsplan fordert in seinen Leitgedanken die Ausbildung der SchülerInnen zu „offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa“ (Kultus und Unterricht 2004d:72). Diese verschiedenen Ebenen sind Bestandteil des *sechsten Kapitels* dieser Arbeit.

Der zweite Schwerpunkt des wissenschaftstheoretischen Teils liegt auf dem interkulturellen Lehren und Lernen an sich. Wie schon das fünfte Kapitel verdeutlicht, gibt es keine einheitliche Didaktik des interkulturellen Lehrens und Lernens. Deshalb ist es interessant aufzuzeigen, was in interkulturellen Lernsituationen beachtet werden soll bzw. welche Rolle die Lernenden und der Lehrer spielen. Im *siebten Kapitel* werden verschiedene Sichtweisen diskutiert. Unter anderem werden die unterschiedlichen Sichtweisen hinsichtlich der Einflussfaktoren die interkulturelles Lernen behindern könnten, das didaktische Bedingungsfeld, Methoden, Material und die Ziele des interkulturell gestalteten Unterrichts aufgezeigt.

Doch wie ist die Situation in den Klassenzimmern? Werden interkulturelle Lernsituationen von den Lehrkräften bewusst eingebaut und thematisiert? Führen Unterrichtsthemen wie z.B. Kinder dieser Welt in Klasse vier dazu, dass Schüler und Schülerinnen sensibel für die Andersartigkeit der Menschen verschiedener Kulturen werden? Liegen die Schwerpunkte der Lehrkräfte auf interkulturellem Lehren und Lernen oder sind doch andersartige Ziele vorrangiger als die Ausbildung zu „offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa“ (Kultus und Unterricht 2004d:72) wie es der Bildungsplan fordert? Diese Fragen und andere haben mich dazu veranlasst Lehrermeinungen dazu einzuholen und sie in einer wissenschaftlichen Arbeit zu

thematisieren. Deshalb beinhaltet der zweite Teil der Arbeit eine empirische Sozialforschung, die diese Fragen umfassen. Hierbei sollen die Lehrermeinungen qualitativ erhoben werden. Die Ergebnisse und Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit Lehrenden einer Fremdsprache und bilingualem Sachfachs werden analysiert und dargestellt. Aspekte der Befragung sind unter anderem die Umsetzung, Methoden und Lernziele von interkulturellem Lehren und Lernen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit nahezu durchgehend die maskuline Sprachform verwendet. Damit sind beide Geschlechter gemeint. Jedoch wird Schülerin und Schüler mithilfe eines Binnen-I mit SchülerIn bzw. SchülerInnen dargestellt. Sollte dennoch in anderen Zusammenhängen die feminine Sprachform verwendet werden, ist dies auf ausdrückliche Hervorhebung des weiblichen Geschlechts oder auf wörtlich übernommene Zitate zurückzuführen.

2 Anlass der Untersuchung

Deutschland als multikulturelle Gesellschaft ist nicht mehr Zukunftsmusik sondern Normalität. Der Alltag in Deutschland zeichnet sich durch das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen aus. Straßenbahnfahren ohne eine fremde Sprache zu hören, ist nahezu unmöglich. In den Supermarktregalen liegen Produkte aus aller Welt. Die „Asia-Wochen“ in Diskounterketten sind zur Alltäglichkeit geworden. Der Begriff „Interkulturalität“, oder die Aufforderung zur Interkulturellen Pädagogik begegnen mir nahezu in jedem Seminar. Auernheimer[1] sagt dazu: „Ein inflationärer Gebrauch dieses Begriffs zeichnet sich bereits jetzt [schon] ab“ (Auernheimer 2002:7). Doch die Frage ist, warum uns diese Begriffe „interkulturelle Kompetenz“ oder „Interkulturalität“ fast in jedem Zusammenhang begegnen.

[1] Dr. i. R. Georg Auernheimer ist Professor i.R. für Erziehungswissenschaft. Seiner Meinung nach sind die zwei wichtigen Leitmotive der Interkulturellen Pädagogik sowohl Gleichheit als auch Anerkennung des jeweils Anderen. Einer seiner Schwerpunkte ist die Analyse des Bildungssystems und Fragen der Schulqualität.

Welchen Einfluss hat diese sich wandelnde Gesellschaft auf das Bildungssystem? Werden Schulkinder in den Schulen dazu befähigt, sich in der sich veränderten Struktur Deutschlands zurechtzufinden? Ist es nicht unsere Pflicht als Lehrkräfte und angehende Lehrpersonen den SchülerInnen interkulturelle Kompetenz mit auf den Weg zu geben, die ihnen hilft, konfliktfrei mit Menschen anderer Kulturen auszukommen und zusammenzuleben? Was aber ist dabei die Aufgabe der Lehrkraft und vor allem, wie oder als was sehen sich die Lehrpersonen selbst in diesem Zusammenhang? Wie und wo kann interkulturelles Lernen stattfinden? Welche Ansatzpunkte und Modelle zur Vermittlung von solch einer Interkulturalität gibt es? All diese Fragen haben mich veranlasst, meine wissenschaftliche Arbeit über das Thema des interkulturellen Lehrens und Lernens zu schreiben.

Vor einigen Jahrzehnten fand man den Begriff des „interkulturellen Lernens“ noch in keinem Lehrplan. Gegenwärtig ist es Aufgabe der Lehrkräfte, in ihrem Unterricht interkulturelle Lernsituationen zu schaffen, die es den SchülerInnen ermöglichen, interkulturelle Kompetenz auszubilden, in dem sie ihre eigene Kultur kritisch reflektieren, offen sind für andere Kulturen und schließlich eine veränderte Wahrnehmung der eigenen und fremden Kultur erreichen.[2]

Das sind aktuelle Fragen, die diskutiert werden und auch weiterhin diskutiert werden sollten. Doch es ist ebenfalls wichtig, eine Lösung zu finden, Migranten als gleichwertig zu sehen und den SchülerInnen die Fähigkeit mit auf den Weg zu geben, mit dieser neuen Situation erfolgreich umzugehen.

2.1 Relevanz für die Englischdidaktik

Der Englischunterricht, wie auch alle anderen Schulfächer haben eine eigenständige Didaktik die für die Struktur des Unterrichts verantwortlich ist. Die Englischdidaktik beschäftigt sich damit, was den SchülerInnen hilft, die Sprache und die damit verbundenen Komponenten wie Literatur, Schreibkompetenz oder Landeskunde zu erlernen. In der Englischdidaktik gibt es nach Christ[3] vier Säulen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Das Fremdverstehen, die sprachliche, die landeskundliche und die literarische Kompetenz (vgl. Christ

[2] Dieses Thema wird in Kapitel sieben vertiefend behandelt.
[3] Prof. Dr. Herbert Christ (em.) ist Mitglied des Leitungsgremiums des Graduiertenkollegs "Didaktik des Fremdverstehens". Sein Forschungsschwerpunkt ist die Didaktik des Fremdverstehens.

2007:55). Das Fremdverstehen unterstützt die interkulturelle Komponente im Fremdsprachenunterricht. Wie aber dieser dem interkulturellen Lernen behilflich ist, wird kontrovers diskutiert und dargestellt. Einerseits behauptet Edmonson[4], dass „interkulturelle Lernprozesse nur in Funktion des Spracherwerbs“ (nach Edmonson in Christ 2007:55) stattfinden können, also dass lediglich durch den Spracherwerb eine interkulturelle Kompetenz vermittelt werden kann. Andererseits argumentiert Christ so, dass interkulturelle Lernprozesse teilweise andere Ziele anvisieren als die sprachliche Kompetenz es tut (vgl. Christ 2007:55), sodass Sprachlernen und interkulturelle Lernsituationen getrennt voneinander stattfinden können.

Beiden Positionen muss ein Wahrheitsgehalt zugestanden werden. Interkulturelle Kompetenz kann man durch Sprache erwerben, aber man muss auch eingestehen, dass sprachliche und interkulturelle Ziele teilweise unterschiedlicher Art sind. In Kapitel fünf dieser Arbeit werde ich daher die wichtigsten interkulturellen didaktischen Modelle darstellen und mein eigenes Modell entwickeln, das widerspiegelt, was meiner Meinung nach zum Erwerb interkultureller Kompetenz von Seiten der Lehrkräfte und der SchülerInnen geleistet werden muss.

2.2 Eigener Bezug zum Thema

Erst durch mein Studium (Europalehramt für Grund- und Hauptschule) kam ich mit bilingualem Unterricht in Berührung. Anfänglich war mir nicht klar, wie das im Unterricht umgesetzt werden soll. Doch durch meine Praktika und meine Auslandserfahrung als *assistant teacher*, bei der ich selbst in einer multikulturellen Lehr- und Lernumgebung unterrichtet habe, durfte ich erfahren, was es heißt, eine interkulturelle Kompetenz als Grundvoraussetzungen für Lehrkräfte zu haben um in Klassenverbänden für Toleranz, Empathie und Gleichwertigkeit der SchülerInnen zu sorgen. In meiner Zeit als *assistant teacher* in Malawi, das in Zentralafrika liegt, gab es zu Beginn häufig Missverständnisse zwischen mir und den SchülerInnen, die aus drei verschiedenen Kulturen, zusätzlich meiner eigenen, stammten. Erst nachdem ich mich auf die dort ansässigen Kulturen

[4] Willis Edmonson ist in der Forschung für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen tätig.

eingelassen habe und mir die Unterschiede klar geworden sind, konnte ich im Klassenzimmer angemessene Lernsituationen schaffen, in denen sowohl die SchülerInnen als auch ich von den jeweils anderen Erfahrungen und Einstellungen profitieren konnten.

Nicht nur in Malawi bzw. im Ausland ist es für Lehrende relevant, eine interkulturelle Kompetenz vorweisen zu können. Es ist ebenso in deutschen Schulklassen äußerst wichtig, da dort verschiedene Kulturen aufeinander treffen, die die Multikulturalität unseres Landes widerspiegeln. Lehrkräfte, und nicht nur Fremdsprachenlehrkräfte, sollten in der heutigen Zeit über solch eine Kompetenz verfügen. Hinzu kommt noch, dass es für mich wie auch für Buttjes von Bedeutung ist, dass bei interkultureller Kompetenz bzw. interkulturellem Lernen „Sprachbarrieren" nicht „als eigenes Lernproblem angesehen" (Buttjes 1991:2) werden.

Für mich als angehende Lehrerin für Englisch, ev. Religion und Biologie in der Grundschule sind „Lehrermeinungen zum interkulturellen Lehren und Lernen" ein interessantes Thema, da ich herausfinden möchte, was Lehrkräfte, die schon länger in ihrem Beruf tätig sind, über interkulturelle Kompetenz denken und wie sie interkulturelle Lernsituationen im Klassenzimmer realisieren.

II. Theoretische Überlegungen zum interkulturellen Lehren und Lernen

3 Begriffsbestimmung und Definitionen

„Interkulturelles Lernen“ ist in Verbindung mit bilingualem Unterricht, multikultureller Gesellschaft oder dem zusammenwachsenden Europa ein viel verwendeter Begriff. Was versteht man aber unter dieser Forderung einer „interkulturellen Kompetenz“? Dass Sprache immer auch Kulturträger ist, sieht man mittlerweile als triviales Wissen an. Die Frage, was aber eine Kultur auszeichnet, kann nicht einstimmig beantwortet werden. Welche Rolle spielt die Kultur hinsichtlich der geforderten „interkulturellen Kompetenz“ und vor allem was versteht man unter solch einer? Dieses Kapitel gibt Auskunft darüber, wie diese Begrifflichkeiten im weiteren Verlauf der Arbeit verstanden und verwendet werden.

3.1 Inhaltliche Einführung

„Intercultural education began to receive attention in Germany as tensions started to develop between the native population and foreign nationals who had been invited to work there”[5](Doyé 1999:15). Seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts gewinnt der Begriff der interkulturellen Erziehung im deutschen Bildungssystem zunehmend an Bedeutung. Aber was genau verstehen wir denn unter dem Begriff der Interkulturalität oder interkulturellen Kompetenz, die ein jeder erwerben oder erworben haben sollte? Zu Beginn der inhaltlichen Einführung wird erst einmal bei dem Begriff der „Kultur“ angefangen. Was sagen verschiedene Wissenschaftler und Autoren, wie eine „Kultur“ entsteht und was zeichnet diese aus? Danach werde ich die Formulierungen, die wichtig für diese Arbeit sind, anhand einiger Autoren definieren, sodass im weiteren Verlauf das verstanden wird, was tatsächlich damit gemeint ist.

3.1.1 Kultur

Der Begriff der „Kultur“ nach Brockhaus wird wie folgt definiert: In seinem weitesten Sinn kann „Kultur“ als all das bezeichnet werden, „was der Mensch

[5] Übersetzung: Interkulturelle Kompetenz gewann in Deutschland an Bedeutung, als Spannungen zwischen der deutschen Bevölkerung und den ausländischen Gastarbeitern entstanden.

geschaffen hat“ (Brockhaus 1990:580), also was nicht natürlichen Ursprungs ist. Nach Berger/Luckmann gehört diese Definition zu einer *objective culture*, die institutionalisierte Abläufe und Systeme beschreibt (vgl. Bennett & Bennett 2001:7). Desweiteren gehören hierzu nach Berger/Luckmann Kunst, Musik, Literatur, Architektur, Sprache (vgl. ebd.:7) und vieles mehr, das kulturspezifisch ist, das heißt, etwas wird von Menschen einer bestimmte „Kultur“ als selbstverständlich angesehen, aber von Menschen anderer Kulturen kann es als befremdlich, seltsam, vielleicht auch beleidigend aufgefasst werden. Desweiteren gehört zu einem engeren Sinn „Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen“ (Brockhaus 1990:580), da diese von Menschen erschaffen wurden um in der gegebenen natürlichen Umwelt das bestmögliche Leben zu haben. „Kultur“ ist als Gegensatz der Natur zu sehen. Natur ist auf natürliche Weise entstanden, „Kultur“ hingegen ist von Menschen gemacht. Wenn Menschen „Kultur“ aktiv schaffen, so ist sie auch durch den Menschen veränderlich (ebd.:580). Weiter ist zu erwähnen, dass sich „Kultur“ zwischen Gesellschaftsmitgliedern ereignet. Mitglieder einer Gesellschaft haben einen kollektiven „Standard des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns, das in Form kognitiver Schemata organisiert ist“ (vgl. ebd.:580). Diese Form von „Kultur” wird nach Berger/Luckmann mit *subjective culture* benannt. Sie beschreiben diese als „the *worldview* of a society’s people[6]” (Bennett & Bennett 2001:8).

Desweiteren gehört auch die „Bebauung des Bodens“ oder die „geistig-ideelle Kultur“ also die „religiös-rituelle Praxis“ (Brockhaus 1990:580) dazu. Die zuerst aufgelistete Definition wird in dieser Arbeit nicht unter dem Begriff der „Kultur“ verstanden bzw. verwendet. Jedoch werden die „religiös-rituelle“ Unterschiede miteinbezogen. In dieser Arbeit werden mit „Kultur“ die Lebensstile und Verhaltensweisen von Angehörigen eines Kulturkreises bezeichnet also nach Berger/Luckmann wird hier die Definition einer *subjective culture* verwendet.

Da nun die Bedeutung der „Kultur“ dargelegt wurde, möchte ich nun die Formulierungen „interkulturell“, „interkulturelles Lernen“ und „interkulturelle

[6] Übersetzung: Die Weltanschauung der Menschen einer Gesellschaft.

Kompetenz und Kommunikation“ erläutern, da das Verständnis dieser Begriffe essentiell wichtig für den weiteren Verlauf ist.

3.1.2 Interkulturell

Wenn man das Wort „interkulturell“ in seinen einzelnen wörtlichen Bestandteilen betrachtet, dann bedeutet es „zwischen den Kulturen“[7]. Das verweist darauf, dass „interkulturell“ sich mindestens zwischen zwei Kulturen ereignet. Was genau findet aber „zwischen“ ihnen statt? Es geht um die Verständigung, um das Sich-Kennenlernen und um das Miteinander leben auf der Basis der Gleichwertigkeit. Kulturelle Differenzen sollen hierbei nicht aus der Perspektive von minderwertigen oder höherwertigen Kulturen gesehen werden, sondern schlicht als Differenzen auf gleichwertiger Ebene. „Die Entlastung durch den Begriff des Interkulturellen beruht darauf, daß sich hinter der Hervorhebung kultureller Differenzen auch die Hinnahme rassistischer Diskriminierung und sozialer Dominanz verbergen kann“(Buttjes 1991:5). Das Aufzeigen von kulturellen Differenzen könnte ein Deckname für Rassismus oder Diskriminierung sein, wohingegen „interkulturell“ auf zwei gleichwertige Kulturen abzielt. Dieser Begriff ist dennoch verschönend und lässt versteckten Rassismus schwer erkennen. Grundsätzlich bezeichnet „interkulturell“ das „Zwischen“ zweier ebenbürtiger Kulturen.

3.1.2.1 Abgrenzung interkulturell / multikulturell

In der heutigen Zeit wachsen Kinder in Deutschland in einer multikulturellen Gesellschaft auf. Multikulturelle Freundschaften sind für die meisten eine alltägliche Tatsache, die sie nicht hinterfragen. Im Schulsystem wird jedoch eine interkulturelle Kompetenz gefordert, nicht aber eine multikulturelle. Warum ist dies so und wo liegt hier der Unterschied? Multikulturell betrifft nicht die zwischenmenschliche Beziehung, sondern stellt schlicht eine Tatsache fest. Die Gesellschaft ist multikulturell. Es wohnen Menschen verschiedener Kulturen zusammen, also in einer multikulturellen Gesellschaft (vgl. Duden 1997:536) und nicht in einer interkulturellen Gesellschaft. Dieser Begriff der Multikulturalität nimmt aber nicht in Anspruch, dass diese Menschen auch Beziehungen oder Kontakt

[7] „interkulturell: die Beziehung zwischen den verschiedenen Kulturen betreffend“ (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 1997:371)

untereinander haben. Eine multikulturelle Kompetenz wäre dann demnach ein anderes Wort für Landeskunde. Man kennt viele verschiedene Kulturen und ist sich der Tatsache bewusst, dass Menschen verschiedener Kulturen zusammen in einem Land, oder auch global gesehen, miteinander leben. Interkulturelle Kompetenz hingegen impliziert den Kontakt mit anderen Kulturen, die Fähigkeit, kompetent auf die Bedürfnisse der anderen einzugehen, Beziehung zu ihnen aufzubauen, zu pflegen und ihre Weltanschauungen zu verstehen und zu respektieren. Eine ergänzende Definition gibt auch Holzbrecher auf die Frage nach dem Unterschied von multikulturell und interkulturell.

> „*Multi*kulturell ist ein Begriff, mit dem eine unter Globalisierungsbedingungen sich entwickelnde Gesellschaft zu beschreiben versucht wird. *Inter*kulturell sind die pädagogischen Bemühungen, auf diese Realität zu reagieren und Antworten auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden“ (Holzbrecher 2004:87).

3.1.3 Interkulturelles Lernen

Was ist interkulturelles Lehren und Lernen? Interkulturelles Lernen startet nicht mit der Ansammlung von Informationen über ein anderes Land bzw. eine andere Kultur, sondern es beginnt mit der Wahrnehmung sowohl der eigenen als auch der anderen Identität(en) als different, aber gleichwertig. Es besteht also ein Unterschied zwischen interkulturellem Lernen und landeskundlichem Wissen. Bleyhl geht sogar so weit, dass er sagt, „der Unterschied Landeskunde - interkulturelles Lernen ähnelt (…) dem zwischen ‘story’ und ‘plot’“ (Bleyhl 1994:11). Damit zeigt er, dass Landeskunde etwas Erzählendes (story), also Wissensvermittlung und interkulturelles Lernen etwas Handelndes (plot), also aktive Teilnahme, ist.

Diese Definition soll keine Abwertung von Landeskunde sein, denn das Wissen über eine andere Kultur ist Voraussetzung für dessen Anwenden in der interkulturellen Kompetenz. Es muss klargestellt werden, dass man nicht bei der Wissensvermittlung stehen bleiben darf, sondern die Anwendung mit integriert werden muss.

3.1.4 Interkulturelle Kompetenz

> „Die ökonomisch geförderte Mobilität der Arbeitnehmer geschieht (dann) nicht in einem kulturell homogenen Großraum, sondern in einer Ansammlung vielfältiger sprachlich und kulturell differenter Regionen- und das erfordert interkulturelle Kompetenz“ (Nieke:20)

Die Begründung dafür, warum die Bildungspläne eine interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen fordert, verdeutlicht Nieke[8] hier ganz klar. Eine veränderte wirtschaftliche Situation fordert von den Arbeitnehmern von morgen eine interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten in der globalisierten Welt.

Diese interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, die SchülerInnen ausbilden, wenn sie Empathie, Toleranz und Verständnis für Menschen anderer Kulturen entwickeln. Kompetenz ist laut Altmayer[9] ein recht statischer Ausdruck. Er fordert den Begriff der „interkulturelle[n] Kommunikationsfähigkeit“ (Altmayer 2004:36), da er präziser bezeichnet, was eigentlich gefordert ist. Dieser macht deutlich, dass die Kompetenz eine komplexe Handlungskompetenz ist, die den Lerner „zu einem angemessenen kommunikativen Umgang mit Angehörigen der Zielsprachenkultur befähigt“(ebd.:36). Diese „Kommunikationsfähigkeit“ betont die aktive Tätigkeit der Lerner, also nicht die passive Kompetenz, sondern stellt den handelnden Charakter heraus.

3.1.5 Interkulturelle Kommunikation

„Since intercultural communication draws heavily on psychology, anthropology, and sociology, it is inherently interdisciplinary”[10] (Bennett & Bennett 2001:6). Diese Interdisziplinarität ist das erste Merkmal einer interkulturellen Kommunikation. Desweiteren kann eine interkulturelle Kommunikation nur dann gelingen, wenn beide Parteien sich füreinander öffnen, sich der Differenzen bewusst sind und sensibel damit umgehen können. Somit ist auch klar, dass, wie Knapp-Potthoff es formuliert, „‚interkulturelle Kommunikation‘ nicht zwischen Kulturen stattfinden kann, sondern als interpersonale Interaktion nur zwischen Individuen [abläuft]“ (Knapp-Potthoff & Liedke 1997:184). Kommunikation ist etwas Lebendiges, es ereignet sich nicht zwischen Kulturen, sondern zwischen Menschen. Personen repräsentieren im Gespräch die Wertvorstellungen und Gebräuche ihrer Kultur.

[8]Prof. Dr. Wolfgang Nieke ist Professor der Allgemeinen Pädagogik. Sein Forschungsgebiet ist unter Anderem Interkulturelle Erziehung und Bildung.
[9]Claus Altmayer betreibt unter anderem Kulturwissenschaftliche Forschung für Deutsch als Fremdsprache.
[10] Übersetzung: Seit interkulturelle Kompetenz sowohl in Psychologie, Anthropologie als auch in Soziologie einfließt, ist es immanent interdisziplinarisch.

> „So wichtig die beiden anderen Komponenten, also die Kenntnisse über andere Kulturen und die Einstellungen zu ihnen, sind, - ohne sprachliche Verständigung kann keine interkulturelle Kommunikation gelingen, es sei denn, man gibt sich mit dem gestenreichen Austausch von Primitivformationen zufrieden“ (Doyé 1994:46).

Interkulturelle Kommunikation ist wichtig, denn sonst bleibt interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kompetenz nur landeskundliches Wissen oder eine passive Fähigkeit, die keine Anwendung findet. Mithilfe des direkten Kontakts, der durch die Kommunikation „zwischen“ den Angehörigen verschiedener Kulturen stattfindet, kann interkulturelle Kompetenz weiter ausgebildet oder erworben werden.

4 Abgrenzung des Themas

Als 1964 der eine millionste Gastarbeiter in Deutschland begrüßt wurde, traf die Kultusministerkonferenz eine „erstmalige Vereinbarung zum Unterricht ausländischer Kinder (1964)“ (Fränz & Schulz-Hardt). Zwei Jahre später veröffentlichte sie folgenden Beschluss:

> „Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (Kultusministerkonferenz 1966).

Doch diese verzögerte Reaktion auf ausländische Gastarbeiterkinder im deutschen Schulsystem wird nicht das Thema dieser Arbeit sein. Da der Schwerpunkt auf Lehrermeinungen zum interkulturellen Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht[11] liegt, werde ich in diesem Kapitel die Themen, welche ich aus zeitlichen Gründen nicht behandeln kann, kurz aufzeigen, die Entwicklung verdeutlichen und zu meinem Thema abgrenzen. Wie jeder andere Begriff hat auch die Formulierung der „interkulturellen Kompetenz“ oder des „interkulturellen Lernens“ eine Entwicklung durchlaufen. Das Unterrichten der Kinder ausländischer Gastarbeiter in Deutschland erforderte eine andere Pädagogik. Ein ausländisches Kind in der Klasse war für die Lehrkräfte eine neue Situation. So entwickelten sich der Begriff und die Inhalte der Ausländerpädagogik (Kapitel 4.1).

[11] Ich habe mich dafür entschieden, den Schwerpunkt auf den Fremdsprachenunterricht zu legen, da die LehrerInnen, die ich interviewen konnte, FremdsprachenlehrerInnen der Fächer Englisch und Französisch sind.

Da das zusammenwachsende Europa immer mehr von multikulturellen Situationen geprägt wurde, sprach man immer häufiger von der „Interkulturellen Pädagogik“ (Kapitel 4.2), der die „Ausländerpädagogik“ ablöste. Obwohl die „Interkulturelle Pädagogik“ im fünften Kapitel noch einmal aufgegriffen und ein didaktisches Modell dazu dargestellt wird, habe ich dieses Thema hier mit aufgenommen um die breite Diskussion des Themas aufzuzeigen.

In den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten wird der Begriff des Bilingualen Sachfachunterrichts (Kapitel 4.3) immer mehr Programm. Dieser weitet die Formulierung „Interkulturelle Pädagogik“ aus und beinhaltet nicht nur die Konfrontation mit Sprache und fremden Kulturen im Fremdsprachenunterricht und auf dem Pausenhof, sondern auch im jeweiligen Sachfach. Schulen wollen ihren SchülerInnen eine bilinguale Ausbildung gewährleisten, was sich gut in einem bilingualen Zug umsetzen lässt.

Was die einzelnen Bezeichnungen bedeuten, werde ich in den nächsten drei Abschnitten verdeutlichen.

4.1 Ausländerpädagogik

Aufgrund der ausländischen Arbeitnehmer, die in den 60er und 70er Jahre verstärkt nach Deutschland kamen, wurde ein Konzept entwickelt, ausländische Kinder zu „beschulen“ (Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Trier 2009:1). Dies brachte man als „Defizithypothese“ (Krumm 1994:117) in die Schulen ein, was sich darin äußerte, dass Lehrkräfte, die mit Kindern nichtdeutscher Herkunft konfrontiert wurden, davon ausgegangen sind, dass diese Defizite mitbringen. Man nahm an, dass ausländische SchülerInnen vor allem sprachliche Probleme mit in den Unterricht brachten. Durch diese Sichtweise der Lehrer konnten sie den anderen SchülerInnen vermitteln, dass ausländische Kinder Problemfälle wären, was dazu führte, dass sie bei ihren Klassenkameraden einen „niedriger(en) Status“ (Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Trier 2009:1) bekamen als deutsche MitschülerInnen, die die Sprache beherrschten und kein „Störfaktor“ im Unterricht waren. Hier wird ganz deutlich, dass die Lehrkraft einen großen Einfluss auf die Meinungen der SchülerInnen hat. Die Lehrperson ist immer auch Vorbild und gibt

Orientierung. In der „Ausländerpädagogik“ gaben höchstwahrscheinlich nicht wenige Lehrer ein weniger gutes Vorbild für ihre SchülerInnen ab[12]. Dieser Ansatz bietet deshalb wenig Gelegenheit, in der die SchülerInnen sich eine interkulturelle Kompetenz aneignen können, sodass sie fähig wären, die „ausländischen“ SchülerInnen in den Klassenverband zu integrieren. So wandelte sich der Begriff zur „interkulturellen Erziehung“ oder „Interkulturellen Pädagogik“, als klar wurde, dass die Zukunft in Deutschland multikulturell sein würde. Hierbei vollzog sich ein „Paradigmenwechsel“ und zwar „von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen Lernen“ (Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Trier 2009:1). Diese Pädagogik wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

4.2 Die Interkulturelle Pädagogik

Die Entstehung der Interkulturellen Pädagogik ist die „Antwort des Bildungssystems auf die dauerhafte multikulturelle Gesellschaft in Europa“ (Nieke 1994:Überschrift). Dies ist die Folge von dem Versuch, Europa als Ziel des interkulturellen Lernens zu sehen. Durch internationale Verflechtungen, beruflich oder privat, nimmt die Mobilität weltweit zu. Die Zeiten, in denen eine Italienreise Tage bis Wochen in Anspruch nahm, sind vorbei. Aufgrund dieser Verflechtungen ist es ein Leichtes innerhalb von vierundzwanzig Stunden die andere Seite der Erdkugel zu erreichen. Diese Mobilität fordert auch ein Umdenken in der schulischen Ausbildung der Kinder, deren Klassenkameraden und Freunde schon andere Nationalitäten und Kulturen mitbringen. Die Schule soll dafür nach Nieke eine „begleitende Unterstützung“ (Nieke 1994:175) sein, damit die SchülerInnen auf die sich wandelnden Bereiche in Kultur und Wirtschaft vorbereitet werden. Innerhalb von Landesgrenzen leben Personen verschiedener Herkunft miteinander. Damit dieses Miteinander gelingen kann, muss die Gleichheit der Menschen anerkannt sein und jedem muss die im Grundgesetz verankerte Würde (vgl. Secco 1993:24) zugestanden werden. Diese Tatsache soll laut dem Europarat die Grundlage für eine Interkulturelle Pädagogik sein. Deshalb wandelte sich die Defizithypothese der Ausländerpädagogik zur Differenzhypothese, die nach Krumm folgendermaßen beschrieben wird:

[12] Ich möchte keine allgemeine Aussage abgeben. Sicherlich gab es schon von Beginn an Lehrkräfte, die die SchülerInnen anderer Herkunftsländer gut integriert haben und sie gleichwertig behandelten, sodass keine Ungleichwertigkeit entstanden ist.

> „Mit der Differenzhypothese wurde dagegen auf die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen abgehoben, die auch im Bildungswesen zu respektieren sei“ (Krumm 1994:117).

Die Differenzhypothese soll den SchülerInnen, und auch den Erwachsenen, verdeutlichen, dass sich Kulturen aufgrund des zusammenwachsenden Europas vermischen, jedoch die eigene etwas Besonderes bleibt. Dabei soll die besondere Eigene nicht über andere Kulturen gestellt werden, gleichwohl deren Differenzen und Besonderheiten herauszustellen und zu würdigen sei (vgl. Secco 1993:22).

Wie ich oben schon angedeutet habe, soll sich die Interkulturelle Pädagogik nicht nur auf die Schule beschränken. In der persönlichen Erfahrung und dem Kontakt mit „dem Fremden“ kann eine interkulturelle Kompetenz am Besten ausgebildet werden. Außerhalb der Schule hat die Interkulturelle Pädagogik direkten Einfluss auf das praktische Leben und auf die Gesellschaft. Laut Secco ist der Erfolg davon abhängig, „wieviel der einzelne von sich geben kann“ (Secco 1993:23). Diese Pädagogik spielt sich in allen Bereichen ab. Sowohl im Deutschunterricht als auch im Musikunterricht, innerhalb der Schule, wie auf dem Fußballplatz oder in der Nachbarschaft gibt es interkulturell geprägte Situationen. Wer die Veränderung der Gesellschaft aufgrund von sich veränderter Lebensstrukturen anstrebt, sollte davon ausgehen, dass Menschen, egal welche Ethnizität, Religion oder Kultur sie haben, gleichwertig sind. Das Ziel ist es, auf die Differenzen zu blicken, nicht auf die Defizite. Möglicherweise hat die eigene Kultur aus der Sicht einer Fremden Defizite, die man selbst nicht als solche betrachten würde.

4.3 Bilingualer Sachfachunterricht

Der bilinguale Sachfachunterricht betitelt Vollmer als „erfolgreiche Form des Zweitspracherwerbs“ (Vollmer 2002: 51) und stellt eine „radikale Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht dar“ (ebd.:51). Obwohl bereits „in den meisten Bundesländern“ (ebd.:55) bilingualer Sachfachunterricht angeboten wird, ist den Lehrerkräften wie auch Studierenden manchmal nicht bewusst, welchen Mehrwert der bilinguale Sachfachunterricht bieten kann. Diesen Mehrwert[13]

[13] Zum Mehrwert des bilingualen Sachfachunterrichts gehört zum Beispiel nach Vollmer eine „veränderte Aneignung und Konstruktion von Wissen (…), ein zweit-/fremdsprachliches Repertoire an Ausdrucksmitteln (…) [oder] fachliche(n) Diskursfähigkeit“ (Vollmer 2002: 68-69) um nur einige zu nennen.

darzustellen würde eine weitere wissenschaftliche Arbeit füllen, weshalb ich mich nur auf den Aspekt des interkulturellen Mehrwerts im bilingualen Sachfachunterricht beschränken werde.

Da der Fokus beim Bilingualen Sachfachunterrichts auf dem Inhalt (*focus on content* (vgl. Vollmer 2002: 51)) und nicht auf der Sprache (*focus on forms*) liegt, ist es möglich, authentische Materialien in den Unterricht mit einzubauen, anhand derer die SchülerInnen Informationen erhalten können und dabei die fremde Sprache benutzen, ohne dass es der Schwerpunkt der Unterrichtsstunde ist. Der Vorteil authentischen Materials liegt darin, dass sich die Zielsprachenkultur ohne stereotype Vorstellungen repräsentieren kann, sodass die SchülerInnen ein relativ unverfälschtes Bild der anderen Kultur erhalten. Bilingualer Sachfachunterricht bietet die Möglichkeit, „Perspektive von Partnerländern in den Fachunterricht" (Wildhage & Otten 2003: 11) mit einzubringen. Durch Verständigung über ein sachfachliches Thema verwenden die SchülerInnen die Zielsprache und besorgen sich Informationen über andere Kulturen, was für ihre interkulturelle Kompetenz sehr wichtig ist, damit sie in interkulturellen Situationen, die auch außerhalb der Schule stattfinden können, als *intercultural speaker* (vgl. Byram & Risager 1999:66) vermitteln bzw. handeln können.

> „Interkulturelle Kompetenz, so scheint es der ‚psychosoziale common sense' zu suggerieren, ist eine Kompetenz-*Erweiterung*, die dazu befähigen soll, adäquater, eventuell auch effizienter, in als interkulturell wahrgenommenen Situationen zu agieren" (Auernheimer 2002:35).

Der bilinguale Sachfachunterricht trägt zu dieser „Kompetenzerweiterung" insofern bei, als dass er den SchülerInnen den vermehrten Kontakt mit authentischen Materialien der Zielsprachengemeinschaft ermöglicht und interkulturelle Erfahrungen herbeiführt, ohne dass sie zu Konsequenzen führen würden. Nicht nur der Kontakt mit authentischem Material ist wichtig, sondern auch der „Kontakt und Begegnung mit gleichaltrigen und erwachsenen Muttersprachlern" (Bach 2002: 86), denn ansonsten könnte die Gefahr bestehen, dass die SchülerInnen keinen Sinn darin sehen, weiterhin die Sprache anzuwenden (vgl. ebd.:86).

Ein weiteres Argument führt Rössler an, wenn sie über den bilingualen Sachfachunterricht Geschichte sagt: „Er ist bilingual und bikulturell, Sprach- und

Perspektivenwechsel sind für ihn konstitutiv. Dies prädestiniert ihn für interkulturelles Lernen und Fremdverstehen in besonderer Weise“ (Rössler 2002:87). Wie sich diese Prädestination in der Didaktik wiederfindet, soll das nächste Kapitel verdeutlichen.

5 Aspekte einer interkulturellen Didaktik

Jeder Unterricht braucht eine gute Theorie. Jeder gute Unterricht und jedes Fach benötigt also eine Didaktik. Diese ist per Definition „die Methode des Unterrichtens“ (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 1997: 189). Das markante einer Didaktik ist, dass sie nicht stehenbleibt, sondern ständig weiterentwickelt oder verändert wird. Die Formen des Unterrichts verändern sich. Was gestern als gut und angemessen galt, ist heute schon wieder kritikwürdig. Deshalb ist es wichtig, sich Gedanken über eine angemessene schüler- und erfolgsorientierte Didaktik zu machen.

Für den interkulturellen Lernprozess bedarf es ebenfalls einer guten Didaktik. Dieser Lernprozess ist komplex und muss professionelle Hilfestellung haben. In diesem Kapitel werde ich drei wichtige Didaktiker vorstellen, nämlich Bennett[14], Byram[15] und Holzbrecher. Am Ende werde ich meine Ansicht über eine interkulturelle Didaktik erläutern und ein eigenes Konzept entwickeln.

5.1 Bennett (1986) „Developmental Model of Intercultural Sensitivitiy“

Das älteste didaktische Modell, das ich in dieser Arbeit mit aufgreifen möchte, stammt von Bennett, der eine interkulturelle Sensibilisierung als eine sich entwickelnde Fertigkeit betrachtet (Developmental Model of Intercultural Sensitivity). Dieses Modell beinhaltet drei ethnozentrierte Aspekte und drei weitere Aspekte, in der die eigene Kultur aus der Sichtweise anderer Kulturen betrachtet wird. Um interkulturelle Kompetenz zu erwerben, muss ein Mensch laut Bennett

[14] Dr. Milton J. Bennett ist Mitbegründer des „Intercultural Comunication Institute“ und Direktor des „Intercultural Development Research Institute“. In seinen Forschungen beschäftigt er sich hauptsächlich mit dem Thema der Empathie.

[15] Michael Byram ist Programmbetreuer in der Abteilung für Sprachpolitik beim Europarat. Er beschäftigt sich mit Forschungen zum interkulturellen Lernen und Fremdsprachenunterricht. Er ist Mitglied in “The United Kingdom’s international organization for cultural relations and educational opportunities”.

diese sechs verschiedenen Entwicklungsstufen[16] einer interkulturellen Sensibilisierung durchlaufen haben. Jede dieser Stufen lassen den Lernenden Unterschiedlichkeiten erfahren. Hammer et al. (2003) argumentieren, dass „Greater intercultural sensitivity is associated with greater potential for exercising intercultural competence“[17](Hammer, Bennett & Wiseman 27(2003):422).

Die ethnozentrierte Stadien sind „Denial“, „Defense“ und „Minimization“, die im weiteren Verlauf mit „Leugnen“, „Abwehr“ und „Minimierung“ bezeichnet werden. Diese Stufen sind gekennzeichnet dadurch, dass man kulturelle Unterschiede lieber meiden möchte als man solche Situationen sucht, wie es die drei folgenden Stufen tun. Die ethnorelative Stadien sind „Acceptance“, „Adaptation“ und „Integration“, also „Akzeptanz“, „Anpassung“ und „Integration“.

5.1.1 Denial of difference

Das Leugnen der Differenzen ist laut Bennett die extreme Form des Ethnozentrismus. Bennett formuliert es wie folgt: „This position represents the ultimate ethnocentrism, where one’s own world view is unchallenged as central to all reality”[18] (Bennett 1986:182). Hinzu kommt, dass in diesem strak ausgeprägten Ethnozentrismus weit kategorisiert wird. Ein Beispiel hierfür wäre laut Bennett „the recognition that Asians are different from Westerners, without recognition that Asian cultures were different in any way from one another“[19] (Bennett 1986:182–183).

5.1.2 Defense against difference

In dieser Stufe wird die eigene Kultur gegenüber anderen verteidigt und als einzig lebensfähige Kultur dargestellt (vgl. (Hammer, Bennett & Wiseman 27(2003):424)). Andere Kulturen werden als untergeordnet angesehen, wodurch die Welt in „us“ und „them“ unterteilt ist. Dabei stellen die „anderen“ keine Gefahr dar (vgl. (Hammer, Bennett & Wiseman 27(2003):424)). Die Umkehrung dieser

[16] Originaltext: „stages of development“ Bennett 1986:181
[17] Übersetzung: Eine größere interkulturelle Sensibilisierung ist verbunden mit größerem Potential für das Ausüben interkultureller Kompetenz.
[18] Übersetzung: Diese Position repräsentiert den ultimativen Ethnozentrismus, in der die eigene Weltanschauung als die zentrale Realität angesehen wird.
[19] Übersetzung: Die Anerkennung, dass sich Asiaten von den Menschen aus westlichen Ländern unterscheiden, ohne zusätzlich anzuerkennen, dass sich asiatische Kulturen untereinander stark unterscheiden.

Position währe „reversal“ (umdrehen) in der man die eigene Kultur einer fremden unterordnet und somit den Anschein erhebt, sensibilisiert für kulturelle Unterschiede zu sein (vgl. Bennett 1986:183). Doch durch die hierarchische Darstellung von Kulturen ist dadurch eine interkulturelle Sensibilisierung in Bennetts Sinn nicht erreicht.

5.1.3 Minimization of difference

In dieser Stufe werden nach Bennett die kulturellen Unterschiede minimiert und den Schwerpunkt auf Gemeinsamkeiten gerichtet. Meist wird es universell dargestellt. Ein beliebter Ausspruch in dieser Stufe ist „We are all God’s children“ was die universelle Gleichheit impliziert (vgl. Bennett 1986:184).

Die drei folgenden Stufen beinhalten den Standpunkt, die eigene Kultur aus anderen kulturellen Sichtweisen wahrzunehmen und stellen ethnorelative Stadien dar.

5.1.4 Acceptance of difference

In diesem ersten ethnorelativen Stadium wird die eigene Kultur als eine unter vielen gleichwertigen angesehen. Dabei werden Unterschiedlichkeiten angenommen und akzeptiert. Es ermöglicht den Menschen, in Begegnungen mit anderen diese als unterschiedlich wahrzunehmen, sie dennoch als ebenbürtig zu sehen. (vgl. (Hammer, Bennett & Wiseman 27(2003):425))

5.1.5 Adaptation to difference

Diese Anpassung oder Übernahme anderer Verhaltensweisen ermöglicht es dem Einzelnen Empathie für Menschen mit anderer Weltanschauung zu entwickeln und sich in kulturellen Situationen angemessen zu verhalten (vgl. (Hammer, Bennett & Wiseman 27(2003):425)). Für dieses Stadium werden oft Worte wie „Bikulturalität“ oder Multikulturalität“ verwendet, da Menschen in dieser Stufe sich in eine oder mehrere kulturelle Sichtweisen hineinversetzen können.

5.1.6 Integration of difference

Diese Stufe zeigt, dass Menschen sich in verschiedenen Kulturen integrieren, anpassen und ein Teil von ihnen werden können (vgl. Bennett 1986:186). Es muss

erwähnt werden, dass dieses Stadium nicht zwingend bedeutender ist, als die Vorstufe der Anpassung.

Dieses Modell kann einer Lehrkraft helfen, die SchülerInnen in Stadien einzuordnen, um zu wissen, ob diese Fortschritte in ihrer Kompetenz erzielt haben oder nicht.

5.2 Byram (1997) „Intercultural Communicative Competence“

Byram geht in seinem Modell davon aus, dass das Ziel des interkulturellen Lernprozesses nicht die Ausbildung von „near-natives“[20] ist, sondern dass die SchülerInnen zu „intercultural speaker“[21] werden können (vgl. Byram 1997:31–38). Ganz deutlich stellt er auch klar, dass er zwischen einem „tourist“ und einem „sojourner“ (vgl. Byram 1997:1) unterscheidet. Ein Tourist nimmt ausschließlich eine Seite einer anderen Kultur wahr. Es kann schon möglich sein, dass auch ein *tourist* von fremden Gewohnheiten fasziniert ist und die Unterschiede zur eigenen Kultur feststellt. Oft aber bleibt es bei dieser „one way of living“ Perspektive (vgl. Byram 1997:1), die nach kurzer Zeit verschwunden sein kann und zu keiner Veränderung führen muss. Ein *sojourner* hingegen ergreift Gelegenheiten, um zu lernen und sich belehren zu lassen. Er besitzt die Fertigkeit, seine eigene und fremde Kultur bzw. Sichtweisen zu kritisieren und von anderen zu lernen. Das Wichtigste jedoch ist, dass sein Auftreten Einfluss auf die Gesellschaft hat, da er durch sein Verhalten diese auffordert, das gleiche zu tun (vgl. Byram 1997:1). Um dieses Ziel erreichen zu können, ist ein Lernprozess erforderlich, den Byram in einem Modell darstellt.

Zu seinem Modell der *Intercultural Communicative Competence* gehören die von ihm entwickelten fünf *savoirs*, die ich nun darstellen werde.

---

[20] Dieser Ansatz wurde von van Ek entwickelt, der sogar so weit ging und behauptete, dass SchülerInnen native-like sprechen können. Er sagt, „that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation“Byram 1997:10 sollen SchülerInnen in der Fremdsprache erreichen.

[21] Ein *intercultural speaker* besitzt die Kompetenz, zwei sich fremde Kulturen im Gespräch sich näher zu bringen und kann als Mittler zwischen Kulturen agieren. Zusätzlich meistert er auch seine eigene Kultur mit den Augen und dem Verständnis eines Zugehörigen zu einer anderen Kultur betrachten und kritisch reflektieren zu können. Der Unterschied zwischen einem *near-native* und einem *intercultural speake*r ist der, dass ein *intercultural speaker* sich nicht nur mit einem *native-speaker* unterhalten kann, sondern auch Beziehungen aufbauen und pflegen kann, ohne den anderen zu beleidigen weil er seine anderen Gewohnheiten und kulturell geprägten kommunikativen Codes nicht versteht bzw. nicht einhält (vgl. Byram & Risager 1999:65–66).

Die fünf *savoirs,* die Byram entwickelt, beruhen auf den Basiskompetenzen der Kommunikation, nämlich „grammatical, discourse, sociocultural and strategic competence“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2007:21). Sein Modell verfolgt das Ziel, die SchülerInnen auszurüsten, um mit Angehörigen aus einer anderen Kultur zu kommunizieren und in Kontakt zu treten.

5.2.1 Savoir

Mit *savoir* ist das Wissen gemeint, wie es schon die direkte Übersetzung aus dem Französischen andeutet. Dazu gehört die Kenntnis über landeskundliche Aspekte, Stereotypen und das Wissen „about social interaction“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2007:25). Für die Kompetenz eines *intercultural speaker* braucht ein solches Verständnis über die andere Kultur. Dabei wird angenommen, dass dieses Bewusstsein über eine Kultur die Neugierde und Offenheit des Lernenden anregt, sodass er offen dafür wird, sich weiteres Wissen über andere Kulturen anzueignen. Der weitere Erwerb sollte schneller und einfacher gehen, da der Lerner gewisse Strategien zum Wissenserwerb bereits erworben hat.

> “Learners should and will acquire knowledge of a system of references which structures the cultural identity and spaces within which native-speakers live” (Byram & Risager 1999:66).[22]

Dieses Wissen hilft den Lernern, die fremde Kultur besser zu verstehen und ihre kulturelle Identität strukturiert wahrzunehmen.

Die Lernenden eignen sich in diesem Bereich das Wissen über soziale Gruppen und ihre Gewohnheiten an und auch darüber, wie sich die verschiedenen Gruppen, also die eigene und die fremde, in bestimmten Situationen verhalten (vgl. Byram 1997:51).

Dieses Wissen hilft dann für den nächsten Bereich (*savoir être*), um seine eigene Stellung zu relativieren und andere Sichtweisen in den Blick zu nehmen.

5.2.2 Savoir être

Die Einstellung eines Lernenden kann sich in einem Lernprozess erheblich verändern. Byram definiert in seinem Modell *savoir être* wie folgt: “Curiosity and

[22] Übersetzung: Lernende sollten und werden Wissen über ein System erwerben, welches die kulturelle Identität und Zwischenräume strukturiert, in denen Muttersprachler leben.

openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own" (Byram 1997:50)[23]. Zu dieser Fertigkeit gehört zusätzlich, wie es Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth herausstellen, dass man sich von seiner eigenen Position entfernt. Um das zu bewältigen, muss der Lerner neugierig und offen auf und für eine fremde Kultur sein, denn anders gäbe es für ihn keinen Anlass seinen Standpunkt zu verlassen, um andere Sichtweisen kennenzulernen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2007:24).

Durch diesen Standpunktwechsel kann der Lerner Empathie entwickeln, da er eine andere Sichtweise kennengelernt, wenn möglich auch toleriert hat. Dies alles geschieht auf der affektiven Ebene, da der Lerner dabei emotional berührt wird. Es ist eine affektive Kompetenz, die ihn dazu befähigt, seinen Ethnozentrismus aufzugeben und zugleich eine kognitive Fähigkeit, Beziehungen zwischen der eigenen und fremden Kulturen aufzubauen (vgl. Byram & Risager 1999:66).

Wenn ein Lerner diese Kompetenz der *savoir être* erworben hat, dann kann er als *intercultural speaker* zwischen zwei Kulturen als Mediator fungieren (vgl. Byram & Risager 1999:66), da er Empathie für die andere Kultur entwickelt hat.

5.2.3 Savoir comprendre

Diese Fertigkeit ist eine rein kognitive Leistung. Wer sie erworben hat, kann zum Beispiel Situationen oder auch Textdokumente interpretieren, erklären und mit Situationen oder Textdokumenten aus der eigenen Kultur kritisch vergleichen (vgl. Byram 1997:52). Hierbei spielt der Perspektivenwechsel eine große Rolle, denn auch hier sollte man die Sichtweisen des Eigenen und des Fremden berücksichtigen und, wie es Müller- Hartmann formuliert, versuchen „to interpret each in the light of the other"[24] (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2007:25) und anschließend aufeinander beziehen. Vielleicht kann man Gemeinsamkeiten entdecken oder sich Unterschiede bewusst machen.

[23] Übersetzung: Neugierde und Offenheit, Bereitschaft Ungläubigkeit gegenüber anderen Kulturen und Glauben an die eigene Kultur aufzugeben.
[24] Übersetzung: Jeden im Licht des anderen zu interpretieren.

5.2.4 Savoir s´engager

Dieses *savoir* ist eine Anforderung an die allgemeine politische Bildung der Lernenden. Sie sollen eine *critical cultural awareness* ausbilden, die ihnen helfen, sich bewusst zu machen, was eigene und was fremde Wertesysteme sind. Dabei soll den Lernenden eine Haltung vermittelt werden, die es ihnen erlaubt, ihre eigenen Werte und Praktiken zu relativieren, also sie nicht mehr als unumstößlich oder maßgebend anzusehen. Byram definiert *savoir s'engager* so:

> "An ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries"(Byram 1997:53).[25]

5.2.5 Savoir faire

Diese Fähigkeit ist eine Fertigkeit, die sich außerhalb der schützenden Wände des Klassenzimmers bewahrheiten wird. Sie fordert den Lernenden dazu auf, auf Entdeckung zu gehen und sich auf Gespräche mit Angehörigen einer anderen Kultur einzulassen. Dabei gibt es nun keinen sicheren geschützten Raum mehr, in dem Fehler gemacht werden können, ohne dass daraus schwerwiegende Konsequenzen resultieren würden. Diese Verständigung spielt sich in der Realität ab, wo Fehler zu Kontaktabbruch oder auch Missverständnissen führen können. *Savoir faire* ist schwieriger als die vorangegangenen *savoirs*. Bei der Kompetenz *savoir faire* wird deutlich, welche anderen *savoirs,* die im Klassenzimmer vermittelt wurden, erfolgreich erlernt wurden und welche nicht.

> It is an "Ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction"(Byram 1997:52).[26]

Es geht aber nicht nur um die Verständigung untereinander, sondern mit *savoir fair*e ist auch gemeint, dass der Lerner fremde Kulturen beobachten und richtig analysieren kann (vgl. Byram & Risager 1999:66), soweit das irgendwie möglich ist. Eine Kultur zu analysieren ist recht hochgegriffen, denn schließlich kommt zu jeder Situation das Individuum hinzu, das trotz kultureller Prägung seine ganz persönliche Komponente in Reaktionen und Verhalten mit einfließen lässt.

[25] Übersetzung: Die Fähigkeit, kritisch und auf der Grundlage von expliziten Kriterien Perspektiven, Gewohnheiten und Produkte der eigenen und einer anderen Kultur abzuschätzen.
[26] Übersetzung: Es ist eine Fähigkeit, sich neues Wissen über eine Kultur und kulturelle Gewohnheiten anzueignen und die Fähigkeit dieses Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten in realen Kommunikationen und Interaktionen anzuwenden.

5.3 Holzbrecher (2004) „Prozessmodell“

Bei diesem Modell von Holzbrecher wird jede Wahrnehmung des Fremden zu einer Lerngelegenheit. Diese Lerngelegenheit vollzieht sich immer im Grenzbereich der Kulturen, die in Kontakt treten. Dabei prallen Kulturen nicht aufeinander, sondern sie versuchen sich durch Verständigung anzunähern. Das kann zur Vermischung der Grenzen der Kulturen führen. Kulturelle Begegnungen hinterlassen somit Spuren. Damit ist gemeint, dass diejenigen, die sich auf das Fremde einlassen, aus solch einer Erfahrung verändert heraustreten werden.

In diesem Prozessmodell geht es darum, dass der Lerner beim Wahrnehmen des Fremden in einen Lernprozess einsteigt, in dem er das Fremde wahrnimmt, sich selbst ausdrückt und neue wie auch alte Erfahrungen reflektiert. Wichtig dabei ist, dass der Lerner vom Eigenen ausgeht, denn man kann das Fremde nur dann in ihrer Differenz oder in ihrer Gleichheit wahrnehmen, wenn man sich zuvor selbst wahrgenommen und erkannt hat. Damit verdeutlicht Holzbrecher, dass „Fremdverstehen“ sich nur dann einstellen kann, wenn gleichzeitig „Selbsterkenntnis“ geschieht (vgl. Holzbrecher 2004:92).

Der Vorteil dieses didaktischen Prozessmodells ist, dass man sechs verschiedene Ebenen des Lernprozesses unterscheiden kann. Die erste Ebene ist die des Subjekts. Dort geht es um das Eigene, also den Lernenden. Welche Vorkenntnisse bringt er selbst mit? Wie kann an das Thema herangegangen werden? Diese Ebene ist die Hinführung zu der Ebene der Selbsterkenntnis. Diese nächste Ebene bezieht den Lernenden vollständig mit ein, denn es geht um die „lebensweltlich bzw. biografisch erlernten Bedeutungsgehalte“ (Holzbrecher 2004:122), die jeder Einzelne in den Lernprozess mit einbringt.

Diese von den Lernenden mitgebrachten Voreinstellungen, die jetzt erkannt wurden, werden in der nächsten Ebene (die historisch-gesellschaftliche Ebene) in die „makrostrukturellen Zusammenhänge“ (Holzbrecher 2004:122) mit eingebaut. Jeder Mensch hat ein kulturell, historisch und gesellschaftlich geprägtes Verständnis. Auf dieser Ebene kann man erkennen, wie die Lerner ein Verständnis dafür entwickeln, welche verschiedenen „Deutungs-und Handlungsmuster“ (Holzbrecher 2004:122) ein jeder in seiner Kultur hat. Diese

Erkenntnisse können in einer nächsten Ebene, die der Lerngruppe, thematisiert werden. In dieser versucht man jeden Teilnehmer einzugliedern, in dem man sich gegenseitig Raum gibt, um die Deutungsmuster der verschiedenen Teilnehmer zu erarbeiten und miteinander zu kombinieren. Der nächste Schritt (die Ebene der politischen bzw. ästhetischen Aktion) ist demzufolge der, dass die Lerngruppe ihr gemeinsam erarbeitetes Wissen in einem größeren öffentlichen Raum einbringen kann. Dieser „größere Raum“ hilft, neue Erkenntnisse zu gewinnen und selbst zu erfahren, wie das Handeln mit den neugewonnenen Erfahrungen auf andere Menschen außerhalb seiner Lerngruppe wirkt.

Die letzte Ebene ist die Ebene der Evaluation. Nachdem der Lernende nun die Effektivität seines Vorgehens erkannt hat, ist es ihm möglich, dieses Vorgehen rückblickend zu evaluieren.

All diese Ebenen beinhalten die Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung, Ausdruck und Reflexion. Diese hilft den Lernenden, ihre Erfahrungen vernünftig zu organisieren, zu verarbeiten und sie zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen. Dieses wohlüberlegte Zusammenfügen ist Teil der interkulturellen Kompetenz, die in diesem Prozessmodell erworben werden soll.

Dieses „Prozessmodell“ von Holzbrecher ist ein komplexes Modell, das spiralförmig funktionieren kann. Damit ist gemeint, dass Lerner solche Ebenen mit der Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung, Ausdruck und Reflexion durchlaufen, sie aber diesen Prozess mehrmals wiederholen müssen, um verschiedene Aspekte der kulturellen Differenzen oder Gleichheiten wahrzunehmen und sie in ihr aktives Handeln mit einzubauen. Als Vorteil kann man noch hinzufügen, dass die Lerner nicht alle Ebenen durchlaufen müssen, um eine interkulturelle Kompetenz zu erwerben.

5.4 Ziele der interkulturellen Didaktik

Für die Ziele des interkulturellen Lernens werden laut Holzbrecher in der Literatur hauptsächlich vier Lernziele genannt. Diese sind „Verstehen des Fremden/Umgang mit Fremdheit“, die „Anerkennung des Anderen/Identität“, die „Alle anders - alle gleich“-Theorie und die „Grenzüberschreitende Verständigung in

globalen Verantwortungen“ (Holzbrecher 2004:98). Diese Ziele sind allgemeingültig, die in jedem interkulturellen Lernprozess angestrebt werden sollten. Jedoch ist erwähnenswert, dass der interkulturelle Unterricht nicht nur eine Kultur repräsentiert, sondern den Lernenden eine Kompetenz vermittelt, mit der sie weitere interkulturell geprägte Situationen als *intercultural speaker* bewältigen können. Byram bringt es auf den Punkt, in dem er sagt, dass „FLT[27] should not attempt to provide representations of other cultures, but should concentrate on equipping learners with the means of accessing and analysing any cultural practices and meanings they encounter, whatever their status in a society“[28] (Byram 1997:19).

Abgesehen von diesem wichtigen Punkt ist wichtig, dass eine Werteerziehung, die Respekt, Toleranz und Empathie anderen Kulturen gegenüber vermittelt, unerlässlich ist. Diese hilft den SchülerInnen, mitgebrachte Ängste gegenüber dem Fremden abzubauen und somit ein Verständnis der Gleichwertigkeit von Kulturen zu entwickeln. Nur so kann ein zusammenwachsendes Europa oder eine globale Welt Erfolg haben.

5.5 Mein Modell einer interkulturellen Didaktik

Dieses Modell erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und will auch nicht die anerkannten Modelle in Frage stellen. Hier trage ich einzig und allein meine Überlegungen zusammen, die ich als sinnvoll erachte, wie man eine interkulturelle Kompetenz bei den SchülerInnen erreichen kann. Dabei werden aus bereits existierenden Modellen Gedanken aufgegriffen und in meinem Sinne an meine Überlegungen angepasst.

5.5.1 Voraussetzungen meines Modells

Die Grundvoraussetzung für das Gelingen meines didaktischen Modells ist, dass das Land, in dem es umgesetzt wird, sich als multikulturelle Gesellschaft wahrnimmt. Diese Tatsache muss für eine zeitgemäße interkulturelle Didaktik akzeptiert und berücksichtigt werden.

[27] Übersetzung: Foreign Language Teacher
[28] Übersetzung: Fremdsprachenlehrer sollten nicht versuchen eine fremde Kultur zu repräsentieren. Sie sollten sich jedoch darauf konzentrieren, die Lerner damit auszustatten, dass sie jegliche kulturellen Eigenschaften, denen sie begegnen, analysieren und darauf eingehen können (…)

Hinzu kommt noch, dass interkulturelle Kompetenz als nicht zu überprüfender Bestandteil des Unterrichts angesehen wird. Diese zu erwerben liegt in der Hand jeden einzelnen Schülers. Damit meine ich, dass Interkulturalität nicht als obligatorisches Ziel im Unterricht angesehen werden sollte. Es werden zwar interkulturelle Lernsituationen geschaffen, aber wie und in welchem Umfang jeder einzelne Schüler Empathie bzw. die Fähigkeit als *intercultural speaker* zu fungieren erwirbt, liegt letzten Endes in der Hand jedes Einzelnen.

Eine weitere Voraussetzung soll sein, dass Unterricht generell bilingual stattfindet. Der Grund warum ich diese Annahme treffe ist der, dass dadurch Migrantenkinder eventuell nicht mehr als Härtefall oder „Störfaktor“ gesehen werden, sondern alle SchülerInnen mit gleichen Voraussetzungen in den Unterricht starten.

Vielleicht können mit diesem Ansatz Kinder mit anderem kulturellen Hintergrund den „einheimischen“ SchülerInnen etwas Neues erklären und eventuell als Experten agieren.

5.5.2 Umsetzung meines Modells im Unterricht

Das Hauptaugenmerk meines Modells liegt nicht auf dem Erwerben interkultureller Kompetenz, sondern auf dem Fremdspracherwerb, also der Sprache, die innerhalb der vermittelten Kultur gesprochen wird bzw. auf dem Inhalt. Kulturelle Gewohnheiten werden angesprochen, direkter oder indirekter Kontakt mit der Zielgruppe wird zum Beispiel durch neue Medien geschaffen oder durch Aktivitäten, die mit Migranten im Land gemeinsam gemacht werden. Dieser Punkt meines Modells ist in Anlehnung an Holzbrecher zu betrachten. Das Vorhaben kann mit einem „Kulturbad“ verglichen werden. Mit „Kulturbad“ ist gemeint, dass die längere Konfrontation mit einer anderen Kultur oder auch das Leben in und mit einer anderen Kultur zu einem besseren Verständnis und zu Toleranz führen kann. Jeder Schüler entscheidet selbst, ob solch eine fremde Situation oder fremde Lebensformen in ihm Verständnis und Toleranz wecken, oder ob dieses Erfahren des Fremden zu einer Verhaltensänderung und Übernahme der anderen Gewohnheiten führt. Wenn solche Aktivitäten zu keiner Veränderung führen, wird es nicht als Versagen der Praxis anerkannt, sondern als Schritt in die richtige

Richtung. Nicht aller Unterricht kann als Projekt mit Migranten vor Ort durchgeführt werden, das ist wohl selbstverständlich.

Bei diesem Modell verwendet man authentisches Material aus anderen Kulturen, wie zum Beispiel Speisekarten aus England, kulturspezifische Spiele aus Südafrika oder Indianerzeichnungen. Diese sieht man als Normalität im Klassenzimmer an. Das ständige Vorhandensein von Materialien aus anderen Kulturen soll dazu führen, dass Fremdes oder Anderes als gleichwertig und schlicht als gegeben angesehen wird.

5.5.2.1 Die Aufgaben der Lehrkraft

Bei der Umsetzung des Modells sollte sich die Lehrperson bewusst sein, dass er eine Vorbildfunktion inne hat. Vorbild zu sein heißt, Menschen anderer Kultur nicht als abgestuft anzusehen, sondern als ebenbürtig. Lehrkräfte sollten wissen, was es heißt, sich selbst aus den Augen anderer wahrzunehmen.

Die Lehrperson in diesem Modell sollte davon ausgehen, dass alle SchülerInnen in der Klasse das „Ziel“ erreichen können. Dieser Ansatz kann mit dem psychologischen Aspekt des Pygmalion-Effekts verglichen werden. Die Erwartungen, die eine Lehrperson an seine SchülerInnen hat, können ihre Leistungen beeinflussen.

Andererseits sollte eine Lehrkraft auch die Werte der eigenen Kultur achten und leben, denn erst wenn man die eigene Kultur kennt, kann man andere tolerieren und achten. Dabei spielt die Lehrperson im Klassenzimmer nicht die Hauptrolle sondern versucht, interkulturelle Lernsituationen zu schaffen und durch gezieltes Aufgreifen oder eigenständige Fragen auf ein Problem aufmerksam zu machen und sich danach zurückzunehmen bzw. gegebenenfalls als Berater den SchülerInnen zur Seite zu stehen.

Die vielleicht wichtigste Kompetenz der Lehrkraft in diesem Modell ist die, dass wenn Wissen über eine andere Kultur im Unterricht vermittelt wird, dann muss die Lehrperson darauf achten, dass er nicht Mitleid vermittelt, sondern versucht, vorurteilsfrei die fremde Kultur darzustellen, sodass SchülerInnen die Möglichkeit haben, Empathie zu entwickeln, Toleranz zu zeigen und Verständnis für andere

Gewohnheiten oder Lebensverhältnisse zu entwickeln. Ein Beispiel hierfür könnte sein, dass das Thema der Wasserknappheit in verschiedenen Ländern Afrikas nicht zum bloßen Mitleid führt, sondern zum Bewusstsein darüber, dass es dieses Problem gibt und dass etwas getan werden muss.

5.5.3 Ziele meines Modells

Bevor ich die Ziele darstelle, die ich mit diesem Modell anstrebe, möchte ich klar herausstellen, welches Ziel dieses nicht anstrebt. Es dient nicht dazu, eine Verschmelzung der verschiedenen Kulturen zu erzeugen. Durch das gleichwertige Behandeln der Kulturen sollen die Merkmale einer Kultur hervorgehoben werden, jedoch darf es nicht dazu führen, eine globale Einheitskultur zu schaffen. Kulturen müssen erhalten bleiben. Wenn dieses Modell umgesetzt wird, darf das Lernziel nicht sein, dass sich jeder individuell seine „Wunschkultur“ bastelt. Mit „Wunschkultur“ meine ich, dass man die Pünktlichkeit des Deutschen, die Gelassenheit des Malawiers, die Gastfreundschaft des Amerikaners und die Esskultur der Italiener wählt und daraus seine Kultur zusammenfügt. Das Ziel soll sein, dass sich jeder mit seiner Kultur, in die er hineingeboren wurde, in einer zusammenwachsenden Welt einbringen kann. Weiter werden alle Kulturen geachtet und die Besonderheiten hervorgehoben. Ich vertrete, wie Christ auch, die Meinung, dass das „Vertrautwerden“ mit anderen Kulturen „ein Prozess“ ist, „der vielfach oder gar im allgemeinen nicht abgeschlossen werden kann; er hat nicht etwa zum Ziel, das Fremde als solches aufzuheben (…)sondern, es soll in ein anderes Verhältnis zum Bekannten und bereits Gewußten gebracht werde“ (Christ 1994:33).

5.5.4 Probleme meines Modells

Dieses Modell ist ein Modell, das nicht im Unterricht erprobt wurde. Deshalb kann ich nur fiktive, aus reiner Überlegung gewonnene Probleme ansprechen. Das wahrscheinlich größte Problem dieses Modells wird sein, dass der letzte Schritt zu einer interkulturellen Kompetenz ausschließlich individuell gegangen werden kann. Dieses Modell bietet nur Lerngelegenheiten, nicht aber die Gewissheit, dass SchülerInnen solche eine Kompetenz erworben haben.

Ein weiteres Problem ist, dass das vorgeschlagene „Kulturbad“ in alltäglichen Situationen nur begrenzt möglich sein kann, da nicht jedem Lernenden solch eine Möglichkeit eröffnet ist bzw. eröffnet werden kann.

Als Abschluss meines Modells möchte ich das Wichtigste noch einmal wiedergeben. Die Grundlage ist die Anerkennung der verschiedenen Kulturen innerhalb eines Landes bzw. die Gleichwertigkeit der Kulturen weltweit. Hinzu kommt, dass dieses Modell einen psychologischen Aspekt integriert, nämlich das Bewusstsein darüber, dass der Pygmalion Effekt von Seiten der Lehrkraft berücksichtigt wird. Die Erwartungen einer Lehrkraft können die Leistungen der SchülerInnen beeinflussen.

Das wichtigste dieses Modells ist, dass der letzte Schritt zu einer interkulturellen Kompetenz von jedem ausschließlich alleine gegangen werden kann. Gute Lerngelegenheiten für interkulturelles Bewusstsein kann der bilinguale Unterricht sein, aber auch die Gespräche der SchülerInnen verschiedener kulturellen Hintergründen auf dem Pausenhof. Es ist wichtig, interkulturelle Lernsituationen zu schaffen, da die SchülerInnen im Unterricht Fehler machen dürfen, die keine Konsequenzen bringen. Diese Fehler sollen ihnen helfen, außerhalb des Klassenzimmers kompetent handeln zu können.

6 Bedeutung von Interkulturalität für Lehren und Lernen

Dieses Kapitel beinhaltet Forderungen an den Fremdsprachenunterricht aus Blickwinkeln verschiedener Ebenen. Zu Beginn werden die allgemeinen Forderungen aufgezeigt. Darauf aufbauend stelle ich die administrativen Ebenen und ihre Forderungen dar. Abschließend zeige ich den Stellenwert des interkulturellen Lernens im Bilingualen Unterricht auf.

6.1 Interkulturelles Lernen als Anspruch an den modernen Fremdsprachenunterricht

> „Ein moderner Fremdsprachenunterricht – so ist man sich in der Fremdsprachendidaktik einig - muss dem interkulturellen Lernen Rechnung tragen“ (Frederichs & Hartmann-Kleinschmidt 2004:83).

Dieses Eingangszitat verdeutlicht, dass in der Fremdsprachendidaktik viel über interkulturelles Lernen nachgedacht wird. Doch wie verhält es sich mit Landeskunde und interkultureller Kompetenz? Erst dadurch, dass die Lernenden begreifen, wie jemand aus einem anderen Kulturkreis zu bestimmten Themen steht, können sie Konflikte vermeiden oder Spannungen aushalten. Wenn man sie lediglich in Kontakt mit Menschen aus der Zielsprachengemeinschaft bringen würde, dann bestünde die Gefahr, dass Beziehungen scheitern und zum Abbruch führen. Es braucht dafür den landeskundlichen, informativen Aspekt im bilingualen Unterricht wie auch im Fremdsprachenunterricht, damit die SchülerInnen auf interkulturelle Kontakte vorbereitet werden. Was von Seiten der bildungspolitischen Ebene gefordert ist und wie sich diese Forderungen in Bildungsplänen niederschlagen wird in diesem Kapitel dargestellt.

6.2 Interkulturelles Lernen aus administrativer Sicht

Die Makroebene des Bildungssystems fordert schon seit geraumer Zeit, dass interkulturelles Lernen verstärkt Thema in den deutschen Klassenzimmern sein soll. Die Lehrpläne, die 1995 erschienen sind, bieten Möglichkeiten für interkulturelle Themen in Unterricht, doch werden sie im Lehrplan jedoch nicht explizit aufgeführt. Die Voraussetzung des Erwerbs einer interkulturellen Kompetenz ist Chancengleichheit für alle. Doch das Problem am deutschen Bildungssystem ist, dass die SchülerInnen schon nach der vierten Klasse, aufgrund der Mehrgliedrigkeit der Sekundarschule getrennt werden. Somit wird sehr früh selektiert, was zu einer sozialen Segregation führt, wie zum Beispiel das, dass Hauptschulen in der Alltagssprache zum Teil als „Ausländerschulen“ bezeichnet werden (vgl. Auernheimer 2004:17).

6.2.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen zu interkulturellem Lernen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen[29] stellt für ganz Europa eine gemeinsame Richtlinie für bestimmte Disziplinen dar. In diesen Bereichen sind die „zielsprachlichen Lehrpläne, curricularen Richtlinien“ (*Gemeinsamer europäischer*

[29] Im folgenden Text wird der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* mit CEF, das für *Common European Framework* steht, für eine bessere Lesefähigkeit abgekürzt. Ich wähle hier bewusst die Abkürzung des Englischen, da es sich hier um eine allgemein verständliche Abkürzung handelt.

Referenzrahmen für Sprachen 2001), sowie Prüfungen und Lehrwerke beinhaltet. Für diese Arbeit werden allerdings nur die Bereiche der Kenntnisse für erfolgreiches Handeln in einer Fremdsprache betrachtet. Der CEF bindet auch den Bereich der kulturellen Aspekte mit ein. Das Ziel ist es, dass Europa zu einer großen Einheit zusammenwächst. Es kann realisiert werden, wenn auf schulischer Ebene Verständnis füreinander geschaffen wird. Dazu bezieht er sich auf die Präambel des Ministerkomitees des Europarats:

> "Considering that the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding"(Council Of Europe Commitee of Ministers 1982:1).[30]

Interkulturelle Kompetenz wird auch hier als Ziel definiert, da es um die Fähigkeit der SchülerInnen geht, die es ihnen ermöglichen, sowohl „das tägliche Leben in einem anderen Land zu meistern und um Ausländer im eigenen Land zu helfen, ihren Alltag zu bewältigen" als auch „ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und die Denkweisen anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe zu gewinnen."(*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001:15)
Das Ziel ist, durch die Kenntnis, die in den Schulen europaweit erworben wird, den „Reichtum und die Vielfalt des kulturellen Lebens in Europa zu erhalten und weiterzuentwickeln" (ebd.:16). Europa ist die Heimat der Verschiedenheit. Dies erkennt man vor allem an der Vielfalt der Sprachen, die gesprochen werden und an den vielen verschiedenen Kulturen, die miteinander, aber vor allem nebeneinander auf diesem Kontinent existieren. Der CEF betont, dass die Vielfalt erhalten bleiben soll und es fordert nicht, dass für ein zusammenwachsendes Europa eine „Einheitskultur" wichtig sei. Hierfür ist es bedeutend, dass SchülerInnen entdecken, was ihre eigene und was andere Kulturen ausmacht. Hinzu kommt noch, dass die Lernenden dazu angehalten sind, eine Mehrsprachigkeit zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, in unterschiedlichen Lagen flexibel mit dieser erworbenen Mehrsprachigkeit umzugehen, um eine

[30] Übersetzung: Das große Erbe von Verschiedenheit an Sprache und Kultur in Europa ist ein wertvoller Schatz, den es zu bewahren und zu entwickeln gilt. Es benötigt eine große Anstrengung, um diese Vielfalt vom Kommunikationshindernis hin zu einer beidseitigen Bereicherung und einem Verständnis führt.

ergebnisreiche Kommunikation mit einem Angehörigen einer anderen Kultur zu führen.
Der CEF betont, dass Sprache der Zugang zu anderen Kultur sei, da diese ein „besonders wichtiger Aspekt einer Kultur“ ausmacht. (ebd.:18)
Aber wird in dem CEF auch explizit interkulturelle Kompetenz erwähnt?
Als erste allgemeine Kompetenz ist das Deklarative Wissen (savoir) (vgl. ebd.:104) aufgelistet, das mit dem Weltwissen eingeleitet wird. Dieses beinhaltet Informationen über die anderen Länder und Kulturen auf verschiedenen Ebenen, wie zum Beispiel politisch, geographisch und wirtschaftlich, um nur ein paar zu nennen.
Das soziokulturelle Wissen macht deutlich, dass sich SchülerInnen, bevor sie eine interkulturelle Kompetenz erwerben können, mit Aspekten der Gesellschaften und Kulturen auseinandersetzen müssen, die ihren vorausgegangenen oder schon mitgebrachten Erfahrungsbereich von Stereotypen befreit. Diese Erfahrungen können die SchülerInnen durch ihr Umfeld, Einstellungen der Eltern und Ähnliches bereits erworben haben. Deshalb ist soziokulturelle Wissensvermittlung ein sehr wichtiger Punkt und Voraussetzung für den Erwerb der interkulturellen Kompetenz.[31]

Zusammengefasst werden Weltwissen und soziokulturelles Wissen in einem interkulturellen Bewusstsein. Der CEF stellt deutlich heraus, dass sich bei den SchülerInnen aus Weltwissen und soziokulturellem Wissen eine interkulturelle Kompetenz entwickeln und festigen kann. Dieses sachliche Wissen reicht aber nicht aus. Es gehören noch andere Dinge dazu, wenn man solch eine Kompetenz erwerben möchte. Ein entscheidender Schritt sei es wahrzunehmen, dass die Zielsprachengemeinschaft auch nationale Vorurteile über die anderen Gemeinschaften, in diesem Fall über die Gemeinschaft der Lernenden, hat (vgl. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001:105). Wenn SchülerInnen das erkennen können, so ist die Fertigkeit des Perspektivenwechsels erworben.

[31] Themen, die für soziokulturelles Wissen relevant sind: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001:104–105

Der CEF beschreibt umfassend, was alles zu einer ausgeprägten interkulturellen Fertigkeit dazugehört. Laut CEF sind dies die Fertigkeiten, dass man die eigene und die Zielsprachenkultur in Beziehung setzen kann, „kulturelle Sensibilität", Strategieentwicklung für Kontakt mit Mitgliedern anderer Kulturen, die Mittlerrolle einnehmen zu können, mit „Missverständnissen (…) umzugehen" und nationale Stereotype zu bewältigen (vgl. ebd.:106).

Das Kompetenzniveau für soziolinguistische Angemessenheit beinhaltet auf den unteren Niveaustufen, die in Haupt- und Realschule erworben werden, ausschließlich sprachliche Bewältigung der sozialen Beziehungen und Konventionen. Diese äußern sich in elementaren Dingen wie angemessene Begrüßung und Verabschiedung und die Verwendung von Höflichkeitsformen (*bitte* und *danke*) in der Niveaustufe A1. Sobald die nächste Stufe erreicht wird, können die SchülerInnen kurze Kontakte mit anderen bewältigen (A2). Erst in der darauf folgenden Stufe (B1) werden interkulturelle Fertigkeiten verlangt.

> Der Schüler „ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale" (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001:122).

Erst ab der Niveaustufe B2, die jedoch nur am Gymnasium erworben wird[32], kommen interkulturelle Fertigkeiten zum Tragen. Die Lernenden haben die Kompetenz, sich mit Muttersprachlern zu unterhalten ohne sie aufgrund ihrer anderen Kultur lächerlich zu machen oder sie zu verärgern. Das kann nur dann umgesetzt werden, wenn das soziokulturelle Wissen in eine Fertigkeit übergegangen ist, die die Andersartigkeit der Menschen aus einer anderen Kultur sieht, analysiert, reflektiert und angemessen darauf reagieren kann. Hier vollziehen sich auch der Abbau von Stereotypen und die Umwandlung von Vorurteilen in Anerkennung, Respekt und Toleranz.

Erst wieder in C2, also der höchsten Niveaustufe, tauchen interkulturelle Fertigkeiten auf. Diese Stufe wird laut Bildungsplan in den deutschen Schulen nicht erworben. Hier kommen Themen zur Sprache, wie zum Beispiel Mittlerfunktion einnehmen, Berücksichtigung der soziokulturellen Unterschiede,

[32] Am Gymnasium der Normalform werden von den sechs zu erreichenden Niveaustufen bis zur zehnten Klasse die Stufen B1 und B2 erreicht, in den Kursstufen wird B2 und vereinzelnd auch C1 erreicht (vgl. Kultus und Unterricht 21. Januar 2004:109).

Verstehen von Implikationen und angemessene Reaktionen in verschiedenen kulturellen Situationen (vgl. ebd.:121).

Dieser Abschnitt legt ganz deutlich offen, dass das Erwerben einer interkulturellen Kompetenz in den gemeinsamen europäischen Bildungszielen von großer Bedeutung ist. Auf der europäischen Ebene ist Verständigung und Vermittlung sehr wichtig, denn schließlich geht es um die Zukunft Europas. Ein Miteinander ist nur dann möglich, wenn sich die Angehörigen verschiedener Kulturen, die in Europa ansässig sind, verstehen und somit Vorurteile abgebaut, Toleranz geschaffen und Verständigung gelebt wird.

Die Schulen in Deutschland sind angehalten, ihren Teil dazu beizutragen, in dem sie ihre Curricula für das zusammenwachsende Europa gerecht gestalten. Wie das nun die Kultusministerkonferenz sieht und fordert, werde ich im nächsten Abschnitt darlegen.

6.2.2 Kultusministerkonferenz zu interkulturellem Lernen

Die Kultusministerkonferenz[33] beschäftigt sich schon recht lange mit dem Thema der interkulturellen Kompetenz, nur dass sich der Begriff im Laufe der Zeit gewandelt hat. Der Standpunkt der Kultusministerkonferenz[34] ist, dass „Lösungsansätze für weltweite politische, wirtschaftliche oder ökonomische Fragen nur noch im „Bewußtsein einer Welt tragfähig“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 1996:2) wären.

Schon 1992 forderte die KMK „die Achtung vor anderen Kulturen und die Verantwortung für die Eine Welt einzufordern und für ein verständnisvolles Miteinander zu plädieren“ (ebd.:1).

1994 wurde die Kompetenz des Perspektivenwechsels und Achtung der anderen Kultur angestrebt, die im „veränderten Sprachunterricht“ umgesetzt werden sollte (ebd.:2).

Die Aufgabe der Schulen hierbei ist, bei Jugendlichen Akzeptanz und Kenntnisse zu wecken. Sie steuert ihren Teil „zur Urteilsbildung bei“ und begünstigt „wertorientiertes Handeln“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister

[33] Die Kultusministerkonferenz behandelt Themen, die „Angelegenheiten der Bildungspolitik“ sind und die überregional agieren. Sie versucht, länderübergreifende gemeinsame Ziele in Bildung, Wissenschaft, u. a. zu schaffen.

[34] Kultusministerkonferenz wird im Folgenden für eine bessere Lesbarkeit mit KMK abgekürzt.

der Länder in der Bundesrepublik 1996:5), damit sie sich in einer globalisierten Welt zurechtfinden. Die KMK macht deutlich, dass sich aufgrund der „internationalen Verflechtungen“ die „Jugendkultur“ zu einer „internationalen Jugendkultur“ entwickelt hat, den Jugendlichen aber trotz allem die Unterschiedlichkeiten und Vorurteile durch die Schule bewusst gemacht werden sollten (vgl. ebd.:2).

Zusätzlich fordert sie bundesweit die Durchsetzung des interkulturellen Lernens in allen Fächern der Schule (vgl. ebd.:5). Es sind nämlich nicht nur die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, die ein Potenzial haben, Themen, die interkulturelle Kompetenz begünstigen, zu unterrichten, sondern in jedem Fach kann Raum für interkulturelle Themen oder Diskussionen eingeräumt werden. Zum Beispiel kann man im naturwissenschaftlichen Fach Biologie kulturelle Sichtweisen und Einstellungen zum Thema Abtreibung oder Gentechnik aufgreifen und diskutieren.

Auch hier werden alle Schlagwörter interkultureller Kompetenz aufgezählt und erläutert. Alle Schulen sind aufgerufen, diese in ihren Fächern umzusetzen. Die KMK fordert ein, dass Lehrkräfte selbst eine interkulturelle Kompetenz ausgebildet haben sollen, um den SchülerInnen ein Vorbild sein zu können. Wie oben schon erwähnt, gibt es in jedem Fach Aufgabenstellungen, die interkulturelles Lernen begünstigen. Die KMK listet eine Vielzahl an Themen auf, die interkulturell akzentuiert werden können. Zentral wichtig sind unter anderem Menschenrechte, Vorurteile, Rassismus, Migrationsbewegungen und das alltäglich erlebte Miteinander von Minderheiten und Mehrheiten hier in Deutschland (vgl. ebd.:6).

Auf bundesweiter Ebene fordert die KMK ein, dass interkulturelle Kompetenz ein wesentlicher Bestandteil der SchülerInnen sein sollte, und dass interkulturelles Lernen überall dort, wo es geht, aufgegriffen, thematisiert und umgesetzt wird. Wie sich das nun im Land Baden-Württemberg in den einzelnen Bildungsplänen für die verschiedenen Schularten durchsetzt, werde ich im nächsten Abschnitt verdeutlichen.

6.2.3 Bildungsplan 2004 zu interkulturellem Lernen

Für das Erwerben einer interkulturellen Kompetenz benötigt es einen „adäquaten institutionellen Rahmen“ (Auernheimer 2004:16). Dieser wird amtlich vom

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport für das Land Baden-Württemberg festgelegt. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten es zwischen den verschiedenen Schularten, also Grundschule und den weiterführenden Schulen[35], bezüglich des interkulturellen Lernens gibt, möchte ich im Folgenden darlegen.

Die Leitgedanken zum Kompetenzerwerb stellen klar heraus, dass interkulturelle Kompetenz ein wichtiges Thema sein sollte. Der einleitende Satz enthält in groben Zügen das, was in der europäischen Geschichte seit den 60er Jahren zu Veränderungen geführt hat. Zusätzlich wird herausgestellt, dass Fremdsprachenkenntnisse unumgänglich für die Zukunft der Gesellschaft seien.

> „Fremdsprachenkenntnisse tragen in hohem Maße zum gegenseitigen Verständnis und friedlichen Zusammenleben bei und sind Voraussetzung für Mobilität und Zusammenarbeit“(Kultus und Unterricht 2004b: 64).

Die SchülerInnen sollen laut Bildungsplan zu „Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen“ und zur eigenen „Reflexion über (…) Erfahrungen“ (vgl. (Kultus und Unterricht 2004b:64)) erzogen werden. Dadurch „wird eine interkulturelle Kompetenz aufgebaut, die Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung unterstützt, Empathie, Achtung und Toleranz fördert, sowie einen Perspektivenwechsel ermöglicht“ (Kultus und Unterricht 2004b:64). Hier werden alle Forderungen, die man mit interkultureller Kompetenz in Zusammenhang bringen kann, nacheinander aufgezählt und postuliert. In den Leitgedanken wird deutlich, dass eine interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen unabdingbar für die Zukunft Europas sei denn in der heutigen Zeit ist es die Ausnahme, eine monokulturelle Klasse vorzufinden. Verschiedene Kulturen leben „nebenan“, sozusagen Wand an Wand. Viel stärker als bei Erwachsenen ist dieses Zusammenleben oder die Begegnung mit Menschen anderer Kulturen bei Kindern. Die Freunde im Kindergarten oder in der Grundschule sprechen andere Sprachen oder sehen anders aus. Doch Kinder haben meist keine Voreinstellungen bzw. Vorurteile. Deshalb ist es wichtig, diese Sichtweise aufrechtzuerhalten und zu fördern. Der Dialog zwischen den Kulturen ist notwendig, um das zusammenwachsende Europa zu bestärken.

[35] Ich beziehe mich hier nur auf die Grund-, Haupt-, Haupt- mit Werkrealschule und Realschule und nicht auf das Gymnasium, da im zweiten Teil der Arbeit nur Lehrkräfte aus Haupt- und Realschulen befragt wurden und ich mit Schwerpunkt Grundschule studiere.

> „Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts ist nicht die reine Reproduktion von Wissen über Zielkulturen, sondern der Erwerb der Fähigkeit, soziokulturelle Strukturen der Zielländer sowie des eigenen Landes beobachten, analysieren und vergleichen zu können“(Kultus und Unterricht 2004b:65).

Hier wird der ehemalige reine Landeskundeunterricht ausgeweitet, indem das bloße Wissen auf Reflexion und Vergleichen erweitert ist. Demnach erfordert auch interkulturelle Kompetenz Vorwissen, denn was könnte verglichen, analysiert, geschweige denn beobachtet werden, wenn interkulturelle Kompetenz ohne Landeskunde angestrebt werden würde.

6.2.3.1 Grundschule und interkulturelle Kompetenz

In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb speziell für die Grundschule wird bereits im einleitenden Satz der Begriff der „Kultur“ erwähnt. Das macht deutlich, dass auch hier sehr großen Wert auf das Verständnis verschiedener Kulturen gelegt wird. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist als sehr wichtig erachtet, da er die „entscheidende Grundlage für (…) die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und der Vielfalt der Kulturen innerhalb und außerhalb Europas und des eigenen Landes“ (Kultus und Unterricht 2004b:68) legt. Wie oben bereits erwähnt, begegnen GrundschülerInnen der Vielfalt von Sprachen und Kulturen überall, sei es im Klassenzimmer, auf dem Spielplatz, im Fernsehen oder im Urlaub im Ausland. Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zum Erwerb von interkultureller Kompetenz beginnt also schon in der Grundschule. „Gelegentlich wird eine ‚bikulturelle Erziehung‘ gefordert, und zwar stets in enger Verbindung mit einer bilingualen Erziehung, d.h. einer Erhaltung und höchstmöglichen Entwicklung von Zweisprachigkeit“ (Nieke:30). Diese Forderung wird auch im Bildungsplan aufgegriffen und gefordert.

Das große Ziel der Grundschule soll sein, die Persönlichkeitskompetenz der SchülerInnen zu erweitern. Dadurch kann eine „interkulturelle Kompetenz aufgebaut, können die Identitätsfindung und Persönlichkeitsfindung unterstützt sowie Empathie, Achtung und Toleranz gefördert werden“ (Kultus und Unterricht 2004b:69). Dieses Ziel ist, entwicklungspsychologisch betrachtet, zu erreichen. Bedeutend an dieser Aussage ist, dass die Herausgeber des Bildungsplans in der Grundschule das Ziel des Perspektivenwechsels herausgelassen haben, denn

diese Kompetenz kann, ebenfalls entwicklungspsychologisch betrachtet, nur in weiterführenden Klassen erworben werden.

Eine weitere Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule soll sein, die „Freude der Kinder an Sprache, Kommunikation und Interaktion“ (ebd.:69) aufzugreifen und sie darin zu fördern, zu systematisieren und zu reflektieren.

In der Grundschule werden die Voraussetzungen geschaffen, die in den weiterführenden Schulen aufgegriffen, weitergeführt und vertieft werden sollen. Diese Grundlagen stehen deutlich in den allgemeinen Kompetenzen, die verlangen, dass Kinder für grundlegende Dinge in Bezug auf die Welt und auf die kulturellen Gewohnheiten sensibilisiert werden:

> „Die Kinder erwerben Wissen in der und durch die Zielsprache, lernen erste grundlegende Ordnungsmuster der Welt kennen, sie erhalten erste grundlegende Einsichten in typische kulturelle Gewohnheiten und sind durch die Beschäftigung mit der Zielsprache und der zielsprachlichen Kultur interkulturell sensibilisiert“(ebd.:71).

Speziell für die Kompetenzen und Inhalte ist zu allerletzt die Interkulturelle Kompetenz als eigenständiger Punkt aufgelistet. Darin steht: Am Ende der Klasse zwei, wie auch vergleichsweise mit dem Ende der Klasse vier sollen die SchülerInnen sensibilisiert sein für die „Verschiedenartigkeit von Sprachen“, und für „Organisationsformen des alltäglichen Lebens“ (ebd.:76). Dabei können die SchülerInnen erkennen, ob es Gemeinsamkeiten oder Unterschiede im Alltag der im Unterricht behandelten verschiedenen Kulturen gibt.

Wie und ob diese Sensibilisierung in den weiterführenden Schulen vertieft wird, soll in dem nächsten Abschnitt dargestellt werden.

6.2.3.2 Hauptschule, Haupt- und Werkrealschule und interkulturelle Kompetenz

In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für die Hauptschule werden lediglich zwei Sätze zur kulturellen Kompetenz verwendet.

Auch hier wird wieder der einleitende Satz der Mehrsprachigkeit, der kulturellen Kompetenz und dem „zusammenwachsenden Europa“ gewidmet. Ganz allgemein und im Laufe eines Satzes wird die kulturelle Kompetenz noch einmal

angesprochen, geht aber zwischen Methodenkompetenz, kommunikativen Fertigkeiten und Beherrschung der sprachlichen Mittel gänzlich unter.

Bei den Kompetenzen und Inhalten der Klasse sechs wird auch hier, wie bei der Grundschule, für interkulturelle Kompetenz am Ende aller Kompetenzen und Inhalte eine kleine Sparte gebraucht. Ein Punkt ist explizit genannt und zwar, dass die SchülerInnen „bereit [sind], sich mit der Welt der Zielsprachengemeinschaften auseinander zu setzen und diese mit der eigenen zu vergleichen“ (Kultus und Unterricht 2004a:91).

Unter dem Punkt des soziokulturellen Wissens steht, dass die SchülerInnen einen dem Alter entsprechenden Einblick in andere kulturelle Alltagsabläufe haben und vergleichen können. Hierfür sind Inhalte vorgeschlagen wie zum Beispiel, dass sie einen „Einblick in Sprach- und Verhaltensnormen“ (ebd.:91) der anderen Kultur haben.

Bis zur Klasse neun kommt ein Aspekt der interkulturellen Kompetenz hinzu. Darin können die SchülerInnen „die eigene Weltsicht bewusster wahrnehmen und anderen Weltsichten wertschätzend begegnen“ (ebd.:95).

Inhalte hierfür sind die gleichen wie am Ende Klasse sechs zuzüglich „geografischer und ökonomischer Aspekt“, wie auch „Aspekte der Geschichte, Gegenwart, Kultur und Wissenschaft“ (ebd.:95). Dabei wird den SchülerInnen Wissen vermittelt, das als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz erforderlich ist. Doch mehr als Vergleichen und Wertschätzung der anderen Kulturen sieht man in der Hauptschule nicht als verlangt an. Das bedeutet, dass Hauptschüler, die am häufigsten in multikulturellen Klassen unterrichtet werden, bis am Ende ihrer Schullaufbahn keine interkulturelle Kompetenz, im Sinne des Perspektivenwechsels erworben haben müssen. Dies scheint doch widersinnig zu sein, denn allgemein betrachtet sind es die Hauptschulen, die mit einer großen Anzahl von Migrantenkinder vertreten sind. Nun könnte man davon ausgehen, dass die SchülerInnen interkulturelle Kompetenz durch den Kontakt mit Kindern und Jugendlichen einer anderen Kultur in den Pausen oder im Freundeskreis erwerben. Aber dieses Ziel wird nicht aus administrativer Sicht angestrebt.

Der Punkt „Kulturelle Kompetenzen“ bei Kompetenzen und Inhalten für die Werkrealschule fällt komplett weg. Interkulturelle Kompetenz wird nicht ein einziges Mal erwähnt. Die Werkrealschule richtet den Fokus ausschließlich auf kommunikative, phonologische, lexikalische und grammatische Kompetenzen.

Aus diesen wenigen Anmerkungen zur interkulturellen Kompetenz lässt sich schließen, dass in der Hauptschule das Augenmerk nicht auf interkulturellem Lernen liegt, sondern dass es für die Kompetenzen und Inhalte der Hauptschule vorrangig um grammatische und kommunikative Fertigkeiten geht.

6.2.3.3 Realschule und interkulturelle Kompetenz

Auch für die Realschule gelten die gemeinsamen Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. Hinzu kommen noch die Leitgedanken speziell für die Realschule. Hierbei ist anzumerken, dass der Bildungsplan für die Realschule als einziger nicht explizit das europäische Zusammenwachsen an den Anfang stellt. Der Schwerpunkt liegt hier auf Englisch als *lingua franca* und darauf, dass sich durch diese Entwicklung Veränderungen bei den beruflichen Anforderungen ergeben haben. Dieser Wandel ist als Begründung dafür genannt, dass die SchülerInnen für zunehmende interkulturelle Begegnungen ausgerüstet werden sollen. Erst nachdem die *lingua franca* herausgestellt wurde, wird auch hier das „zusammenwachsende Europa“ (Kultus und Unterricht 2004d:72) aufgeführt. Die SchülerInnen sollen zu „offenen, toleranten und mündigen Bürgern“ (ebd.:72) erzogen werden. Weiter wird gefordert, dass SchülerInnen Vergleiche von „Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Zusammenhänge[n]“ (ebd.:72) in anderen Kulturen und in der eigenen Kultur differenziert meistern können. Der Bildungsplan fordert auch, dass die SchülerInnen „Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweise[n], Werte und Normen und die Bedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises auf(zu)bringen“(ebd.:72).

Die einzelnen Kompetenzen und Inhalte am Ende der Klasse sechs könnte man gut mit den Kompetenzen und Inhalten am Ende der Klasse neun an der Hauptschule vergleichen. Sie weichen davon nicht merklich ab.

Die Inhalte der Klasse sechs beziehen sich ausschließlich auf Großbritannien. Hierzu sollen sie Konventionen, Sehenswürdigkeiten, Lebensweisen und so weiter kennen und anwenden können. Die zu entwickelnde interkulturelle Kompetenz beinhaltet einfache Verständigung, Offenheit gegenüber anderen Lebensformen und vor allem können sie „aufgrund der Entwicklung einer kulturellen Sensibilität“ ihr eigenes „kulturelle[s] Wertesystem mit anderen vergleichen“ (ebd.:74).

Die Forderungen für das Ende der Klasse acht beinhalten eine Vielzahl an Zielen für interkulturelle Kompetenz. Die Kompetenzen der sechsten Klasse werden noch einmal wiederholt und dabei vertieft, zum Beispiel kommen zu den Lebensformen noch „Wertvorstellungen“ hinzu. Außerdem sind die SchülerInnen nun fähig, sich „in wichtigen Situationen kulturspezifisch angemessen [zu] verhalten und zunehmend über interkulturelle Gesprächsfähigkeit (…) [zu] verfügen“ (ebd.4:77). Abgeschlossen wird mit dem Standpunkt der Relativierung des eigenen Wertesystems und der eigenen kulturellen Sichtweise.

Diese interkulturellen Zielsetzungen für das Ende der achten Klasse werden anhand des soziokulturellen Wissens erworben. Dabei ist anzumerken, dass sich die Inhalte nun auf die „Alltagskultur, der sprachlichen und kulturellen Konventionen [sowohl] in Großbritannien, [als auch] den USA und Europa“ (ebd.:77) beziehen. Somit wird das kulturelle Wissen von einer Nation auf mehrere ausgeweitet, was auch förderlich ist, wenn man bedenkt, dass die interkulturelle Kompetenz den SchülerInnen helfen soll, ihre sich angeeignete Kompetenz an einer Kultur auf andere Kulturen zu übertragen.

Ein wichtiger Punkt den man allein im Bildungsplan der Realschule findet ist, dass hier die Probleme thematisiert werden, die im „Zusammenleben behinderter und nicht behinderter Menschen, [im] Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft und bei Minoritäten“ (ebd.:80) auftreten.

Am Ende der zehnten Klasse sollten folgende Aspekte der interkulturellen Kompetenz erlernt worden sein: Die oben genannten Fertigkeiten wurden vertieft, und zusätzlich ist eine Fertigkeit erworben worden, „mit Angehörigen anderer Kulturen so [zu)] verkehren, dass interkulturelle Missverständnisse oder

Konfliktsituationen durch gegenseitiges Verständnis einvernehmlich geklärt werden können“ (ebd.:81).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Forderung Vollmuths „in jeder Stunde frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts“ (Vollmuth 2002:49) soll interkulturelle Kompetenz zum Thema gemacht werden, auf rein administrativer Ebene gut dargestellt ist. Im Bildungsplan der Grundschule hebt man die Horizonterweiterung und Hilfe zur Identitätsfindung hervor, wohingegen sich die Hauptschule nur das Vergleichen verschiedener Kulturen mit der eigenen und Wertschätzung der jeweils anderen Kultur gegenüber zum Ziel setzt. Die Werkrealschule verzichtet vollständig auf den Bereich der interkulturellen Kompetenz und legt ihren Schwerpunkt auf rein Kommunikative Kompetenzen. Die Realschule hingegen verfolgt das Ziel des Perspektivenwechsels und legt mit ihren Inhalten einen guten Ansatzpunkt für lebenslanges Lernen.

Für alle Bildungspläne gilt, dass das Ziel interkulturelle Kompetenz für alle SchülerInnen der Grund- und weiterführenden Schulen angestrebt wird obwohl die Inhalte und Kompetenzen zuletzt genannt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass interkultureller Kompetenz eine weniger wichtige Bedeutung zukommt.

6.3 Stellenwert von interkulturellem Lernen im Bilingualen Unterricht

Bilingualer Unterricht ist wichtig und richtig für eine mehr und mehr multikulturelle Gesellschaft wie es Deutschland ist. Durch das zusammenwachsende Europa ist Bilingualität bei den zukünftigen Arbeitnehmern Grundvoraussetzung. Eine frühe zweisprachige Erziehung ist deshalb von großer Bedeutung und lässt auch die Bildungsgänge nicht unverschont. Die „bilingualen Bildungsgänge“, sei es nun an Schulen oder an Universitäten, sind „besonders dafür geeignet, interkulturelle Lernprozesse in Gang zu setzen und Fremdverstehen anzubahnen“ (Rössler 2002:85).

Doch man muss sich auch bewusst sein, dass nicht jede Unterrichtsstunde des bilingualen Unterrichts Situationen bietet, in denen sich die SchülerInnen mit

interkulturellen Gegebenheiten konfrontiert sehen. Wenn eine Unterrichtsstunde keinen Raum für interkulturelles Lernen bietet, so bedeutet das nicht, dass der bilinguale Unterricht deshalb schlechter gewesen wäre als interkulturell geprägte Unterrichtsstunden. Wenn sich SchülerInnen im Unterricht unterhalten haben, ist das ein guter Beitrag, der zu interkulturellen Begegnungen beitragen kann, ohne dass der Unterricht vordergründig interkulturelle Lernziele gehabt hat.

„Worauf es ankommt, ist, daß die Lernenden die Fähigkeit erwerben, mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren“ (Doyé 1994:43), was nur dann erfolgen kann, wenn der Lerner die Sprache auch wirklich gelernt hat.

7 Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen ist nicht begrenzt auf den Unterricht, der in einer fremden Sprache abgehalten wird oder auf Konflikte lösen zwischen Klassenkameraden unterschiedlicher Kulturen. Lernen geschieht überall und lebenslang. Dieses Kapitel jedoch beschränkt sich auf das interkulturelle Lernen im Klassenzimmer und zeigt auf, welche Faktoren für die Planung und Umsetzung wichtig sind, wer daran teilhat und wer welche Rolle im Klassenzimmer übernimmt bzw. übernehmen kann.

7.1 Einflussfaktoren im Klassenzimmer

Nicht in jeder Stunde kann interkulturelles Lernen im Vordergrund stehen, da es sehr viele Einflussfaktoren gibt, die es den SchülerInnen erschweren sich auf das Fremde einzulassen und sich zu öffnen. Diese Situation im Klassenzimmer macht es nötig, dass die Lehrkraft flexibel und spontan reagieren kann. Es ist selbstverständlich, dass ein Lehrer nicht zu allen Zeiten und nicht immer richtig auf gegebene Verhältnisse reagiert, aber ein gewisses Maß an Sensibilität und angemessene Reaktionen braucht er doch, um interkulturelles Bewusstsein bei seinen SchülerInnen zu wecken.

Einer der größten Einflussfaktoren im Klassenzimmer sind die SchülerInnen selbst. „Alle Individuen sind Kulturträger“ (Bernhard 2002:195), das heißt, dass obwohl Kinder von Natur aus keine Vorurteile haben sondern erst durch die Sozialisation erwerben, bringen sie gewisse Verhaltensweisen mit in den

Unterricht. Diese Voraussetzung muss die Lehrperson schon in der Planungsphase berücksichtigen und mit einplanen.

In Situationen, in denen Lernende und Menschen anderer Kultur aufeinandertreffen, werden „erwartungswidrige Reaktionen“ (Sugitani 1997:45) häufig falsch interpretiert und negativ bewertet. Das Problem hierbei ist, dass die Reaktionen des Interaktionspartners aus einer anderen Kultur mit den eigenen Kulturstandards hinsichtlich paraverbalen oder nonverbalen Verhalten gedeutet und interpretiert werden. Doch auch spannungsgeladene Situationen wie diese können den Lernenden zum Hinterfragen seines Verhaltens anstiften und somit einen Beitrag zur interkulturellen Kompetenzvermittlung beitragen.

Ein großer Einflussfaktor auf das Entstehen von interkultureller Lernatmosphäre ist der fünfundvierzig-Minuten-Rhythmus des deutschen Schulsystems und die Anzahl der Stunden, welche ein Fach in der Woche unterrichtet wird.

> “`Because language is the primary vehicle for expressing cultural perspectives and participating in social practice, the study of a language provides opportunities to develop insights in a culture that are available in no other way. In reality, then, the true content of the foreign language course is not the grammar and the vocabulary of the language, but the cultural expressed through that language´” (NSFLEP[36] in Byram & Risager 1999:64).[37]

Die Vermittlung von kulturellen Perspektiven kann an einem fünfundvierzig-Minuten-Rhythmus der Schulstunden scheitern. Das Schaffen einer angemessenen Atmosphäre, die diese Einblicke in andere Kulturen herbeiführen kann, bedarf Zeit. Das Klingeln der Schulglocke kann das abrupte Ende einer interkulturellen Lernsituation bedeuten.

7.2 Didaktisches Bedingungsfeld

Da ich für meine wissenschaftliche Arbeit keine konkrete Klasse zur Verfügung habe und ich es somit nur theoretisch darstellen kann, sind die folgenden Rahmenbedingungen, Schülervoraussetzungen und die Lehrkraft im interkulturellen Lernprozess beispielhaft dargestellt, wie es sein könnte, und wie darauf reagiert werden sollte. Die Bedingungsanalyse soll Aufschluss darüber

[36] National Standards in Foreign Language Education Project

[37] Übersetzung: Da Sprache die beste Möglichkeit bietet um kulturelle Perspektiven zu vermitteln und an gesellschaftlichen Gewohnheiten teilzunehmen, bietet das Sprachenlernen Möglichkeiten einen Einblick in Kulturen zu bekommen, die es auf keinem anderen Weg geben würde.

geben, welche Faktoren den Unterricht beeinflussen können oder mit welchen Voraussetzungen der SchülerInnen in der Umsetzung gerechnet werden muss.

7.2.1 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen haben, wie oben schon erwähnt, einen Einfluss auf interkulturelle Lehr- und Lernprozesse. Wie ist das Klassenklima? Ist der Raum geeignet, um eine angemessene Situation zu schaffen? Es klingt trivial, doch auch das kann wichtig sein, wenn es um die Gestaltung interkultureller Lernsituationen geht. Wird in der Schule Wert darauf gelegt, den SchülerInnen interkulturelle Kompetenz zu vermitteln? Stehen Kollegen, Schulleitung und Eltern hinter diesen Lernzielen? All dies sind Fragen, die in der Planung berücksichtigt werden sollten und die Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg einer interkulturellen Lernsituation haben (können). Das Klassenzimmer widerspiegelt einen „dritten Ort“, der im Gegensatz zu Begegnungen und Austauschsituationen einen „kurzfristigen Charakter“ (Christ 2007:69) aufweist. Dieser Ausgangspunkt des „dritten Orts“ stellt eine konkrete Rahmenbedingung dar, die als Chance in die Planungsphase mit einbezogen werden kann.

7.2.2 Schülervoraussetzungen

Ein großer Einfluss, wenn nicht sogar der größte, sind die SchülerInnen selbst. Was bringen sie für Einstellungen mit? Dabei ist interessanter weise zwischen Land- und StadtschülerInnen zu unterscheiden. Denn SchülerInnen in der Stadt haben vermutlich mehr Kontakt zu Kindern anderer Kulturen als SchülerInnen auf dem Land (vgl. Bennett 1986:182).

Wichtig ist auch noch zu berücksichtigen, welches Vorwissen die SchülerInnen in den Unterricht mitbringen. Sind es SchülerInnen, die häufig andere Länder bereisen? Sind es SchülerInnen, die aus einem bikulturellen Elternhaus stammen? Aus welchem soziokulturellen Umfeld kommen die SchülerInnen? All diese Faktoren sollten bei der Planung von der Lehrkraft berücksichtigt, eventuell sogar eingebaut werden, denn manchmal können SchülerInnen, die aus anderen Kulturen kommen, authentischer über diese berichten, als dass es eine Lehrkraft je könnte.

7.2.3 Lehrkraft im interkulturellen Lernprozess

Die Stellung und Aufgaben der Lehrkraft werden kontrovers diskutiert. Im Folgenden habe ich die meist vertretenen Meinungen in der Literatur über die Rollen und Tätigkeiten der Lehrkraft herausgegriffen.

7.2.3.1 Rolle der Lehrkraft im interkulturellen Lernprozess

Die Lehrkraft ist die Person, die plant, berät, organisiert und dolmetscht, deshalb wird die Rolle welche die Lehrperson im interkulturellen Klassenzimmer übernimmt als „Komplexe Aufgabe der Koordinierung“ (Grau 2000:169) gesehen. Der Unterricht ist nicht mehr lehrerzentriert sondern die Lernenden selbst stehen als wichtigster Faktor im Mittelpunkt des Unterrichts. Wenn man die Stellung der Lehrkraft aus dieser Sichtweise betrachtet, übernimmt er Aufgaben eines Beobachters, Dokumentalisten, Vermittlers, Trösters und so weiter (vgl. ebd.:169). Bei dieser Sichtweise ist die Lehrkraft selbst ein Lernender und kann von der kulturellen Vielfalt die in der Klasse vorhanden ist profitieren, selbst lernen und seine interkulturelle Kompetenz ausbauen (vgl. ebd.:170). Somit wird die Lehrkraft selbst Teil der Lerngruppe und demontiert seine Rolle als signifikante Person.

Eine andere Sichtweise ist die, dass der Lehrende „als wichtigster Faktor im Fremdsprachenunterricht“ (Lang-Melcher 2000:244) angesehen wird. Dabei steht er als kultureller Mittler im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Die SchülerInnen beziehen die Informationen und ihr Wissen allein von der Lehrperson, die Vertreter der Kultur der Zielsprache ist. Das ist eine beachtliche Aufgabe der Lehrperson. Ob sich die Fremdsprachenlehrkräfte dieser Rolle bewusst sind, ist nicht zu beantworten. Sie haben eine gute Ausbildung genossen. Die bedingungslose Voraussetzung für Lehrkräfte sei nach Große Holthaus die Lehrerprofessionalität in interkultureller Kompetenz (Große Holthaus 2004:9). Ob sie aber eine interkulturelle Kompetenz erworben haben, kann nicht überprüft werden, denn Einstellungen sind nicht empirisch nachzuweisen sei es nun bei Lehrenden oder bei Lernenden. Außerdem ist das Erwerben interkultureller Kompetenz ein lebenslanger Prozess, der nie abgeschlossen ist. Das bedeutet, auch eine Lehrperson sollte eine Kompetenz bereits erworben haben, sie muss

aber nicht „professionell“ sein, da auch der Lehrende ein Lernender ist. Byram sagt es ganz deutlich:

> It is an „unfamiliar ground for many *language* teachers. For they are, indeed, language teachers, most often with an education in the literature of the language(s) they teach, and a training in the discipline of literary criticism and the theory and practice of teaching linguistic knowledge and skills“ (Byram & Morgan 1994:1).[38]

Hier sind zwei kontroverse Sichtweisen gegenübergestellt. Auf der einen Seite sieht man die Lehrperson als jemanden, der sich zurücknimmt und Hilfestellungen gibt, nicht aber den Unterricht steuert, wohingegen auf der anderen Seite von der Lehrkraft gefordert wird, dass er den Hauptbezugspunkt für die SchülerInnen darstellt.

Hinzu kommt noch, wie König es ausdrückt, dass „interkulturelles Lernen nicht schon deshalb stattfindet, weil Vertreter unterschiedlicher ‚Kulturen‘ in einer Klasse sitzen. Vielmehr setzt es die bewußte Auseinandersetzung mit den kulturell geprägten Aspekten des Lernens voraus. Interkulturelles Lernen existiert nicht ‚an sich‘, sondern es muß erarbeitet und bewußt zum Lerngegenstand gemacht werden“ (Königs 1994:103).

Demzufolge sind beide Sichtweisen im Fremdsprachenunterricht zu finden. Interkulturelle Kompetenz kann nur durch persönliche Erfahrung erworben werden. Es ist kein Lernziel, das man sich wie Vokabeln aneignet. Man muss Kultur erleben, damit man sie erkennen kann.

> „Es ist ein Lernziel, das sich nicht durch Diskussion, Diskurs, Textarbeit oder andere traditionelle Verfahren schulischer Unterweisung erreichen läßt, sondern das lediglich durch die konkrete Erfahrung erlebbar gemacht werden kann“ (Freudenstein 1994:59).

Lehrpersonen haben einen großen Einfluss auf das Lernverhalten der SchülerInnen. Die Einstellungen der Lehrkräfte und „die Kompetenz von Lehrpersonen im Umgang mit verschiedenen Formen von Diversität [spielen] eine zentrale Rolle bei der Verminderung [oder beim Zuwachs!] von Leistungsunterschieden zwischen Schulkindern“ (Auernheimer 2002:206). Dieses

[38] Übersetzung: Es ist eine unbekannte Situation für viele Fremdsprachenlehrkräfte. Denn sie sind tatsächlich Fremdsprachenlehrkräfte, die häufig gut darin ausgebildet sind, Literatur der Sprache zu unterrichten, literarisch kritisch zu sein, und die gut in der linguistischen Theorie und Praxis sind.

Verhalten vergleicht Hieronymus mit dem psychologischen Phänomen des Pygmalioneffekts (Hieronymus u.a. 2006:10). Das, was die Lehrperson seinen SchülerInnen zutraut, werden diese auch bewältigen. Dieser psychologische Aspekt sollte jeder Lehrkraft bewusst sein, denn es liegt zu einem großen Teil in der Hand der Lehrperson, welche Fertigkeiten seine SchülerInnen ausbilden und welche Aufgaben sie meistern können.

Hinzu kommt noch die Haltung der Lehrperson der Kultur und dem interkulturellen Aspekt im Klassenzimmer gegenüber. Auch seine Persönlichkeit spielt eine große Rolle. Ob die Lehrperson Unklarheiten bzw. Missverständnisse zulässt und sie thematisiert, um interkulturelles Lernen zu fördern, oder ob er extrovertiert oder introvertiert auftritt, kann einen Einfluss auf das SchülerInnenverhalten haben (vgl. Byram & Morgan 1994:5).

Lies Sercu macht deutlich, dass die Auffassung der Lehrperson direkt das Verhalten der Lehrkraft beeinflusst (vgl. Sercu & Bandura 2005:2). So wie diejenigen, die keinen Vorteil in Gruppenarbeit sehen, stets Einzelarbeit bevorzugen, genauso wirkt sich es auch darauf aus, wenn dem interkulturellen Lernen keine Bedeutung zugemessen wird. Ist dies der Fall, wird es diese Lehrperson in seinem Unterricht nicht anstreben, interkulturelle Kommunikationskompetenzen zu vermitteln und zu lehren.

7.2.3.2 Lehrerprofessionalität

Die Professionalität der Lehrkraft wird auch daran fest gemacht, ob er alle Kulturen gleichwertig sieht und es auch so vermittelt. Die Gleichwertigkeit der Kulturen ist Grundvoraussetzung für SchülerInnen um interkulturelle Kompetenz ausbilden zu können. Keine Kultur, weder die eigene noch die Fremde, soll die dominante im Klassenzimmer verkörpern. Es ist insofern sehr hilfreich diese Einstellung zu vertreten, dass Menschen, die in einem Dritten-Welt-Land aufgewachsen sind und somit auch ihre kulturelle Prägung dort erfahren haben, nicht als „die armen“ Minderbemittelten dargestellt werden. Es ist, trotz aller Empathie als Ziel, wichtig, dass SchülerInnen sachliche Informationen erhalten denn mit Mitleid ist Niemandem geholfen. Sie wollen als gleichwertige und gleichwürdige Menschen gesehen werden wohingegen Mitleid sie herabstuft.

In einer Lernphase, in der SchülerInnen offen sind für das Fremde und für die kritische Reflexion der eigenen ist es wichtig, dass sich der Lehrer zurücknimmt und Missverständnisse, sprachliche wie auch inhaltliche Fehler und Stereotype zulässt. Nur so wird dem Schüler später bewusst, welche Fehlinterpretation er vollzogen hat und durch was er es ersetzen konnte. Sobald die SchülerInnen keine Angst mehr haben eine schlechte Note zu erhalten wenn sie zum Beispiel eine Situation missverstehen, können sich die SchülerInnen öffnen und verspüren keinen Druck, „Richtiges" zu produzieren. Das motiviert um auszuprobieren, sich für Neues zu öffnen und auch Fehler machen zu können. Dieses Lehrerverhalten ist ungemein wichtig, um SchülerInnen Freiräume einzuräumen, in denen sie ihre interkulturelle Kompetenz ausbauen können.

7.2.3.3 Tätigkeiten der Lehrkraft im interkulturellen Lernprozess

> „Pädagogen, die ihren Schülern die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation vermitteln wollen, müssen sich der Schwierigkeit der Aufgabe bewußt sein und sie bei der Planung berücksichtigen" (Doyé 1994:44).

Es gehört noch mehr dazu als sich bei der Planung bewusst zu machen, wie schwierig es sein kann, interkulturelle Lernsituationen im Klassenzimmer zu simulieren.

Zur Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz benötigt die Lehrkraft selbst solch eine Kompetenz. Dazu gehören bestimmte Aufgaben, die eine Lehrerin oder ein Lehrer erfüllen muss. Zu allererst ist wichtig, dass die Lehrperson eine Vorbildfunktion in allen Bereichen des sozialen Lebens inne hat, nicht nur im Bezug auf interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenklassenzimmer. Doch was sind diese Kompetenzen, die eine Lehrkraft zu vermitteln hat? Dorothea Bender-Szymanski hebt deutlich hervor, dass es bislang noch „keine empirisch überprüfbaren Modelle [gibt], die angeben, welche Merkmale `interkulturell kompetentes´ Lehrerhandeln auszeichnen, und welche Bedingungen den Erwerb dieser `Schlüsselqualifikation´ fördern bzw. behindern" (Auernheimer 2002:153).

Die Aufgaben der Lehrperson sind vielfältig, da es nicht mehr um die reine Vermittlung der fremden Sprache geht, sondern auch um eine soziale Kompetenz, die die SchülerInnen befähigt, sich in anderen Kulturen zurechtzufinden, zu handeln, die Andersartigkeit zu respektieren und die eigene Sichtweise zu

relativieren. Diese neuen Aufgaben sind nicht nur für die SchülerInnen eine neue Herausforderung, sondern auch für Lehrpersonen, die diese Kompetenzen zunächst einmal selbst erwerben müssen.

In der Grundschule ist es die Aufgabe der Lehrpersonen die Neugierde und Aufgeschlossenheit der Kinder zu erhalten, zu fördern und auszuweiten, da die SchülerInnen höchstwahrscheinlich eine interkulturelle Kompetenz haben, die ausgeprägter als bei vielen Erwachsenen ist (vgl. Vollmuth 2002:49). Auffallend ist aber, dass in den Schulen, in denen gegenwärtig selten monolinguale Klassen existieren, überwiegend monolinguale Fachkräfte unterrichten, das heißt, die SchülerInnen, die teilweise bilingual und bikulturell in die Schule kommen, bringen, von dieser Seite her betrachtet, mehr interkulturelle Kompetenz mit als die Lehrkräfte, die Situationen schaffen sollen, damit interkulturelle Kompetenz erworben werden kann. Doch diese Situation bietet auch Chancen, denn die Lehrperson ist, wie oben bereits erwähnt, immer auch Lerner, das heißt, er kann diese kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer nutzen, zum Thema machen und somit ein Bewusstsein bei den Kindern für die Fülle der Kulturen und Sprachen schaffen. Dafür brauchen die Lehrkräfte eine „Risikobereitschaft, sich lehrend auf etwas einzulassen, was man [vielleicht] selbst in vieler Hinsicht noch lernen muss“ (Hunfeld 1998:50).

Freudenstein hingegen würde sich mit dieser Chance nicht zufriedenstellen lassen, denn er fordert Lehrkräfte, die den SchülerInnen als Modell einer anderen Kultur dienen können.

> „Wirklich inter'kulturell´ kann nur derjenige erzogen werden, der das Andersartige im Vergleich zu Eigenen im persönlichen Erfahrungsbereich erlebt, und dazu gehört der Unterricht mit einer Lehrerin oder einem Lehrer aus einem anderen Kulturkreis“ (Freudenstein 1994:59).

Beide Sichtweisen können sowohl Chancen als auch Gefahren mit sich bringen. Die erste Möglichkeit kann die SchülerInnen, die sonst als benachteiligt gelten, da sie „Ausländer“ in der Klasse sind, hervorheben und zu ihrer Integration in den Klassenverband beitragen. Die Lernenden werden hier zur Lehrperson, sie bekommen eine Lehrfunktion, da er als der Fremde über das Fremde am besten Bescheid weiß (vgl. Hunfeld 1998:50). Andererseits können sich diese Kinder als

Zielscheibe von Gelächter oder als Exoten fühlen. Es kommt hier auf den Lehrkörper an. Es liegt in seiner Hand, wie er mit solch einer Situation umgeht.

Die Chance der zweiten Perspektive bringt Freudenstein sehr deutlich zum Ausdruck. Sie besteht darin, dass authentisch über eine andere Kultur berichtet werden kann, wenn ein „Experte“ dieser Kultur im Klassenzimmer darüber berichtet. Doch kann diese Situation auch die versteckte Gefahr bergen, dass SchülerInnen keinen Anlass sehen, die Perspektive zu wechseln, da der Lehrkörper die Kultur repräsentiert und vielleicht selbst nicht die Perspektive der Kultur der SchülerInnen eingenommen hat.

Dass Lehrpersonen ihre Aufgaben bezüglich des interkulturellen Lernens ernst nehmen, ist Voraussetzung für den Erwerb einer interkulturellen Kompetenz der SchülerInnen. Fremdsprachenlehrer sollten sich bewusst sein, dass sie die wichtigste Lehrergruppe sind, deren Aufgabe es ist, in mindestens zwei Kulturen und Sprachen Experten zu sein (vgl. Byram & Risager 1999:11).

Doch nicht nur das Planen und die LehrerInnenpersönlichkeit sind wichtig, sondern auch die Methoden tragen einen entscheidenden Teil dazu bei, ob eine interkulturelle Kompetenz im Klassenzimmer erlangt werden kann oder nicht.

7.3 Methoden zur Vermittlung interkulturellen Lernens

Für die Vermittlung von interkulturellem Wissen das zu einer Kompetenz bei den SchülerInnen führen soll, ist es sinnvoll, Methoden anzuwenden die vergleichen, Gegensätze aufzeigen oder persönliche Erfahrungen mit einfließen lassen. Eine interkulturelle Kompetenz kann den SchülerInnen nicht vorgeschrieben oder als Hausaufgabe aufgegeben werden. Wenn diese Erkenntnis bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird, dann kann jede Lehrperson eine entsprechend freundliche Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen, was den SchülerInnen hilft sich zu öffnen und wodurch kooperatives Lernen gefördert werden kann.

> „Solange das interkulturelle Lernen in solcher Offenheit verstanden wird, solange man sich nicht anheischig macht, es in einem Lernzielkatalog auszufächern, also aus dem interkulturellen Lernen so etwas wie ein Fach oder eine Ansammlung von Fachwissen und eine Serie fachlicher Fertigkeiten zu machen, kann der Begriff in vielfachen Lern- und Vermittlungskontexten dienen“ (Christ 1994:34).

Es gibt eine Fülle an Methoden wie man den Unterricht gestalten kann um interkulturelle Lernumgebungen zu schaffen. Vorschläge dazu machen Tomalin und Stemplesk in ihrem Buch zur Förderung von „Cultural Awareness“[39]. Exemplarisch für Methoden, die interkulturelles Bewusstsein fördern möchte ich hier aus dem oben genannten Buch nur zwei Methoden herausgreifen und eventuelle Unterrichtsabläufe darstellen.

7.3.1 Unterricht „Same or Different?“

Diese Unterrichtseinheit kann als bilingualer Sachfachunterricht in Verbindung mit Religion oder MeNuK unterrichtet werden. Dieses Beispiel bezieht sich auf den bilingualen MeNuK Unterricht in Klasse vier. Das Ziel dabei ist, dass die SchülerInnen die „Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten“(Kultus und Unterricht 2004b:106) der eigenen und einer fremden Kultur erkennen.[40] Das Thema soll einen Grundstein legen für Toleranz und Anerkennung aller Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit.

Man muss den Kindern bei dem Thema „same or different“ nicht erst eine fiktive indische Familie vorstellen, sondern kann von den Unterschieden (wie zum Beispiel die unterschiedlichen oder gleiche Haarfarben) im Klassenzimmer ausgehen. Sobald die SchülerInnen die Bedeutung von „same“ und „different“ verstanden haben, kann das Thema Kleidung zum Unterrichtsthema gemacht werden. Die Kinder können in Gruppen erforschen, wie sich Menschen einer anderen Kultur kleiden und ihre Ergebnisse beispielsweise in Form einer Collage der Klasse präsentieren.

7.3.2 Rollenspiel

Das Rollenspiel ist eine gute Methode, welche in den höheren Klassen im bilingualen Sachfachunterricht eingesetzt werden kann. Diese können aber auch schon von der ersten Klasse an gespielt werden. In den unteren Klassen ist zu beachten, dass SchülerInnen die Fremdsprache nicht sprechen und somit die Szenen nur pantomimisch darstellen. Das Ziel ist es, dass sich die SchülerInnen in andere Menschen oder Situationen hineinversetzen können und eventuell deren

[39] Zur vertiefenden Lektüre: Tomalin & Stempleski 1998

[40] Der Bildungsplan für die Grundschule ordnet dieses Thema der Kompetenz 3 (Kinder dieser Welt: sich informieren, sich verständigen, sich verstehen) zu.

Emotionen verstehen lernen. Bei einem Rollenspiel besteht die Möglichkeit für die Kinder, sich selbst einmal zurückzustellen und nur die fiktive Person auf der Bühne zu verkörpern. Es kann helfen das Einfühlungsvermögen und den Perspektivenwechsel der Kinder zu wecken oder zu unterstützen. [41]

Methoden, die bei Landeskunde üblich sind, spielen beim interkulturellen Lernen auch eine Rolle. Sie dürfen allerdings nicht überbewertet werden, da sie nur als Mittel zum Zweck dienen (vgl. Bausch, Christ & Krumm 1994:31). Methoden sollen helfen, die Ziele also das Erlangen einer interkulturellen Kompetenz zu erreichen. Methoden und Informationen helfen den SchülerInnen, Erkenntnisse und Erfahrungen zu gewinnen.

Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte normalerweise eine Methodik entwickelt haben, die Teil ihrer Lehrerprofessionalität ist, das heißt, dass Lehrkräfte über genügend Methoden, teils auch unbewusst, verfügen die eine Lernatmosphäre schaffen, in der sich SchülerInnen trauen sich zu öffnen und sich auf das Fremde einzulassen.

Nachdem die Methode oder die Methoden ausgewählt wurden, ist es auch wichtig, Materialien zu finden, die interkulturelles Lernen zulassen. Deshalb werde ich im nächsten Abschnitt ein paar Materialien vorstellen, die für ein interkulturelles Lernen hilfreich sein können.

7.4 Materialien zur Vermittlung interkulturellen Lernens

Materialien für den bilingualen Sachfachunterricht sind wenig vorhanden. Lehrer waren lange Zeit darauf angewiesen, selbst Materialien zu erstellen oder authentisches Material aus den jeweiligen Ländern zu beschaffen. Das war und ist immer noch eine sehr zeitintensive Aufgabe für Fremdsprachenlehrer. Aufgrund dessen, dass bilingualer Sachfachunterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt, beginnen allmählich die Schulbuchverlage Material herauszugeben, die auch interkulturelle Aspekte mit einbringen. Kriterien für sinnvoll gestaltete Materialien

[41] Für Rollenspiele gibt es eine Fülle an Themen. Diese könnten sein: Einzelne Szenen aus dem Buch „Vorstadtkrokodile“ von Max von der Grüne (1976) (oder andere Bücher) in einem Rollenspiel darstellen, Mobbing, ein Märchen oder Ähnliches.

gibt es kaum. Deshalb werden in diesem Abschnitt hauptsächlich Kriterien angebracht, die ich in Seminaren erhalten habe oder selbst als sinnvoll erachte.

Material für den Unterricht muss allgemein schülerfreundlich gestaltet sein. Schülerfreundlich bedeutet, dass es ästhetisch ansprechend, altersgemäß gestaltet und durchführbar ist, so dass der Schüler das Lernziel erreichen kann. Das heißt aber auch, dass das Material die SchülerInnen herausfordern soll, sodass jede und jeder Informationen und Erfahrungen bekommen und machen kann, die über seinen derzeitigen Stand hinausgehen. Nicht nur das Layout sondern auch die Sprache des Materials sollte den Fähigkeiten der jeweiligen Klassenstufe angemessen sein. Diese Sprache sollte den allgemeinen sprachlichen und grammatikalischen Angaben entsprechen

Am besten eignet sich selbstverständlich authentisches Material wie es in der Zielsprachengemeinschaft vorkommt, denn dieses bietet den SchülerInnen einen Einblick in die Kultur, ohne dass Vorurteile bei der Herstellung der Materialien mit eingeflossen sind. Authentisches Material wäre zum Beispiel ein Kinderbuch, eine Zeitung, eine Speisekarte, ein Kinderreim oder in höheren Klassen ein Bewerbungsschreiben oder ein authentischer Brief. Alles ist denkbar, solange es zum Unterrichtsthema passt, altersgemäß modifiziert und aufbereitet wurde. Authentisches Material fördert interkulturelles Bewusstsein, da die fremden Gewohnheiten unverfälscht dargestellt werden.

> „In Briefen lernt der Schüler fremde soziale Normen und literarische Traditionen kennen. Ihr Studium entwickelt und fördert interkulturelles Bewusstsein“(Christ 2007:60).

Interkulturelles Lernmaterial beinhaltet somit landeskundliche Aspekte und bietet Chancen, um zu vergleichen, zu reflektieren und Fragen zu stellen, was zu besserem Verständnis der anderen und eigenen Kultur führt. Materialien sollten Informationen vermitteln und gleichzeitig eigene Erfahrungen zulassen. Nur aus der Kombination von Wissensvermittlung und Erfahrungen kann interkulturelle Kompetenz bei den SchülerInnen entstehen.

7.5 Ziele des interkulturellen Lernens

Das Wort „Ziel“ ist hier ein wenig hochgegriffen. Ziele sind etwas, das man erreichen kann, was man nachweisen kann. Sie bezeichnen ein Ende. Doch interkulturelle Kompetenz nachweisen zu wollen, ist schwierig. Ein Ende in der interkulturellen Kompetenz zu erreichen, ist utopisch, da der Erwerb oder die Erweiterung dieser Kompetenz ein lebenslanger Prozess ist.

> „Das Vertrautwerden ist ein Prozeß, der vielfach oder gar im allgemeinen nicht abgeschlossen werden kann; er hat nicht etwa zum Ziel, das Fremde als solches aufzuheben (…)sondern, es soll in ein anderes Verhältnis zum Bekannten und bereits Gewußten gebracht werden“ (Christ 1994:33).

Kulturen sind veränderlich, Menschen verändern ihre Kulturen, Menschen verändern sich. Besser gewählt wäre der Begriff der Absicht oder Intention.

Die Intention des interkulturellen Lernens ist die Verständigung zwischen den Kulturen, die aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen auf engem Raum miteinander leben müssen, zu fördern, anzuleiten bzw. anzufangen.

> „Worauf es ankommt, ist, daß die Lernenden die Fähigkeit erwerben, mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren. Dies ist ein handfestes Ziel, das nicht aus ideologieträchtigen Erziehungsvorstellungen deduziert zu werden braucht, sondern aus den alltäglichen Problemen vieler Menschen beim Umgang mit ihrer multikulturellen Welt hergeleitet werden kann“ (Doyé 1994:43).

Diese Aussage wird ausgeweitet auf die Notwendigkeit der Mobilität, die in Europa stark gefordert ist. Die Kompetenz der Verständigung mit und in anderen Kulturen ist eine Bedingung für ein sich zusammenschließendes Europa. Die Schule leistet dafür somit einen wichtigen Beitrag und bereitet die Generation von Morgen auf spätere Auslandsaufenthalte vor. „Wir lernen die Fremdsprache, um mit dem Fremden in einen Dialog zu treten und ihn dadurch verstehen zu können“ (Bredella & Christ 1995:8), und das zu allen Zeiten und überall.

Das Ziel oder das Bestreben ist nicht das sich Angleichen an eine fremde Kultur, sondern nach Hunfeld soll das Ziel die Anerkennung der Kulturen sein. Dies soll die Intention sein, warum interkulturelles Lernen in der Institution Schule gelehrt werden sollte (vgl. Hunfeld 1993:289).

> „Sprachunterricht zielt darauf ab, dem Lerner die Möglichkeit zu verschaffen, an der anderssprachigen Kultur ebenfalls teilhaben zu können. Unterricht muß also

> darauf abzielen, dem Lerner in der kurzen Lernzeit möglichst prototypische Erfahrungen zuteil werden zu lassen“ (Bleyhl 1994:14).

Diese „prototypischen Erfahrungen“ werden in einem „dritten Raum“, nämlich dem Fremdsprachenraum, simuliert, die den Lernenden auf die Realität vorbereiten soll. In dieser können Fehler oder Fehlinterpretationen Konsequenzen haben, die in Streit oder Kontaktabbruch enden können. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es deshalb sein bestmöglichstes zu geben, um SchülerInnen vor diesen negativen Konsequenzen zu bewahren. Die SchülerInnen sollen sich außerhalb des dritten Orts zurechtfinden können und dort versuchen, ihre erworbene interkulturelle Kompetenz auf natürliche Art und Weise anzuwenden.

Andererseits helfen prototypische Erfahrungen Stereotype zu festigen. Es ist zwar richtig, dass der Unterricht meist zu kurz ist, um tiefer über einen bestimmten Sachverhalt zu sprechen aber die Lehrkraft muss doch das Augenmerk darauf halten, dass die SchülerInnen Erfahrungen mit einer Kultur sammeln, die es ihnen ermöglicht in anderen Kulturen oder anderen Situationen gekonnt darauf zu reagieren, d.h. Verständnis aufzubringen und sich angemessen zu verhalten. Deshalb ist das Ziel nicht das Sprechen der fremden Sprache wie ein Muttersprachler, sondern der kompetente Umgang mit kulturellen Unterschieden. Byram verdeutlicht es dadurch, in dem er sagt: „Learners should become an intercultural speaker instead of aiming at a near-native capacity” (Byram 1997:31–38)[42]. Es ist durchaus sinnvoll, dass Lerner keinen Muttersprachler imitieren sollen, denn das würde implizieren, das Fremde zu verändern oder es an die eigene Kultur angleichen zu wollen, ohne die Andersartigkeit aushalten zu können oder zu wollen.

8 Kritik

An erster Stelle der Kritik des interkulturellen Lernens möchte ich das Problem stellen, das schon Diehm und Radtke erkannt haben. Interkulturelle Pädagogik ist ein wichtiges Feld, doch die Hauptaussagen zu finden, ist kein Leichtes. Es gibt

[42] Übersetzung: Lernende sollten ein *intercultural speaker* werden, anstatt ein „Beinahe-Muttersprachler“.

hierfür kein „einheitliches Programm“ (Diehm & Radtke 1999:146). Was diese Pädagogik auszeichnet, muss erst aus vielen verschiedenen Ansätzen herausgearbeitet werden. Es gibt verschiedene Versuche einer Didaktik, aber nicht die eine Didaktik. Es gibt Ansätze, aber nicht den Ansatz, der interkulturellen Kompetenzerwerb garantiert.

Dieses uneinheitliche Programm führt dazu, dass die Interkulturelle Pädagogik eine „unzureichende Begründung ihrer Ziele“ (ebd.:146) liefert. Darunter fällt laut Diehm und Radtke vor allem die „empirische Prüfung ihrer Mittel“ (ebd.:146). Doch ist dies ausschlaggebend dafür, ob interkulturelles Lernen stattfinden kann oder nicht. Für interkulturelles Lernen kann und darf kein Kriterienkatalog aufgestellt werden. Interkulturelle Kompetenz kann eine Lehrperson nicht überprüfen. Allein die Schülerin oder der Schüler kann außerhalb des dritten Raums der Schule erfahren, ob er exakt diese Kompetenz erworben hat oder nicht. Die Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik soll sein, Werkzeuge anzubieten und Situationen zu schaffen, nicht aber das Ziel zu überprüfen, denn das ist nur individuell erfahrbar. „Interkulturelle Pädagogik endet genau da, wo die Probleme im Zusammenleben anfangen“ (ebd.:147). So übersteigert kann man Interkulturelle Pädagogik meiner Meinung nach nicht sehen, denn schließlich trägt sie einen wesentlichen Teil zum erfolgreichen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft bei. Wenn man das Zitat so auffasst, dass Interkulturelle Pädagogik die Lernenden dazu ausstattet, um dann im realen Leben erfolgreich interkulturelle Situationen zu meistern, dann ist diese Meinung angebracht. Kompetenz zeigt sich in der Anwendung, welche dort angemessen ist, „wo die Probleme im Zusammenleben anfangen“.

Als Nächstes muss erwähnt werden, dass es trotz eines interkulturellen Ansatzes, der auf Gleichwertigkeit aller Menschen, egal welcher Herkunft, basiert, es immer noch eine unterschiedliche Behandlung der SchülerInnen im Unterricht gibt. Krumm beschreibt es so, dass „de facto (…) auch in interkulturellen Ansätzen die Ausländer als ‚Problem‘ betrachtet [werden], dessen sich Forschung, auch die linguistische, und Didaktik dann mit viel Engagement annehmen“ (Krumm 1994:117). Die Frage soll doch sein, wenn diese spezielle Behandlung den

„Ausländern“ nicht zugute kommt, schaffen sie es dann trotzdem, in die Klasse oder die Gesellschaft integriert zu werden? Ein Mittelmaß zu finden ist die Lösung der Probleme. Dieses sollte aus Hilfe zur Verbesserung und Integration bestehen, nicht aber aus Mitleid oder Diskriminierung aufgrund von Defiziten oder Unterschieden in jeglicher Hinsicht.

Hinzu kommt noch, dass das interkulturelle Lernen nach Buttjes die kulturellen Differenzen aufhebt. „Die Entlastung durch den Begriff des Interkulturellen beruht darauf, daß sich hinter der Hervorhebung kultureller Differenzen auch die Hinnahme rassistischer Diskriminierung und sozialer Dominanz verbergen kann“ (Buttjes 1991:5). Der Begriff „interkulturell“ bezieht hierbei die eigene Kultur als ebenbürtig mit ein. So entschärft „interkulturell“ die Verschiedenheiten und hebt auf das Gemeinsame ab, indem es den Handlungscharakter betont und somit beide Seiten zum Handeln und sich Einlassen auf den anderen aufgefordert sind.

Interkulturelles Lernen spielt eine wichtige Rolle nicht nur in der Englischdidaktik. Interkulturalität geht von einer Heterogenität der Gesellschaft bzw. von heterogenen Situationen aus, nicht aber von einer hierarchischen Heterogenität. Da aber in deutschen Schulen eine künstlich erzeugte Homogenität zum Alltag gehört, ist meiner Meinung nach Interkulturalität nur schwer realisierbar. Diese Homogenität erleben die SchülerInnen im dreigliedrigen Schulsystem durch die „Kursneubildungen nach Alter, Geschlecht, Sprachstand oder Lernfähigkeit“ (Luchtenberg 1999:87).

II. Ergebnisse und Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräfte einer Fremdsprache und bilingualen Sachfachs

9 Vorüberlegungen

Auf dem Hintergrundwissen des theoretischen Teils stellt sich die Frage, ob und wie Fremdsprachenlehrkräfte interkulturelles Lehren und Lernen in den alltäglichen Unterricht integrieren. Das Thema dieser Arbeit „Lehrermeinungen zum interkulturellen Lehren und Lernen – eine empirische Studie“ soll hier dargestellt werden. Dabei werden die persönlichen Meinungen mit aufgegriffen, dargestellt und in den aktuellen Diskurs mit eingebunden. Der folgende Teil soll Aufschluss darüber geben, welche Ansichten die befragten Lehrkräfte zu interkulturellem Lehren und Lernen haben bzw. wie sie diese Lernsituationen, wenn diese möglich sind, in ihren Unterricht mit aufnehmen.

10 Ziel der Befragung

Ziel dieser Befragung soll sein, mögliche Chancen des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht herauszustellen oder auch mögliche Grenzen dieser Kompetenzvermittlung aufzuzeigen. Interessant ist es weiterhin, ob die im theoretischen Teil dargestellten Anforderungen an den modernen Fremdsprachenunterricht hinsichtlich des interkulturellen Lehrens und Lernens von den Lehrenden tatsächlich umgesetzt werden oder ob sie diese Postulate eher als hinderlich ansehen. Dies betrifft die Themen der Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Schüleranzahl, individuelle Förderung oder Sprachbarrieren. Ferner interessieren natürlich auch die positiven Erfahrungen, die die Lehrkräfte aufgrund interkulturell geprägter Situationen mit den SchülerInnen gemacht und was diese daraus für ihren Alltag gelernt haben. Die Befragung soll also dazu dienen, die im theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnisse zu bestätigen oder zu widerlegen bzw. neue Anregungen für die fortlaufende Diskussion zu bieten.

11 Dokumentarische Methode der Interpretation

In Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack) werde ich die Erhebungsmethode des qualitativen Interviews mit einem offenen Auswertungsverfahren in Verbindung bringen und so die durch die Interviews gewonnenen Einsichten darstellen. Diese Methode wird angewendet, um „(irgend) einen konsistenten Sinn herzustellen“ (Meuser 2007:217). Diese Einsichten aus der empirischen Studie möchte ich mit den Erkenntnissen der Theorie vergleichen und in Beziehung setzen. Ich werde die gewonnenen Erkenntnisse in Anlehnung an diese Methode aufzeigen, da sie es zulässt, dass die Einsichten der Interviews mit Hintergrundwissen der Theorie in Zusammenhang gebracht werden können und man somit die Übereinstimmungen oder Unstimmigkeiten der beiden Bereiche offen legen und in den Kontext einordnen kann.

Durch diese Methode können „Erfahrungsräume“ der Befragten nachgebildet werden (Meuser 2007:219). Dies geschieht durch das Interpretieren des Gesagten, denn der Interviewer und der Experte bringen unterschiedliche Kenntnisse in das Interview mit ein.

In Anlehnung an die dokumentarische Methode erfolgt die Auswertung nach Meuser/Nagel in sechs Schritten: Themenorientierte Transkription, Umschreibung, thematische Übersicht, thematischer Vergleich der Interviews, Konzeptualisierung und Begriffsbildung und die Einbindung in theoretische Diskurse (vgl. Meuser & Nagel 1991).
Ergänzend nehme ich den Verfahrensschritt „komparative Analyse“ (Nohl 2007:256) in Anlehnung an Nohl mit auf. Diese Analyse soll helfen, nicht die „eigene Erfahrungen, alltäglichen oder auch wissenschaftlichen Theorien [als] den Vergleichshorizont“ (Nohl 2007:256) zu nehmen, sondern den Bezug zur Forschungssituation aufrechtzuerhalten.

11.1 Forschungsinstrument Experteninterview

Für die empirische Arbeit habe ich Lehrer interviewt, die an Schulen bilingual unterrichten. Die geeignete Form der Befragung ist hierfür das Experteninterview. Hierfür wurde ein Leitfaden entworfen, der die Fragen beinhaltet, die den Experten gestellt werden. Durch den Leitfaden kann ausgeschlossen werden, dass das

Interview sich in Themen verliert, die nicht relevant für die Untersuchung sind. Durch offene Fragen möchte ich versuchen, das „Betriebswissen“ und nicht das „Kontextwissen“ (Meuser & Nagel 1991:454) des Experten zu erfahren. Anhand von Fragen, die zum Erzählen anregen, möchte ich versuchen, die Experten von ihren Erfahrungen mit interkulturellen Lernsituationen zu erzählen, was anhand eines Fragebogens, der die Breite der Antwort sehr stark einschränkt, nicht erzielt worden wäre. Die Experten können aufgrund des offenen auf Leitfragen gestützten Interviews aus ihren Erfahrungen berichten und werden nicht in ihren Erzählungen eingeschränkt (vgl. Gläser & Laudel 2004:107). Somit versuche ich, ein narratives Interview zu erzeugen, das dabei hilft, die „Erfahrungen und Orientierungen“ der Befragten „zu erheben“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007b:21). Die Fragen, die ich gestellt habe, waren überwiegend offene Fragen, da es in dieser Nachbefragen mir darum ging, praxisnahe Berichte und Erzählungen aus dem Schulalltag zu erfahren. Dieses „Betriebswissen“, das die Lehrpersonen in ihrem Alltag gewonnen haben, soll helfen, Aufschluss über qualitative Eindrücke in Lernsituationen zu geben.

Bei dieser Methode liegt es in der Hand des Experten, zu erzählen, was er für relevant und sinnvoll hält, nicht nur Fakten erzählen, die er aus einem Buch oder aus dem Kollegium aufgegriffen hat. Es war mir wichtig, bei den Befragungen meine fragende Haltung zu verdeutlichen.

Der Interviewleitfaden hilft dabei nur als Orientierung, er soll nicht als „Standardisierung der Erhebungssituation“ (Nohl 2006:21) gesehen werden. Während des Interviews erlaubt ein Leitfaden, die Reihenfolge der aufgelisteten Fragen zu variieren, um den Experten in seinem Gedankengang zu unterstützen und nicht zu unterbrechen. Ein weiterer Vorteil bietet das leitfadengestützte Interview, denn die Fragen erlauben es auch, abweichende aber doch themenrelevante Fragen zu stellen.

Für die vorliegende Forschungsarbeit liegt der Schwachpunkt der empirischen Forschungsweise in der Anzahl der befragten LehrerInnen.

11.2 Themenorientierte Transkription

Die Transkriptionen sind mit der literarischen Umschrift verfasst, die den Dialekt mit dem „gebräuchlichen Alphabet wiedergibt“ (Mayring 2001:69). Ein Beispiel aus meiner Arbeit hierfür ist: „was isch typisch für uns“ (Becker Z.120) was bedeutet: „was typisch für uns ist“.

Zusätzlich sind sie als kommentierte Transkriptionen angefertigt, was allerdings nach Mayring „auf Kosten der Lesbarkeit des Protokolls geht“ (Mayring 2001:71). Zum Beispiel: „Äh ich, ich bin immer noch bei dem Standpunkt, dass der Englischunterricht auf alle Fälle wie vor dreißig Jahren äh eigentlich en en en kommunikatives Ziel hat, und man kann das überfrachten mit verschiedenen, sagen wir mal, mit Dingen, die gerade modisch sind“ (Remley Z.112-116). Die Transkriptionen sind umfangreich dargestellt, da das „Betriebswissen“ der Experten interessant ist, was nicht durch Paraphrasierung verdeutlicht werden kann. Die jeweiligen Sprecher sind explizit gekennzeichnet und beim Namen genannt, sodass zu jeder Zeit feststellbar ist, wer die Aussagen trifft.[43]

12 Voraussetzungen für die Auswahl der Lehrkräfte

Die Voraussetzungen für die Datenerhebung der empirischen Forschung waren von Beginn an gegeben. Im Wintersemester 2006/07 wurden im Zusammenhang mit dem Seminar „Didaktik des bilingualen Unterrichts“ bei Herr Müller mehrere Interviews mit Lehrkräften durchgeführt, die als Basis für meine vertiefenden Interviews dienten. Aus dieser Datenbasis habe ich mir für mein Thema „Lehrermeinungen zum interkulturellen Lehren und Lernen“ interessant erscheinende Lehrkräfte ausgewählt, kontaktiert und vertiefende Experteninterviews mit offenen Fragen durchgeführt. Nicht alle Lehrer, die ich kontaktiert habe, waren bereit, ein weiterführendes Interview mit mir zu führen, was meine Auswahl einschränkte, nicht aber unmöglich machte. Die nun geführten Interviews waren alle sehr ertragreich und die Lehrkräfte waren bereit, offen und ehrlich von ihren eigenen Erfahrungen mit interkulturellem Lehren und Lernen zu berichten.

[43] Weitere Erklärungen hinsichtlich der Vorgehensweisen des Transkribierens sind in den Vorbemerkungen im Anhang vermerkt.

12.1 Begründung der Auswahl der Lehrkräfte

Wie ich oben schon erwähnt habe, waren nicht alle Lehrkräfte, die ich anfangs für interessante Gesprächspartner hielt, bereit, ein weiteres Interview zu führen. Mit Herr Remley, Frau Becker, Frau Dressler, Frau Richter und Frau Schneider[44] konnte ich aufschlussreiche und interessante Interviews führen, die den Lehrkräften und mir selbst viel ertragreiche Informationen und Einblicke in den Schulalltag der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen ermöglicht haben. Im Folgenden werden die einzelnen teilnehmenden Lehrkräfte kurz dargestellt und meine Wahl begründet.

12.2 Die Interviews

Die leitfadengestützten Interviews wurden nach Verabredung telefonisch geführt. Die Lehrkräfte waren über das Thema informiert und konnten deshalb auch Vorüberlegungen bezüglich interkulturellem Lehren und Lernen anstellen. Die Situation in der ein Interview geführt wird, kann das Ergebnis dieses Interviews beeinflussen. Deshalb ist es sinnvoll, die jeweiligen Situationen, in der ein Interview geführt wurde, kurz darzustellen.

12.2.1 Frau Schneider

Das Gespräch mit Frau Schreiner wurde, wie alle andern Interviews auch, telefonisch geführt und aufgezeichnet. Sie war sehr offen und beantwortete meine Fragen ausführlich und zeigte Interesse am Thema. Da sie seit fünf Jahren im Schuldienst steht, meint sie von sich, dass sie noch zu wenig Erfahrung mit interkulturellen Situationen gemacht habe. Doch die Beispiele, die sie anbrachte, waren gehaltvoll und sehr eindrücklich. Frau Schneider vertritt die Meinung, dass sich interkulturelles Lernen nicht auf den bilingualen Unterricht beschränken darf. Überall dort, wo unterschiedliche Perspektiven dargestellt oder herausgearbeitet werden, sind interkulturelle Lernsituationen denkbar. Bei ihr ist primär der Spracherwerb im Vordergrund, nicht aber das interkulturelle Lernen. Das Gespräch mit Frau Schneider verlief angenehm und ich stellte zusätzliche Fragen, die nicht auf dem Leitfaden verzeichnet waren.

[44] Die Namen wurden aus Datenschutzgründen geändert.

12.2.2 Frau Becker

Frau Becker äußerte sich nicht explizit zu interkulturellem Lehren und Lernen in dem ersten Interview. Deshalb war es für mich interessant noch einmal nachzufragen, ob sich etwas oder was sich in den letzten zwei Jahren verändert habe. Ihr Standpunkt ist, dass interkulturelles Lernen kein primäres Lernziel in ihrem Unterricht ist. Zusätzlich betont sie, dass dem bilingualen Sachfachunterricht mit interkulturellem Lehren und Lernen „viel zugemaßt wird“ (Becker Z.98). Sie vertritt weiter die Meinung, dass der Erwerb solch einer interkulturellen Kompetenz durchaus auch außerhalb des Klassenzimmers oder der Schule erworben werden kann.

12.2.3 Frau Dressler

Als Mathematiklehrerin war Frau Dressler für mich eine interessante Expertin auf dem Gebiet des interkulturellen Lernens. Meine Vermutung, dass sich bei ihr im bilingualen Mathematikunterricht wenige bis keine interkulturellen Lernsituationen ergeben, wurde nicht erfüllt. Durch die Nähe zu Frankreich bieten sich viele Gelegenheiten, mit SchülerInnen aus dem Nachbarland zusammen Mathematikunterricht durchzuführen, was den SchülerInnen den direkten Kontakt mit einer anderen Kultur ermöglicht. Es war interessant zu hören, wie die SchülerInnen diese Art von Lernen auffassen und verarbeiten. Sie geht davon aus, dass interkulturelles Lernen nicht nur im Unterricht stattfindet.

12.2.4 Herr Remley

Aufgrund meines Aufnahmegerätes, das an diesem Tag mir Schwierigkeiten bereitete, befand sich Herr Remley in der unglücklichen Lage, dass er mich sehr schlecht verstehen konnte. Doch obwohl die Voraussetzungen suboptimal waren, erzählte Herr Remley bereitwillig von seinen Erfahrungen. Herr Remley wurde erst durch das erste Interview auf interkulturelles Lernen aufmerksam. Ihm war zwar bewusst, dass ein Teil im Bildungsplan die Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz fordert, war sich aber nicht sicher, was man darunter verstehen solle. Bei ihm konnte ich die größten Veränderungen in den dazwischenliegenden zwei Jahren erkennen. Herr Remley ist gebürtiger Brite, was es ihm erleichtert, seine SchülerInnen von solch transkulturellen Erfahrungen zu berichten.

12.2.5 Frau Richter

Frau Richter war an den Interviews und dem Thema interessiert, aber aus Zeitgründen bat sie darum, den Interviewleitfaden schriftlich beantworten zu können. Da sie nicht alle Fragen beantwortet hat, werde ich nicht zu jedem Fall die Meinung von Frau Richter anbringen können.

Alle ausgewählten Lehrkräfte konnten ihre Meinung zu interkulturellem Lehren und Lernen frei äußern, was sie auch taten. Diese gewonnenen Einblicke möchte ich in diesem zweiten Teil der Arbeit darstellen und mit den im ersten Teil geäußerten wissenschaftlichen Meinungen vergleichen.

13 Auswertung

Dieses Kapitel soll dazu dienen Lehrermeinungen aufzuzeigen, die gewonnenen Erkenntnisse der Interviews miteinander zu verknüpfen und eine Tendenz der Lehrermeinungen zu dokumentieren. Dies ist eine qualitative Studie, welche die Meinungen von den teilnehmenden Lehrkräften widerspiegelt, nicht aber die Meinung der Gesamtheit aller Lehrkräfte in Anspruch nimmt.

13.1 Thematische Übersicht

Der nächste Schritt der Auswertung in Anlehnung an Meuser/Nagel stellt die thematische Übersicht der Interpretation dar. Folgende Bereiche des Interviews werden hierbei betrachtet. Die Befragten definieren den Begriff der Kultur auf unterschiedliche Art und Weise, was anschließend mit den wissenschaftlichen Definitionen verglichen und interpretiert wird. Anschließend werden die Aussagen der Lehrkräfte hinsichtlich der Definition des interkulturellen Lernens geschildert und wiederum den theoretischen Erkenntnissen gegenübergestellt. Anschließend werden Aussagen der Befragten über geeignete Themen gesammelt. Ob interkulturelle Kompetenz überprüft werden kann und welche Merkmale es in interkulturellen Lernsituationen gibt, stelle ich in Kapitel 13.5 und 13.6 dar. Desweiteren werden die Erfahrungen, welche die Befragten mit interkulturellen Situationen gemacht haben, interpretiert. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Einflussfaktoren beim interkulturellen Lernen aus Kapitel 7.1 werden dann den Schilderungen der Lehrkräfte gegenübergestellt. Welche Methoden die Befragten verwenden und was

sie motiviert interkulturelle Lernsituationen zu schaffen, werden neben die wissenschaftlichen Erkenntnisse gestellt. Abschließend prüfe ich, ob die geschilderten Lehreraufgaben mit den Aussagen der Theorie übereinstimmen oder ob man Unterschiede feststellen kann. Der Vergleich von den wissenschaftstheoretischen Erkenntnissen und den aus der empirischen Sozialforschung gewonnenen Aussagen wird im abschließenden Kapitel gezogen.

13.2 Der Begriff der Kultur

Wenn Lehrkräfte eine interkulturelle Kompetenz vermitteln wollen, vermitteln sie zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen. Eine Kultur zeichnet sich dadurch aus, dass sie zwischen Menschen einer Gesellschaft besteht bzw. sich dort ereignet. Im ersten Teil der Arbeit habe ich bereits den Begriff der Kultur definiert (siehe Kapitel 3.1.1). Meine empirische Arbeit hat ergeben, dass die ausgewählten Lehrkräfte auch die „Lebensverhältnisse, was die Länder definiert“ (Dressler Z.134) darunter verstehen.

Frau Schreiner beschreibt das, was sie unter Kultur versteht als „`Ne ähnliche Lebens und Denkweise“ (Schreiner Z.166). Mitglieder einer Gesellschaft fassen verschiedene Gewohnheiten als normal auf, wohingegen Menschen anderer Kulturen diese Gewohnheiten als befremdlich ansehen können. So sind es „Speziell die Dinge, durch die sich etwa Deutschland und Frankreich unterscheiden“ (Dressler Z.136-137) die eine Kultur für Frau Dressler ausmachen. Sie bezieht sich auf die Dinge, die „den einen“ von „dem anderen“ unterscheiden, verbindet aber nicht eventuelle Gemeinsamkeiten damit.

Diese Unterschiede fangen bei Einstellungen der Menschen zu bestimmten Themen und Lebensbereichen an. Wichtig sind Einstellungen, die das Leben der Menschen kennzeichnet. Stereotype Bilder hingegen werden von Herr Remley als weniger wichtig gesehen, die man zwar als Anekdoten einbauen kann, und das dann auch deutlich betont, dass es stereotype Bilder sind, nicht aber die Menschen anderer Kulturen auszeichnen. Herr Remley bringt hier ein sehr gutes Beispiel dafür an:

> „Ob einer jetzt Spiegeleier zum Frühstück hat oder nicht. (…) Gut, anekdotenmäßig kann man das machen, interessant, aber (…) das widerspiegelt nicht unbedingt das, was England (…) im Moment [ist]“ (Remley Z.142-145).

Zu Kultur gehört laut Remley „was für Einstellungen Leute (…) zu bestimmten Einrichtungen haben, zum Beispiel zur Schule, (…) oder zur Arbeit (…). [Ob] die Königin wichtig ist in England oder ob man (…) in Süddeutschland (…) Lederhosen trägt, das ist dann (…) sekundär“ (Remley Z.154-160). Hiermit bestätigt er die Aussage, dass Kultur sich zwischen Menschen ereignet. Einstellungen zur Arbeit oder zu verschiedenen Institutionen können von Land zu Land sehr stark variieren. Dies bezeichnet den jeweiligen Kulturträger, jedoch Kleidung ist laut Herr Remley kein primäres Merkmal. Äußerliche Erscheinungsformen sind für alle Lehrkräfte keine markante Eigenschaft von Kulturträgern. Es sind eher die inneren Werte und Überzeugungen, die Menschen bzw. eine Kultur, die sich zwischen Personen ereignet, auszeichnet.

Im engeren Sinne schließt Kultur auch die hohen Künste, Musik und ähnliches mit ein (vgl. Kapitel 3.1.1). Dieser engere Sinn wird in Verbindung mit Unterricht von Frau Schreiner jedoch ausgegrenzt.

> „Weniger etwas Hochtrabendes, (…) das heißt (…) dass ich damit sehr stark die hohen Künste verbinde, sondern (…) für mich ist es tatsächlich Lebensweise. Vielleicht auch bestimmte Umgangsweisen, (…) die prägend sind, die vielleicht auch n Gemeinschaftsgut an Wissen, des mag durchaus sein. (…)Also was (…) uns verbindet, das Wissen um unseren Lebensraum und (…) vielleicht um bestimmte Ereignisse“ (Schreiner Z.152ff).

Kultur ist für die meisten Lehrkräfte etwas zum Alltag Dazugehörendes. Herr Remley bestätigt es mit seinen Worten, wenn er sagt „es fängt beim Alltag an eigentlich“ (Remley Z.152-153). Dieser Kulturbegriff bezieht sich nicht auf Kulturen, die mit der persönlichen Lebenswelt und dem Eigenen nichts zu tun haben, sondern jeder Mensch ist tagtäglich mit Kulturen konfrontiert. Zuallererst ist der Einzelne mit seiner eigenen Kultur konfrontiert. Es gibt „unterschiedliche Kulturen (gibt) auch innerhalb eines Landes. Also bis hin zu Subkulturen (…) sei‘s jetzt (…) innerhalb von Jugendlichen sei es (…) wenn man einen bestimmten Minderheit- oder Migrationshintergrund hat und (…) der Gruppe angehört“ (Schreiner Z.94ff). Die SchülerInnen begegnen somit verschiedenen Kulturen. Diese „unterschiedlichen Kulturen“ sind Teil des alltäglichen Lebens von Kindern und Jugendlichen, weshalb es durchaus sinnvoll ist, die Verständigung zwischen diesen Kulturen im Unterricht zu thematisieren.

Zusammengefasst bezeichnet „Kultur“ für die befragten Lehrkräfte die unterschiedlichen Lebens- und Denkweisen, die die Mitglieder auszeichnet. Diese Sichtweisen der Lehrkräfte kann mit der von Berger/Luckmann, nämlich der *subjective culture* (siehe Kapitel 3.1.1) verglichen werden. Für sie besteht Kultur nicht aus dem Wissen über Sitten und Bräuche, sondern auch aus Alltag, Einstellungen zu grundlegenden Dingen und Wertestandards. Diese Feststellung ist hilfreich, um die weiteren Aspekte zu verstehen.

13.3 Interkulturelles Lernen für die Lehrkräfte

Um diese Kulturen den Lernenden nahe zu bringen, benötigt man den Begriff der „Interkulturalität“. Wenn man andere Kulturen verstehen möchte, braucht man, so meine Hypothese, eine Kompetenz, die es erlaubt, Empathie zu empfinden, die Fähigkeit, die Zentralstellung der eigenen Kultur aufzugeben, und die Fertigkeit als *intercultural speaker* (siehe Byram Kapitel 5.2) zu agieren. Diese Kompetenz geht weit darüber hinaus, landeskundliche oder stereotype Aspekte einer Kultur zu kennen oder benennen zu können. Als Lehrperson darf man nicht beim Vermitteln von Wissen stehen bleiben.

Herr Remley bestätigt diese Aussagen, in dem er dazu sagt, dass man die „alten Klischees [nicht] einfach weiterführen [kann]. Also (…) fish'n chips oder (…) links fahren, oder Engländer stehen in der Schlange und so weiter. (…) Also ich finde, das hat so wenig Bedeutung, (…) aber dass Engländer (…) genau so (…) Probleme mit (…) Minderheiten haben wie hier und dass man das sieht oder dass (…) in Familien in England genau so (…) ein Rumärgern gibt wie hier, solche Dinge das find ich dann sinnvoll, das so hervorzuheben“ (Remley Z.132-140). Interkulturelles Lernen bedarf einer einfühlsamen Planung, denn nicht alles eignet sich dafür, eine interkulturelle Lernatmosphäre zu schaffen bzw. interkulturelle Themen mit einzubeziehen. Dies bestätigt Frau Becker sehr deutlich:

> „Und was ich zum Beispiel dann (…) widersinnig finde ist, wenn man in Themen unbedingt versucht, was Interkulturelles zu finden. Es gibt Themen, die eignen sich und dann sollte man des auch wirklich thematisieren und die dazu nutzen, es gibt Themen die sind da einfach nicht wirklich geeignet und dann sind die Themen trotz allem nicht unbedingt schlecht“ (Becker Z.370ff).

Herr Remley sieht in interkulturellen Lernsituationen eine Chance, die genutzt werden muss, aber dass interkulturelles Lernen nicht in alle Themen hineingepresst werden sollte.

> „Ich sehe das [hat] ein[en] Sinn, (…) ich sehe, dass ich das mit einbauen kann, und wo ich das mit einbauen kann ok, aber ich will nicht auf Teufel komm raus einfach sagen, guck mal Leute, da ist das anders, wenn [ich] die Botschaft durch dieses Material sowieso hab und ich sehe das, dann werd ich des so dabei lassen sozusagen." (Remley Z.122-127).

Wenn schließlich Themen gefunden wurden, die sich für interkulturelles Lernen eignen, dann ist interkulturelles Lernen laut Frau Dressler „auch n Stück Identitätsfindung" (Dressler Z.128), denn solche interkulturellen Lernsituationen helfen den SchülerInnen, laut Dressler, „dass man sich ganz praktisch auf ne andere Kultur ein(zu)lassen [kann]. Dass mr Verständnis dafür entwickelt und dass man dadurch auch sich selbst und die eigenen Kultur besser abgrenzen kann" (Dressler Z.123ff). Hier hebt sie die Unterschiedlichkeiten der Kulturen noch einmal hervor, was sie bereits beim Kulturbegriff stark betont hat.

Dieses Kennenlernen führt zum Vergleichen, was auch Frau Becker bereits erwähnt hat. Die Lehrkräfte fangen bei der eigenen Kultur an und können auf dieser Grundlage auf das Fremde schließen. Durch die Integration von anderen Kulturen in den Unterricht kann die Eigene kennengelernt werden. Frau Schreiner bestätigt dies mit einem simplen Beispiel, das allen denen bekannt sein wird, die schon längere Zeit im Ausland waren.

> „In dem Moment wo ich mir (…) bewusst werde, dass (…) andere Kulturen anders sind (…) werde ich wahrscheinlich mir viel stärker der Eigenen bewusst, also man merkt gar nicht wie deutsch man ist eh man nicht im Ausland gewesen ist" (Schreiner Z.125-129).

Interkulturelles Lernen geht nicht ohne landeskundliches Wissen. Dieses Wissen aber ist nur der erste Schritt und man sollte als Lehrkraft nicht bei dieser Wissensvermittlung stehen bleiben, sondern weiter gehen, in dem man den SchülerInnen Gelegenheiten gibt, ihr erworbenes Wissen anzuwenden. Diese Meinung vertritt auch Frau Schreiner, die diese noch ausweitet. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es dann, laut Frau Schreiner, dass man die SchülerInnen „unterstützt und (…) befähigt (werden), dass sie sich erstmal Wissen über andere Kulturen aneignen und im zweiten Schritt dann in der Lage sein, sich vielleicht auch (…) in die

hineinzuversetzen, sodass (…) im Idealfall (…) eine bessere Kommunikation und besseres Verständnis zustande kommt (…) und auch eventuelle Missverständnisse vermieden werden“ (Schreiner Z.102ff). Dieses Hineinversetzen und das „bessere(s) Verständnis“, was Frau Schreiner anspricht, greift das auf, was Buttjes schon verdeutlicht hat, nämlich, dass „sich hinter der Hervorhebung kultureller Differenzen auch die Hinnahme rassistischer Diskriminierung und sozialer Dominanz verbergen kann“ (siehe Kapitel 3.1.2 (Buttjes 1991:5)). Blieben die Lehrkräfte bei der bloßen Wissensvermittlung stehen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Hervorhebung der Differenzen bei den SchülerInnen zu diskriminierender Haltung anderer Kulturen gegenüber führen kann.

Für die Lehrkräfte sind interkulturelle Lernsituationen nicht nur das Kennenlernen anderer Kulturen und das Vergleichen, wie es Frau Becker deutlich sagt, „grundsätzlich eignet sich immer alles, was irgendwie (…) kontrastär ist also wo ich irgendwas wirklich vergleichen kann“ (Becker Z.43-44). Frau Richter sieht interkulturelles Lernen so, dass es „das Erfahren von Denkweisen, Sitten und Gebräuchen und das Erleben von Mentalitäten aus anderen Kulturkreisen“ (Richter Z.17-18) ist.
Es geht für manche Lehrkräfte noch weiter darüber hinaus. Durch das Kennenlernen anderer Kulturen, in denen es eventuell gleiche Probleme im Jugendalter gibt, hilft es den SchülerInnen, die eigene Situation zu relativieren.

> „Interkulturelles Lernen ist, dass man seine eigene Problematik deutlicher sieht. Nicht nur das, und da würd ich dann zum Beispiel (…) eine Sache höher bringen, zum Beispiel das (…) Minderheitsproblem in Deutschland wird das deutlich, einfacher zu bearbeiten wenn man die in England zuerst mal anspricht. (…) Diese Geschichte mit türkischen Mitschülern, wenn sie das sehen in (…) zum Beispiel wenn die „Kick it like Beckham“ or „Bend it like Beckham“ angucken, da freuen [sie] sich (…) sehr, (…) wie das die Geschichte (…) in der pakistanischen oder indischen Familie abgeht, (…) sie sehen sich dann und (…) da bin ich dann auf dieser Ebene. Das heißt, es ist vielleicht ein bisschen zu einfach gesagt, es geht nur um den Alltag aber (…) sowas, was die direkt beeinflusst“ (Remley Z.173-190).

Interkulturelles Lernen hilft somit den SchülerInnen Gemeinsamkeiten zu erkennen und sich selbst in einem größeren Zusammenhang zu sehen. Diese Form von Unterricht bietet Chancen speziell für Migrantenkinder, wenn sie sehen, dass sie nicht alleine da stehen mit ihren Andersartigkeiten oder Problemen jeglicher Hinsicht.

Diese Sichtweise ist kontrastär zu der Meinung von Frau Dressler, die die Unterschiedlichkeiten der Kulturen hervorhebt.

Trotz aller Offenheit für das Thema der interkulturellen Kompetenz sind sich alle Lehrkräfte in einem Punkt einig, nämlich, dass das Ziel des Englischunterrichts immer noch ein kommunikatives Ziel und das „rezeptive Sprachlernen“ (Becker Z.78-79) ist. Das heißt, dass das Thema interkulturelles Lernen gerade „ganz en vogue ist (…) und auch, (…) dass man dieses (…) im Fremdsprachenunterricht ganz hoch hängt“ (Schreiner Z.89-90), nicht aber als primäres Lernziel angesehen wird. Herr Remley sagt es offen, wenn er diese Aussage von Frau Schreiner bestätigt:

> „Ich (…) bin immer noch bei dem Standpunkt, dass der Englischunterricht auf alle Fälle wie vor dreißig Jahren (…) eigentlich en (…) kommunikatives Ziel hat, und man kann das überfrachten mit verschiedenen, sagen wir mal, mit Dingen, die gerade modisch sind“ (Remley Z.112-116).

Die Lehrkräfte bestätigen somit die Aussage von Christ, welche schon im theoretischen Teil zur Sprache gekommen ist:

> „Solange das interkulturelle Lernen in solcher Offenheit verstanden wird, solange man sich nicht anheischig macht, es in einem Lernzielkatalog auszufächern, also aus dem interkulturellen Lernen so etwas wie ein Fach oder eine Ansammlung von Fachwissen und eine Serie fachlicher Fertigkeiten zu machen, kann der Begriff in vielfachen Lern- und Vermittlungskontexten dienen“ (Christ 1994:34).

Die Lehrkräfte sehen in interkulturellem Lernen einen Sinn. Doch weichen sie von der vorangegangenen Hypothese ab und bringen weitere Punkte hinzu. Für sie ist es auch die Verständigung zwischen zwei Kulturen. Interkulturelles Lernen hilft, Missverständnisse und peinlichen Situationen, die zwischen Menschen zweier verschiedener Kulturen entstehen können, vorzubeugen. Doch sie weichen von meiner Hypothese in sofern ab, da sie die Kompetenz des *intercultural speakers* nicht erwähnen. Es lässt sich damit erklären, dass im Klassenzimmer diese Fertigkeit nicht angewandt werden kann, da es in dem dritten Raum zu keinen solchen Situationen kommt, in dem die Fertigkeiten eines *intercultural speakers* benötigt werden.

13.4 Vergleichen begünstigt interkulturelles Lernen

Für „interkulturelles Lernen“ eignen sich Themen, die es den SchülerInnen ermöglichen ihre eigene Sichtweise mit denen anderer Kulturen zu vergleichen. Dieses Vergleichen hebt Herr Remley explizit in seinem Beispiel des „e-twinnings“

(Remley Z.57) hervor. Dabei geht es um direkten Kontakt mit SchülerInnen anderer Nationen und Kulturen via neue Medien, die ihren Tagesablauf schildern und somit eine Beziehung zu SchülerInnen einer anderen Kultur aufbauen.

> „Das hätte ich eigentlich gar nicht gemacht (…) vor nem Jahr. Ich hab mir gedacht was soll ich da machen. Jetzt (…) wir sind da dabei was aufzubauen in der sechsten Klasse oder siebten Klasse (…) mit verschiedenen Schulen in England über (…) Cornwall zum Beispiel zu schreiben, so fing das Thema an. Es ging darum, dass man sich (…) darstellt, das heißt (…) den Tagesablauf verglichen mit dem Tagesablauf von nem Engländer. Oder so ganz simple Sachen. Die schreiben uns (…) so den Ablauf, wir schreiben den Ablauf, wir schreiben etwas über die Schule, wir schreiben etwas über die Stadt. Das heißt es ist nicht unbedingt sofort im Unterricht, das machen die dann (…) zuhause. Leider machen nicht alle aber so die, die interessiert sind“ (Remley Z.59ff).

Hierbei sind die SchülerInnen aufgefordert, aktiv den Kontakt mit anderen zu suchen und sich zu verständigen. Dabei können verschiedene Lebens- und Denkweisen ausgetauscht und verglichen werden. Dieser direkte Kontakt wiederspiegelt die Realität und bietet deshalb eine optimale Gelegenheit, Menschen anderer Kulturen kennenzulernen und sich auszutauschen, obwohl es exakte Vorgaben zur Bearbeitung der Themen gibt, d.h. die Themen über die geschrieben werden sollen, sind teilweise vorgegeben.

Frau Dressler hingegen spricht die „offene Aufgabenformen“ (Dressler Z.30-31) an, mithilfe derer SchülerInnen sich selbstständig Themen erarbeiten können. Hinzu kommt, nach Frau Dressler, dass „problemorientiertes Lernen“ nicht geeignet für interkulturelles Lernen sei, „da ham den Schülern zu viele Wörter gefehlt“ (Dressler Z.37-38).

Jegliche Themen eignen sich, interkulturelles Lernen zu integrieren (vgl. Schreiner Z.24ff), doch kommt es auf die Unterrichtsvorbereitung und den Schwerpunkt, den die Lehrkraft festlegt, an. Landeskundliche Themen können auf interkulturelles Lernen ausgeweitet werden, denn wie Herr Remley es sagt, „die Veränderung war nicht eigentlich das Thema, sondern dass ich da mehr drauf geachtet hab“ (Remley Z.53-55). Die Einstellungen der Lehrkraft sind von großer Bedeutung. Diesen Punkt werde ich aber in Kapitel 13.10 näher betrachten.

13.5 Interkulturelle Kompetenz kann nicht überprüft werden

Interkulturelle Kompetenz kann nicht wie andere Lernziele überprüft werden, das Ziel ist eine interkulturelle Konversation zu führen, mit der Fähigkeit, zwischen Kulturen vermitteln zu können. Diese Hypothese wird von den Lehrkräften auf unterschiedliche Art und Weise bestätigt und ausgeweitet.

Frau Dressler bestätigt diese Hypothese, in dem sie sagt, dass interkulturelle Kompetenz nicht anhand bestimmter Kriterien zu überprüfen sei. Wenn SchülerInnen etwas Interkulturelles gelernt haben, dann macht sie es an ihrem Verhalten fest. „Ich mach fest daran, dass die in den höheren Klassen sehr viel weltoffener also sich bereitwilliger auf Situationen einstellen“ (Dressler Z.241-242).

Frau Becker weicht von dieser Meinung etwas ab, obwohl interkulturelle Kompetenz dann ihrer Meinung nach „vielleicht an Schüleräußerungen feststellbar“ wäre, und „dass grad des interkulturelle Lernen ne Kompetenz ist, die eben nicht im klassischen Sinne überprüfbar oder abrufbar ist jetzt durch Klassenarbeiten oder Tests oder sowas.“ (Becker Z.225ff). Doch wenn interkulturelle Kompetenz überprüfbar wäre, dann anhand von „alternative(n) Leistungsmessungsformen, sei des Präsentationen und selbst da ist‘s oft natürlich schwierig zu erkennen, in wie weit ham die Schüler da jetzt wirklich mit der andern Kultur oder mit der eigenen auseinandergesetzt und in wie weit wird einfach ein Inhalt präsentiert, den die Schüler halt als verlangt ansehen“ (Becker Z.231ff).

Die Lehrkräfte unterstreichen diese Hypothese. Interkulturelle Kompetenz kann nicht wie andere Lernziele überprüft werden. Es ist eine Kompetenz, die jede/r SchülerIn individuell und verschieden stark ausgeprägt erwirbt. Feststellbar sei es, laut Frau Dressler und Frau Becker, an Schüleräußerungen und an Schülerverhalten.

13.6 Merkmal einer interkulturellen Lernsituation ist aktive Teilnahme

Die Chance des „dritten Orts“, welchen das Klassenzimmer repräsentiert, ist noch nicht vollständig erkannt. Das Fremdsprachenlernen im simulierten Raum soll für den Lerner nicht nur das Einüben von grammatikalisch korrekten Sätzen darstellen, sondern er sollte auf die Einstellungen und Empfindungen des Gegenübers vorbereitet sein. Dies kann besser geschehen, wenn man direkt oder indirekt auf

Menschen trifft, die diese Sprache sprechen. Zusätzlich verdeutlicht diese fremde Kultur dem Lerner seine eigene und sie hilft ihm, diese eigene besser zu verstehen und ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln (vgl. Garz & Kraimer 1991:5).

Interkulturelle Lernsituationen sind daran zu erkennen, ob sich SchülerInnen für ein Thema öffnen, Interesse zeigen oder zum Beispiel Fragen stellen. In dieser Hypothese sind nur einige Beispiele aufgezählt, die als Merkmale einer interkulturellen Lernsituation gelten können. Bredella formuliert es so: „Wir lernen die Fremdsprache, um mit dem Fremden in einen Dialog zu treten und ihn dadurch verstehen zu können“ (Bredella & Christ 1995:8). Man erkennt interkulturelle Situationen daran, dass ein Dialog stattfindet. Der Unterricht soll dazu als dritter Raum gelten. Dieser dritte Raum gewährt die Freiheit, Fehler zu machen, ohne Konsequenzen dafür tragen zu müssen.

> „Sprachunterricht zielt darauf ab, dem Lerner die Möglichkeit zu verschaffen, an der anderssprachigen Kultur ebenfalls teilhaben zu können. Unterricht muß also darauf abzielen, dem Lerner in der kurzen Lernzeit möglichst prototypische Erfahrungen zuteil werden zu lassen“ (Bleyhl 1994:14).

Woran die Lehrkräfte eine interkulturelle Situation festmachen, wird im Folgenden Abschnitt dargestellt.

Herr Remley erzählt von einer Unterrichtseinheit, in der es eine äußerst positiv geprägte interkulturelle Lernsituation unter seinen SchülerInnen gegeben hat. Herr Remley band in seinen Unterricht ein Rollenspiel mit Perspektivenübernahme mit ein, die SchülerInnen haben sich in die Rollen eingefunden und konnten nachempfinden, was jemand in solch einer Situation wohl empfinden müsse. Es handelte von einem schwarzen Mädchen in einem englischen Dorf, das große Probleme aufgrund seiner Hautfarbe gehabt hatte.

> „Und wir ham das besprochen und dann haben die da `n Rollenspiel gemacht, das heißt sie ham das selbst geschrieben, (…) wie ist das dann jetzt für das Mädchen in dem [Dorf]. Und das Rollenspiel war auch zusammen mit andern Kindern sozusagen (…) mit weißen englischen Kindern und da hab ich das Gefühl, (…) dass es denen ganz deutlich geworden ist also die (…) ham sich (...) gegenseitig die Haut angepackt und als ob die (…) Haut richtig echt ist als ob sie schwarz ist, natürlich waren die Kinder sowieso in echt weiß aber sie haben sich da natürlich schon Gedanken gemacht. Das heißt (…) ja in wie fern (…) ich (…) sagen kann, die haben dann was mitgenommen und das bleibt sagen wir mal im Bewusstsein. Jetzt normalerweise im Alltagsleben hier, jetzt kann ich (…) nicht sagen. Ich vermute nur, (…) das hat sie schon beschäftigt“ (Remley Z.260ff).

Dieses Beispiel, das Herr Remley hier anbringt spricht dafür, dass die Methode des Rollenspiels Möglichkeiten bietet, um andere Perspektiven einzunehmen. Hier wird deutlich, dass aktive Teilnahme als ein Merkmal einer interkulturellen Lernsituation gilt, denn er sagt weiter:

> „Aber nicht so im Text. Wenn ich das in einem Text lese und (…) die Problematik einfach so bespreche, dann eher nicht. Aber wenn man so n bisschen sagen wir mal in einem Film sieht oder in so nem Rollenspiel, wo die das ja so n bisschen hautnah selbst nacherleben können, natürlich das ist schon, das ist schon so ne andere Wirkung hat" (Remley Z.278-283).

Eine interkulturelle Lernsituation kann für jede/n SchülerIn anders aussehen. Beobachtbar ist es deshalb schwer, wie es Frau Becker auch sagt. „Ich find des Interkulturelle tatsächlich (…) beobachten zu können, halt ich für extrem schwierig" (Becker Z.69).

Frau Schreiner bringt an, dass durch Nachfragen dieses Interesse an dem Andersartigen verdeutlicht werden kann. „Sie kommen und fragen, (…) wie sieht's denn dann mit diesem oder jenem Menschen aus oder was machen die dann also des kommt dann in der Diskussion auf" (Schreiner Z.235-238).

Merkmale sind laut Frau Becker (vgl. Becker Z.69) nicht einfach zu erkennen. Da es nicht überprüfbar ist, gibt es auch wenig Merkmale, anhand deren man erworbenes interkulturelles Bewusstsein erkennen kann. Eventuell ist interkulturelles Lernen an interessiertem Zuhören oder Nachfragen von Seiten der SchülerInnen erkennbar. Das zeigt den Lehrkräften, ob Neugierde da ist oder etwas gelernt wurde (vgl. Schreiner Z.235ff und Becker Z.69).

13.7 Erfahrungen, die Lehrkräfte mit interkulturellen Situationen gemacht haben

Die Lehrpersonen, die an diesem Interview teilgenommen hatten, konnten alle von interkulturell geprägten Situationen berichten. Hierbei geht es nicht um das Kennenlernen von Kulturen, die keinen Bezug zum Alltag der SchülerInnen haben, sondern um solche Situationen, die aufgrund von verschiedenen Kulturen im Klassenverband zustande kommen. Die offenen Fragen halfen den Lehrkräften frei zu wählen, welche Situationen geschildert werden wollten.

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Lehrkräfte oft vor der Entscheidung stehen, ob bestimmte Themen oder Probleme thematisiert werden sollten oder ob die

SchülerInnen diese Situationen als normal hinnehmen. Frau Becker bringt diese Schwierigkeit der Entscheidung hier zu Sprache. Es wird „Relativ wenig thematisiert (wird), weil des ganz schnell von den andern Schülern einfach akzeptiert wird und da ganz wenig von den Schülern (…) Nachfragen kommt und des als Lehrer extrem schwierig ist Situation[en] einzuschätzen, sollte man‘s thematisieren oder stigmatisiert man die Schülerin damit.“ (Becker Z.182ff)

Als nächstes möchte ich aufzeigen, dass die Tendenz dahingeht, dass Kollegen der Befragten oft selbst eine interkulturelle Kompetenz nicht erworben haben und das Wissen über andere Kulturen recht gering zu sein scheint.

> „Ich hatte jetzt zum Beispiel (…) ne Mutter von ner Schülerin, die (…) kürzlich verstoben is, da war die Schülerin Muslimin und wir mussten wirklich in der gesamten Schule feststellen, dass zum Beispiel keiner wirklich wusste, wie Beerdigungen ablaufen (…) obwohl wir doch so viele muslimische Mitbürger ham, wusste keiner so recht ne Antwort und wusste auch keiner richtig (…) was es für Rituale gibt“ (Becker Z.271ff).

Ich habe dieses Beispiel gewählt, da auch Frau Dressler ein solches Beispiel erzählt hat, als sie und die Kollegen beim Tod einer Mutter nicht wussten, was es für Bräuche in der muslimischen Kultur gibt.
Da solch ein Beispiel von zwei Lehrerinnen berichtet wurde, kann man feststellen, dass es ein Mangel an Wissen und Kenntnis über die Kulturen gibt, die in Deutschland leben. Wenn man interkulturelles Lernen im Unterricht und außerhalb der Schule anstrebt und integriert, so können zukünftig solche Situationen vermieden werden.
Ein weiteres Beispiel bringt Frau Schreiner an. Sie beschreibt eine Situation in einer Klasse, in der drei türkische Mitschüler von ihren Erfahrungen mit ihrer Religion erzählen konnten, da das Problem aufkam, wie man Himmelsrichtungen bestimmen könne. Die Tatsache, dass die türkischen muslimischen Mitschüler in Richtung Mekka beten, gab den Mitschülern einen Anlass, weitere Fragen über ihre Religion zu stellen. Dieses Beispiel macht deutlich, dass „sie reden au net viel miteinander“ (Schreiner Z.299-300). Erst solch eine Situation im Unterricht, bot den SchülerInnen eine Gelegenheit, ihre Fragen zu stellen.

> „Des war der Beginn (...) einer nicht enden wollenden Fragestunde die (…) von sei es jetzt wir ham was gehört und ihr feiert denn da doch n Zuckerfest ja und was macht ihr da genau. Obwohl sie tagtäglich miteinander so zusammen sind, stellen sie diese Frage nicht sondern ham dann in diesem Rahmen (…) des waren

> permanent zehn fufzehn Finger oben soviel (…) dann fielen immer noch mehr ein, was sie die Mitschüler die drei fragen wollten oder (…) mal n Gebet von ihnen hören wollten, was sie da sprechen und so. (…) Interessanterweise hab ich gedacht sie brauchen n Anlass, sie brauchen n (…) Rahmen, um selbst innerhalb der Klasse (…) so etwas zu thematisieren“ (Schreiner Z.307-318).

Dieses Beispiel, das Frau Schreiner hier anbringt, zeigt deutlich, dass die Absicht, die Doyé hat, oftmals die Situation genau trifft. Obwohl Kinder oder Jugendliche verschiedener Kulturen in derselben Klasse sind, haben sie nicht den Mut, Fragen zu stellen. Deshalb ist es wichtig als Lehrkraft, solche Situationen, wie sie Frau Schreiner schildert, zu schaffen und zu integrieren.

> „Worauf es ankommt, ist, daß die Lernenden die Fähigkeit erwerben, mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren. Dies ist ein handfestes Ziel, das nicht aus ideologieträchtigen Erziehungsvorstellungen deduziert zu werden braucht, sondern aus den alltäglichen Problemen vieler Menschen beim Umgang mit ihrer multikulturellen Welt hergeleitet werden kann“ (siehe Kapitel 7.5 Doyé 1994:43).

13.8 Interkulturelles Lernen kann durch Einflussfaktoren gehindert werden

Dass solche Situationen nicht immer gegeben sein können, da stimmen auch die Lehrkräfte zu. Viele Einflussfaktoren sind hinderlich für die Offenheit, die für eine interkulturelle Lernsituation gegeben sein muss. Wenn Menschen verschiedener Kulturen aufeinander treffen und miteinander kommunizieren, dann kann es zu „erwartungswidrige Reaktionen“ (siehe Kapitel 7.1 (Sugitani 1997:45)) kommen, die häufig falsch interpretiert und negativ bewertet werden.

Frau Richter bestätigt diese Aussage, denn sie schreibt dazu, dass „ein Klima der Intoleranz und eine angespannte Situation in der Klasse“ (Richter Z.28-29) Faktoren sein können, die interkulturelles Lernen behindern können.

Die Aussage von Bernhard „alle Individuen sind Kulturträger“ (Bernhard 2002:195) wird von Frau Schreiner indirekt bestätigt, wenn sie sagt:

> „Ich denke, (…) da ich am Gymnasium unterrichte ist es so, dass da noch so (…) wenig (…) unterschiedliche Hintergründe sind, (…) beziehungsweise die nicht (…) vielleicht so (…) herausgehoben werden wollen oder sollen oder tatsächlich gemacht werden, also sprich wir haben (…) lange (…) von den Nationalitäten her nicht so gemischte Klassen“ (Schreiner Z.255-261).

Auch Frau Becker greift den einzelnen Kulturträger auf, auch wenn sie ihn nicht explizit erwähnt. Sie meint, dass die Schülerzahl „ganz klar“ ein Einflussfaktor ist. „Es ist einfach schwieriger mit 32 ne Atmosphäre zu schaffen wo gern über kulturelle Unterschiede gesprochen werden, vor allem wenn tatsächlich Migrantenkinder

persönlich betroffen sind. Also wenn‘s halt 32 Schüler sind ist‘s schwieriger sich zu öffnen und (…) da n Verständnis zu schaffen“ (Becker Z.168-174).

Schwierigkeiten im Klassenzimmer sind oft Gründe dafür, dass man interkulturelles Bewusstsein nicht zum Thema des Unterrichts machen kann. Schüler selbst stellen oft den größten Einflussfaktor da.

> „Nämlich sobald man das erwähnt oder so in diese Richtung geht dann kommt (…) so einfach so rausgeschossen, so Türken und so weiter. Döner und so weiter und dann lach[t] jeder und dann (…) ist das zu thematisieren fast (…) vorbei (…) wenn man dann das auf Deutsch (…) machen würde, dann ok, aber auf Englisch das so wieder hinzukriegen, (…) das find ich schwer, vor allem in so bestimmten Klassen, (…) wo das vielleicht am nötigsten ist, (…) ist das am schwierigsten“ (Remley Z.266-272).

Im Gegenteil dazu, spricht Herr Remley nicht nur die SchülerInnen an, wenn es um Faktoren geht, die hinderlich für eine interkulturelle Situation sein können, sondern die Lehrkraft. Er zeigt als einziger das Problem auf, das niemand so wirklich beachtet.

> „Ich denke es hängt wirklich von der Einstellung von (…) dem Lehrer [ab], das heißt man kann das wenn man überzeugt ist, dass das n wichtiger Punkt ist, man kann das an jeder Ecke, (…) einbringen, aber wenn man nur Grammatik im Kopf hat und denkt, Mensch (…) die nächste Lernstandserhebung muss ich dann Texte schreiben, (…) dann ist es tatsächlich n zweitrangiges Wissen, sodass es mehr n Faktor von der Lehrperson ist, als von der Klasse selbst“ (Remley Z.341-349).

Wie schon im ersten Teil der Arbeit erwähnt wurde, wirkt auch der Rhythmus der Schulstunden auf das Entstehen von interkulturellen Situationen ein. Frau Becker fügt zum „45minuten Rhythmus“ noch den Lehrplan, „s Curriculum an sich ganz oft einfach weil‘s thematisch vorgegeben ist“ (Becker Z.166-167) an.

Diese administrativen Einflussfaktoren führen dazu, dass es auch von Lehrkräften unbeachtet bleibt. Wenn es nicht „thematisch vorgegeben ist“, dann wird es auch im Unterricht nicht thematisiert. Herr Remley sagt über seine Kollegen „es ist einfach man nimmt das vom Buch und ja ist so. Das ist nicht Thema sozusagen“ (Remley Z.11-12). Als Beispiel führt er das Buch auf, das von jedem Lehrer anders genutzt werden kann. Das Buch bietet zwar Möglichkeiten, um auf interkulturelles einzugehen, überlässt aber die Entscheidung doch der Lehrkraft, ob es vertieft werden soll oder nicht. „Ob des jetzt ne indische Familie ist im Buch, da kann man drüber hinweggehen. Man kann das im Text lesen und nicht rausbringen und (…)

dann merken die Schüler das dann natürlich nicht“ (Remley Z.355-358). Es wird zwar verlangt, bei der Lehrerausbildung anzufangen, interkulturelles Bewusstsein zu fördern, aber wie bei den Schülerinnen muss der letzte Schritt zu einer interkulturellen Kompetenz jeder individuell gehen. Wie Herr Remley schon sagt, wenn der Schwerpunkt auf anderen Themen liegt, dann spielt interkulturelles Lernen für Lehrkräfte keine große Rolle.

Diese Einflussfaktoren können die SchülerInnen und auch die Lehrkräfte hindern, interkulturelle Lernsituationen zu schaffen oder zu integrieren.

Dass der Schüler selbst der Einflussfaktor ist, wird von den Lehrkräften auch erwähnt. Doch weichen sie in manchen Punkten von der These ab und bringen noch weitere Einflussfaktoren in die Diskussion mit ein. Die administrativen Schwierigkeiten werden durch die Lehreraussagen bestätigt. Des Weiteren kommt hinzu, dass die Lehrkraft selbst als Einflussfaktor gesehen wird.

13.9 Methoden

Sobald die erste Hürde genommen wurde und eine Lehrkraft Wert auf das interkulturelle Lernen legt, so braucht sie nun bestimmte Methoden, um eine Atmosphäre zu schaffen, die es erlaubt, ein interkulturelles Bewusstsein zu wecken.

Wenn interkulturelle Lernsituationen nicht von selbst stattfinden, so helfen doch Methoden, eine solche Situation zu schaffen, in der SchülerInnen Wissen über andere Kulturen weiterentwickeln können und zu Empathie und Sensibilität Menschen anderer Kultur gegenüber gelangen.

Eine Methode soll, wie schon erwähnt, dazu dienen, dass die SchülerInnen die „Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ (Kultus und Unterricht 2004b:106) der eigenen und einer fremden Kultur erkennen können. Frau Becker beschreibt dieses Erkennen der Besonderheiten so, dass es „immer dann stattfindet, wenn’s tatsächlich um irgendwas :Vergleichendes: geht. Und dabei ist‘s immer extrem schwierig, eben nicht in diese Stereotype zu fallen. (…) Au n ganz wichtiger Aspekt, dass eben interkulturelles Lernen nicht nur des Kennenlernen von ner anderen Kultur isch und dieses Vergleichen, sondern dass man (…) auch erstmal sich seiner eigenen Kultur irgendwo bewusst sein muss oder da sich (…) schon

dieses Bewusstsein erlangt, was isch typisch für uns oder was könnten wir als unsere Kultur bezeichnen und dass man dann quasi auch erst diesen Vergleich ziehen kann“ (Becker Z.102ff).

Dieses Erkennen kann ihrer Meinung nach stattfinden, wenn SchülerInnen sich ihrer Kultur bewusst sind und dieses dann mit neuen Erfahrungen der anderen Kultur gegenüberstellen können. Somit beachtet Frau Becker in ihrem Unterricht die Vorgaben, die im Bildungsplan aufgeschrieben sind. Auch wenn es nicht ihr primäres Lernziel ist, so versucht sie doch, und auch die anderen Lehrkräfte, unbewusst und bewusst, interkulturelles Lernen in ihren Unterricht zu integrieren.

Eine weitere Methode, mit dem die Lehrkräfte gute Erfahrungen gemacht haben, ist die Methode des Erzählens. Sowohl Frau Richter als auch Frau Schreiner erwähnen beide, dass Erzählen die volle Aufmerksamkeit der SchülerInnen beanspruchen kann. „Von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen erzählen oder erzählen lassen“ (Richter Z.13-14) hilft, interkulturelles Lernen zu vermitteln.

> „Und natürlich wird es:ganz: leise wenn man von (…) ganz persönlichen Begegnungen erzählt. (…) Und wenn es sie spüren es ist ne wahre Geschichte dann (.) sind se besonders interessiert. (...)Also ich glaube (…) Begegnungen mit (…) Menschen oder mit deren Schicksalen“ (Schreiner Z.204ff).

Dieser indirekte Kontakt, der den SchülerInnen durch das Erzählen von persönlichen Erfahrungen ermöglicht wird, hilft ihnen, Empathie zu bekommen oder auch nur sensibel für andersartige Gewohnheiten oder Lebensweisen zu werden.

Methoden, die einen persönlichen Zugang zum Thema haben, wie zum Beispiel Vergleichen oder Erzählen, helfen den SchülerInnen, interkulturelles Bewusstsein zu erlangen. Somit ist es durchaus wichtig, sich der Methode und ihrem Einfluss bei der Planung des Unterrichts bewusst zu sein.

13.10 Motivation der Lehrkräfte

Um bei den SchülerInnen ein Bewusstsein für interkulturelles Lernen zu schaffen, muss die Lehrkraft selbst motiviert sein, diesen Aspekt im Unterricht zu integrieren. Eine Lehrperson legt nur dann Wert auf interkulturelle Lerninhalte wenn er selbst interkulturelle Situationen schon erlebt hat. Frau Becker bestätigt diese Hypothese in allen Einzelheiten. „Ich weiß nicht, ob man‘s als interkulturelle Kompetenz

bezeichnen kann, ich hab auf jeden Fall Auslandserfahrung gemacht, die mit Sicherheit förderlich dafür sind“ (Becker Z.258-260).

Frau Richter weicht von dieser Hypothese grundlegend ab, denn ihre Motivation bezieht sie aus der „Neugier der Schülerinnen und Schüler“ (Richter Z.22). Herr Remley hebt noch eine andere Motivation hervor, die für mich recht unerwartet auftauchte. Bei ihm ist es das erste Interview über interkulturelles Lernen, das im Laufe des Seminars bei Herr Müller durchgeführt wurde. Hierzu schreibt er, dass er vor dem Interview keinen Wert auf interkulturelles Lernen gelegt hatte.

> „Sowas ist für mich ganz neu. Vorher hatte ich gedacht, oh das ist mir zu lästig, aber es sind schon (…) gute Ansätze [da]“ (Remley Z.73-75).

Dieses Interview hat ihn motiviert vermehrt darauf zu achten, interkulturelle Lernsituationen in seinen Unterricht einzubauen. Somit kann festgehalten werden, dass Herr Remley ohne die vorausgegangene Befragung dem interkulturellen Lehren und Lernen keine Beachtung gegeben hätte.

13.11 Die Lehrkraft nimmt sich in interkulturellen Lernsituationen zurück

Da interkulturelle Kompetenz individuell von den SchülerInnen erworben werden kann und nicht überprüfbar ist, ist die Lehrerrolle die, dass er dafür sorgen sollte, interkulturelle Lernsituationen zu schaffen, nicht aber der Hauptfaktor in einer interkulturellen Lernsituation sein soll. Grau formuliert es so, dass die Rolle der Lehrkraft als „Komplexe Aufgabe der Koordinierung“ (Grau 2000:169) gesehen wird.

Herr Remley bestätigt diese Hypothese, in dem er erklärt, dass er sich zurücknimmt und die SchülerInnen selbst Diskussionen führen oder selbst einen Perspektivenwechsel im Rollenspiel machen, doch ist ihm auch aufgrund des ersten Interviews, klar geworden, dass es auch ein Teil seiner Aufgabe als Lehrer sei, zwischen den Kulturen zu vermitteln. Er selbst beschreibt die Vermittlung zwischen den Kulturen in seinem Alltag so:

> „Dass [ich] (…) immer die Situation in England habe wo ich (…) das Verhalten von Deutschen immer so n bisschen entschuldigen muss und wieder Engländer hier, muss ich dann immer erklären, warum die anders sind, (…) ganz klar, man sieht (…) diese Unterschiede natürlich, (…) aber ich denke in den letzten zwei Jahre ist es mir (…) klarer geworden, dass das auch n Teil von meiner Aufgabe als Lehrer ist“ (Remley Z.290-297).

Somit ist er sich seiner Aufgabe bewusst. Doch er erhebt sogleich einen Einwand, in dem er sagt:

> „Aber ich fühl mich nicht gut mit, das noch n Schritt weiter zu machen und das zu öffnen und zu sagen, `gut das ist Thema heute, wie ich mich in der deutschen Gesellschaft fühle´. Das (…) übersteigt meine (…) Kompetenz. Meine eigene Kompetenz“ (Remley Z.228-232).

Herr Remley bestätigt trotz seiner Meinung die Annahme, dass sich die Lehrkraft in interkulturellen Lernsituationen zurückhält und die SchülerInnen selbst aktiv werden. Durch das vorangegangene Interview achtet er auf Situationen, in denen eine Problematik auftaucht, die er anstoßen kann, sodass die SchülerInnen ins Gespräch darüber kommen können (vgl. Remley Z.225).

Auch Frau Schreiner bestätigt die Hypothese des Zurücknehmens und weitet es aus, in dem sie erklärt, dass sie gegebenenfalls noch „eine weitergehende Frage in (…) des Gespräch mit ein[wirft]“ (Schreiner Z.371-372). Ebenso wie Frau Schreiner interkulturelle Situationen handhabt sieht es Frau Becker, wenn sie sagt, dass sie sich während Präsentationen zurücknimmt. Sie leitet eher im Nachhinein aufgeworfene Themen an und bringt sie wieder zur Sprache.

> „Ich würd des dann eher (…) aufgreifen und in ner anderen Stunde versuchen zu thematisieren und da nochmal einzubauen. Aber direkt bei ner Präsentation würd ich da wenig reagieren“ (Becker Z.251-254).

Frau Dressler weicht von der Hypothese ab, denn sie ergreift Situationen und steuert gezielt auf interkulturelle Merkmale zu.

> „Ich versuch die Situationen zu nehmen und über die Materialien und über die Unterrichtsform den Blick über den Tellerrand einfach zu öffnen. (…) Zu sagen, da geht’s noch weiter da draußen. Unser Unterricht endet nicht an der Klassenzimmertür und auch nicht am Schulbuch“ (Dressler Z.269ff).

Somit bestätigt Frau Dressler die kontroverse Sichtweise der Lehrerrolle, dass der Lehrende „als wichtigster Faktor im Fremdsprachenunterricht“ (Lang-Melcher 2000:244) angesehen wird.

Überwiegend bestätigen die Lehrkräfte die Annahme, dass sich Lehrende in interkulturellen Situationen zurücknehmen und die SchülerInnen durch aktives Handeln selbst tätig werden. Durch gezieltes Nachfragen können solche Situationen wieder aufgenommen werden (vgl. Becker Z.251) oder, wie Frau Dressler es

beschreibt, den SchülerInnen verdeutlichen, was die Absicht des Materials oder des Unterrichts sein soll.

13.12 Interkulturelles Lernen ist als Lerninhalt anerkannt

Die meisten Lehrpersonen integrieren interkulturelle Situationen in ihren Unterricht und wissen, was interkulturelle Kompetenz ist. Diese Hypothese geht davon aus, dass „interkulturelles Lernen“ ein weit verbreiteter Begriff ist. Welche Meinung ist über interkulturelles Lernen im Lehrerkollegium verbreitet? Was sagen die befragten Lehrkräfte dazu? Ihre Ansichten möchte ich in diesem Abschnitt darstellen. Durch das Fragen nach dem Kollegium können weitere Lehrkräfte in die qualitative Studie mit aufgenommen werden. Es muss aber Berücksichtigung finden, dass sich diese Aussagen allein auf die Meinung der befragten Lehrpersonen stützen. Trotzdem ist es interessant, einen Einblick in die gegenwärtige Situation der Lehrerkollegien zu geben.

Die befragten Lehrkräfte bezogen ihre Aussagen überwiegend auf den bilingualen Sachfachunterricht, den sie selbst oder ihre Kollegen unterrichten. Herr Remley widerspricht mit seiner Aussage der oben genannten Hypothese, in dem er sagt:

> „Ich hab schon das Gefühl, das letzte Mal, das hat schon (…) mich an meine Grenzen gebracht. Ist auch ein (…) Anlass mit vielen Kollegen gesprochen und gehofft, dass sie nicht viel besser wissen, das hat mich bestätigt, dass (…) kein Mensch eigentlich bei mir im Englischkollegium sich so (…) Gedanken überhaupt macht“ (Remley Z.4-9).

Die Fremdsprachenlehrkräfte an Herr Remleys Schule legen somit keinen Wert auf interkulturelles Lernen, da sie im Gespräch gegenüber Herr Remley nicht bestätigen konnten, dass sie interkulturelle Lernsituationen in ihren Unterricht mit einbauen. Eine Erklärung dafür gibt Herr Remley, indem er sagt: „Ich denke, dass es das Problem ist, so schwer zu sagen, (…) wie würde man das Bewusstsein schaffen?“ (Remley Z.423-424) Er geht davon aus, dass die Lehrkräfte überzeugt davon sind, dass sie interkulturelles Lernen bereits in ihren Unterricht integriert haben.

> „Die würden sagen, ja aber wir (…) besprechen doch die Aborigines (…) aber (…) diesen Schritt weiter, (…) einfach andere Kulturen anzugucken um seine eigene Kultur so (…) kritisch auch zu reflektieren, das (…) ist (…) nicht so vorhanden“ (Remley Z.432-436).

Eine ähnliche Erfahrung schildert Frau Becker über ihren Schulwechsel, bei dem sie auf unterschiedliche Meinungen gestoßen ist. An der ersten Schule wurde bilingualer

Unterricht „schon seit Jahren betrieben“ und sie schildert zwei verschiedene Lehrermeinungen zum bilingualen Unterricht. Auf der einen Seite gäbe es laut Frau Becker, diejenigen, die es „verfechten“ (vgl. Becker Z.293-295) und auf der anderen Seit stehen diejenigen, „die sagen, (…) die Priorität muss nicht auf der Sprache liegen“ (Becker Z.295-296). Ihre neue Schule verfolgt den bilingualen Unterricht mit „Spannung“ (Becker Z.298). Den entscheidenden Satz sagt sie über interkulturelles Lernen: „Wobei ich jetzt (…) in keiner der beiden Kollegien im Zusammenhang mit bilingualem Unterricht interkulturelle Kompetenz gehört hab“ (Becker Z.300-302). Hinzu kommt noch, dass selbst sie in interkulturellem Lernen „kein primäres Lernziel“ für ihren Unterricht sieht (vgl. Becker Z.222). Es kann festgehalten werden, dass bilingualer Unterricht entweder anerkannt oder mit Spannung verfolgt wird. Jedoch fließt, laut Frau Becker, interkulturelles Lernen nicht bewusst mit ein. Deshalb verdeutlicht sie hier eine kontroverse Meinung zur Ausgangshypothese.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die befragten Lehrkräfte versuchen, interkulturelles Lernen in ihren bilingualen Sachfachunterricht mit einfließen zulassen. Dennoch sind sie sich bewusst, dass interkulturelles Lernen in ihren Kollegien kein anerkannter Unterrichtsinhalt ist. Diese Lehrermeinungen über interkulturelles Lehren und Lernen widerspiegelt sehr wahrscheinlich die gegebene Situation. Es gibt einige Lehrkräfte, die verstärkt Wert darauf legen, interkulturelle Lernsituationen zu schaffen und in ihren Unterricht zu integrieren, doch andere können mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ wenig in Verbindung bringen.

14 Zusammenfassung

Dieser Abschnitt dient dazu, die in der Auswertung gewonnenen Erkenntnisse in Hauptaussagen zusammenzufassen. Hier soll nur die relevante Hauptsache der Untersuchung betrachtet werden. Durch das Zusammentragen der entscheidenden Ansichten sollen diese im Wesentlichen konzentriert dargestellt werden. Die Auswertung der erhobenen Daten aus den Lehrerinterviews kann in vier Hauptaussagen zusammengefasst werden.

Zuerst muss verstanden werden, dass die Vermittlung von interkultureller Kompetenz eine Vermittlung zwischen Kulturen ist. Die Frage, was denn eine Kultur ausmache,

kann man von allen Lehrkräften folgendermaßen zusammenfassen: Eine Kultur wiederspiegelt die unterschiedlichen Lebens- und Denkweisen der Kulturträger.

Desweiteren kann auf dieser Definition einer Kultur interkulturelles Lernen aufgebaut werden. Interkulturelles Lehren und Lernen wird von den Lehrkräften dann aufgegriffen bzw. in ihren Unterricht integriert, wenn sich dafür geeignete Situationen oder Themen ergeben, doch stellt interkulturelles Lernen für alle befragten Lehrkräfte kein festes oder zwingendes Lernziel dar, da es nicht im gewöhnlichen Sinne überprüfbar ist. Der Schwerpunkt liegt für die Befragten auf kommunikativen und rezeptiven Zielen, wie es Becker und Remley des Öfteren betonen. Das stellt die zweite wichtige Erkenntnis dar.

Als nächstes kann interkulturelles Lehren und Lernen im bilingualen Sachfachunterricht eine Hilfe sein, um SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Integration zu erleichtern. Das Vergleichen von kulturellen Unterschieden oder das kritische Reflektieren der eigenen Lebens- und Denkweisen kann den SchülerInnen helfen, eine Basis der Gleichwertigkeit zu entwickeln.

Weiterhin wird von allen Lehrkräften erwähnt und geschildert, dass das Schaffen von interkulturellem Bewusstsein nicht nur Ziel eines bilingualen Sachfachunterrichts sein darf, sondern wo möglich in anderen Fächern mit einfließen sollte.

15 Vergleich

Dieser Abschnitt dient dazu, festzustellen, ob die aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Aussagen der aktuellen Diskussion des interkulturellen Lehrens und Lernens gerecht werden oder ob der Schwerpunkt im Klassenzimmer auf anderen Themen liegt. Eventuelle Gemeinsamkeiten oder Differenzen der wissenschaftlichen Theorie und der Lehrerinterviews werden hier aufgezeigt.

Das Hauptziel im Fremdsprachenunterricht und im bilingualen Sachfachunterricht ist bei den Lehrkräften eindeutig ein kommunikatives Ziel, wie ich es schon in der Zusammenfassung dargestellt habe. Dieses beinhaltet unter anderem sowohl lexikalische als auch interaktive Kompetenzen. Jedoch schließt dieses Ziel keine interkulturelle Kompetenz mit ein. Der Schwerpunkt liegt somit nicht auf

interkulturellem Lernen, aber es wird immer dann eingebaut, sobald ein Thema für die Lehrkräfte geeignet zu sein scheint. Im Vergleich hierzu fordert das didaktische Modell von Byram die Ausbildung einer Fertigkeit zum *intercultural speaker*, dessen Schwerpunkt auf der Vermittlung zwischen Kulturen liegt. Die Sprache dient hier als Mittel zum Zweck aber nicht als Hauptziel. Hier wird deutlich, dass die Lehrkräfte andere Schwerpunkte setzen als es die Diskussion um interkulturelles Lehren und Lernen fordert. Doch auf kommunikative Ziele im Fremdsprachenunterricht kann das Bewusstsein für interkulturelle Verständigung aufgebaut werden, wie es z.B. Frau Becker darstellt. Deshalb stellen diese verschiedenen Sichtweisen keine Kontroverse zwischen den erhobenen Interviews und der wissenschaftlichen Theorie dar. Sie bauen viel mehr aufeinander auf indem zuerst die Sprache, also die kommunikativen Ziele der Lehrkräfte erworben werden und schließlich mithilfe der Sprache interkulturelle Situationen bewältigt werden können. Denn alle befragten Lehrkräfte versuchen, wenn sich ihnen die Gelegenheit bietet, interkulturelles Bewusstsein bei den SchülerInnen zu schaffen, es jedoch nicht als primäres Lernziel im Unterricht verfolgen.

Bezüglich der Definition von Kultur geben die Aussagen der Befragten überwiegend die aus der wissenschaftlichen Theorie gewonnenen Erkenntnisse wieder. In Einzelheiten weichen sie dennoch ab. Die Lebensverhältnisse und Denkweisen, also ein weiterer Begriff der Kultur, werden auch von den Lehrkräften in die Definition einer Kultur mit aufgenommen. Sie grenzen sich jedoch von dem engeren Begriff der Kultur ab (vgl. Aussagen Remley Z.152ff und Schreiner Z.152ff).

Zusätzlich ist zu erwähnen, dass interkulturelles Lehren und Lernen laut der Lehrkräfte vermittelt, aber nicht überprüft werden können. Interkulturelles Lehren und Lernen stellt vielmehr eine Hilfestellung zur Identitätsfindung und zum Erwerb von Verständnis dem Fremden gegenüber dar. Bennett hingegen führt in seinem Modell der Entwicklungsstufen einer interkulturellen Sensibilisierung exakte Merkmale auf, anhand derer der Entwicklungsstand dieser Sensibilisierung in sechs verschiedenen Stadien erkannt werden kann (vgl. Kapitel 5.1). Die Lehrkräfte stellen zwar Verhaltensveränderungen oder Neugierde von Seiten der SchülerInnen fest, bewerten oder kategorisieren diese Beobachtungen jedoch nicht. Für die Lehrkräfte

stellen diese Merkmale persönliche Einstellungen dar. Diese weitere Kompetenz der SchülerInnen kann aber nicht anhand eines Modells, wie es Bennett vorschlägt, überprüft werden.

Zusammenfassend kann aus diesen Aussagen festgehalten werden, dass aufgrund des anderen Schwerpunkts im Klassenzimmer die Aufmerksamkeit nicht auf der Einstufung in die verschiedenen Entwicklungsstufen nach Bennett liegt.

Schließlich bietet laut den befragten Lehrkräften interkulturelles Lehren und Lernen sowohl für SchülerInnen mit Migrationshintergrund als auch für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund eine gute Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Probleme mit denen von Menschen anderer Kultur zu vergleichen, ihren eigenen Standpunkt zu relativieren und Gemeinsamkeiten zu erkennen.

16 Ergebnis der empirischen Untersuchung

Die Auswertung der vertiefenden Interviews haben sowohl die Chance als auch die möglichen Grenzen des interkulturellen Lehrens und Lernens im Klassenzimmer aufgezeigt. Die Lehrkräfte sind motiviert, interkulturelle Situationen wahrzunehmen und zu integrieren, doch sehen sie auch die begrenzten Möglichkeiten, da das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ein anderes ist. Alle befragten Lehrkräfte kennen die aktuellen Meinungen bezüglich des interkulturellen Lehrens und Lernens doch geben sie auch zum Ausdruck, dass dieses Thema kein wichtiger Bestandteil der Diskussionen und Gespräche innerhalb ihres Lehrerkollegiums ausmacht. Vielmehr versuchen sie gegebene (inter)kulturell geprägte Situationen aufzugreifen und zu thematisieren, nicht aber gezielt in die Planungen mit aufnehmen. Das formulierte Ziel der Befragung, ob die im theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnisse durch die Lehrkräfte bestätigt oder widerlegt wurden, ist in beiden Fällen erreicht.

Die Schwierigkeit meiner Untersuchung, wie ich es im Nachhinein feststellen konnte, liegt vor allem darin, dass alle befragten Lehrkräfte interkulturelles Lernen, wo möglich, in ihren Unterricht mit einfließen lassen, es aber nicht ihr primäres Lernziel darstellt. Deshalb lässt diese Untersuchung nicht auf einen größeren Lehreranteil schließen und ist nur quantitativ zu betrachten. Dennoch muss festgehalten werden, dass das vorangegangene Interview die befragten Lehrkräfte ins Nachdenken

brachte und sie weiter oder vermehrt darauf achten, interkulturelle Lernchancen zu ergreifen und zu integrieren.

Festzuhalten gilt desweiteren, dass die Chance des „dritten Orts“, welche das Klassenzimmer repräsentiert, von den Lehrkräften wahrgenommen wird aber dennoch noch nicht vollständig ausschöpfend. Alle Lehrkräfte erkennen die Vorteile des interkulturellen Lehrens und Lernens an, und geben sich Mühe, wenn möglich darauf zu achten.

17 Fazit und Ausblick

Der wissenschaftstheoretische Teil der Arbeit zeigt, dass Unterricht mit interkulturellem Lehren und Lernen bereichert werden soll bzw. muss. Die veränderten Gesellschaftsstrukturen machen es unabdingbar, interkulturell geprägte Themen in den Unterricht mit aufzunehmen und Situationen zu schaffen, die Diskussionen zulassen. Diese Situationen sollten nicht nur Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts oder des bilingualen Sachfachunterrichts sein, sondern jeglichen Unterrichts, wenn es das Thema zulässt bzw. erfordert. Die Sozialforschung im zweiten Teil hat gezeigt, dass hauptsächlich durch Vergleichen von verschiedenen Sichtweisen interkulturelle Kompetenz angestrebt werden kann. Dieses Vergleichen von kulturellen Sichtweisen kann in allen Fächern eingebunden werden. Ein Beispiel hierfür kann im Geschichtsunterricht sein, dass Sichtweisen verschiedener Länder hinsichtlich historischer Ereignisse gegenübergestellt und diskutiert werden können.

Weiterhin wird deutlich, dass interkulturelle Lernaspekte in jeden Unterricht integrierbar sind. Die multikulturelle Situation in Deutschland erfordert eine ausgebildete interkulturelle Kompetenz in jeder Generation. Da die Kinder und Jugendlichen einen großen Teil des Tages in der Schule verbringen, bietet diese den optimalen Rahmen, um interkulturelle Inhalte zu thematisieren und diesen „dritten Raum“ für simulierte Begegnungen zu schaffen und anzubieten. Jedoch muss man berücksichtigen, dass es noch weitere Unterrichtsziele gibt, die in Form von Tests oder Lernstandserhebungen überprüft werden. Diese Ziele dürfen nicht vernachlässigt werden und sind meist im Fokus der Lehrkräfte und der Öffentlichkeit. Hierbei wird deutlich, dass es für die Gesellschaft und für die Schule selbst weitaus wichtigere Ziele gibt, die mit gutem Unterricht erreicht werden können. Wie aber ist der breite Graben zwischen dem, was theoretisch gut und sinnvoll wäre, wie es der erste Teil der Arbeit darstellt, und dem, was in der Schule umsetzbar ist, wie es die Lehrkräfte berichtet haben, zu überbrücken? Wann ist die Zeit „reif“ um interkulturelles Lehren und Lernen als sinnvolles Lernziel im Unterricht zu betrachten, wenn nicht jetzt? Eine multikulturelle Gesellschaft wie Deutschland braucht Toleranz und Empathie für Menschen jeglicher Kultur.

Deshalb ist Interkulturalität ein aktuelles Thema für pädagogische Tagungen und sollte in Konferenzen zur Sprache gebracht werden.

Das Ergebnis meiner Untersuchung regt zu Überlegungen an, ob durch Aufklärung in Lehrerkollegien bezüglich des interkulturellen Lehrens und Lernens verstärkt interkulturelles Lernen in Unterrichtsstunden mit integriert und mehr Wert darauf gelegt werden würde. Durch gezieltes Nachfragen und Aufzeigen der Vor- und Nachteile könnten weitere Lehrer dazu angeregt werden, den Sinn und Zweck des interkulturellen Lehrens und Lernens zu erfassen. Die Frage ist nur, wie sich diese Überlegung in der Praxis realisieren lässt, da die administrative Ebene explizit dieses Ziel vermehrt auflistet und einfordert und dennoch es Unstimmigkeiten über die Effizienz dieses Lernbereichs gibt.

Desweiteren ist es sinnvoll sich vor Augen zu führen, dass Migrantenkinder, die in Deutschland zur Schule gehen, jeden Tag und zu jeder Unterrichtsstunde interkulturelle bzw. bilinguale Lernsituationen erleben, da ihre eigene Kultur bzw. Sprache nicht als Basis der Verständigung dient. Ein Vorteil kann darin gesehen werden, dass weitere Kulturen ins Klassenzimmer kommen, indem jeder seine kulturellen Eigenschaften mit in die Unterrichtsstunde einfließen lässt.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit zeigt, dass auch weiterhin das Thema des interkulturellen Lehrens und Lernens zu kontroversen Meinungen und unterschiedlichen Umsetzungen im Klassenzimmer führt. Das Einbinden von interkulturellen Lernsituationen, d.h. die SchülerInnen damit auszurüsten, dass sie Begegnungen interkultureller Art wahrnehmen und meistern können, ist bestimmt eine Art, die Anforderungen an Arbeitnehmer und Fachkräfte von Morgen zu bewältigen. Diese Arbeit zeigt sowohl Vorteile als auch Grenzen der Lehr- und Lernmöglichkeiten, die zu interkultureller Kompetenz führen können, auf.

Zweifellos bietet das Feld des interkulturellen Lehrens und Lernens weiterhin eine Menge an Forschungsbedarf. Für weiterführende Untersuchungen bezüglich des interkulturellen Lehrens und Lernens im Klassenzimmer wäre es interessant, ob sich die sprachlichen und die interkulturellen Lernprozesse unterstützen oder ob diese zwei Aspekte unterschiedliche Ziele anstreben, die nicht kompatibel sind.

Wird durch interkulturelle Lerninhalte das Sprachenlernen gehindert oder ist es eher ein Vorteil über interkulturelle Themen die Sprache zu lernen, da es viel mehr auf Kommunikation als auf rezeptives Sprachlernen aus ist? Diese Fragen zu beantworten ist eine weitere, tiefreichende Aufgabe, die aber nicht nur durch Lehrerinterviews beantwortet werden kann und deshalb weitere Untersuchungsmaßnahmen in Anspruch nehmen wird. Dennoch ist es ein Bereich, der durchaus interessant zu sein scheint. Desweiteren habe ich mit dieser Arbeit den Bereich des bilingualen Unterrichts und des Fremdsprachenunterrichts untersucht. Einige Befragte haben jedoch aus anderen Unterrichtsstunden wie zum Beispiel dem Deutschunterricht erzählt. Die Ergebnisse zeigen, dass interkulturelles Lehren und Lernen bei den Lehrkräften eine anerkannte Berechtigung hat und wenn möglich auch aufgegriffen wird, jedoch wird von Seiten der Befragten dem interkulturellen Lehren und Lernen weniger Aufmerksamkeit zugemessen, als es die wissenschaftlichen Diskurse tun.

18 Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus 2004. *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium-Verl.

Auernheimer, Georg 2002. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich. (Reihe, 13).

Auernheimer, Georg 2004. Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand: Zu Systemdefiziten und zur Notwendigkeit interkultureller Bildung im Rahmen von Schulentwicklung, in Große Holthaus, Marlies (Hg.)*: Interkulturell lernen - erziehen - bilden: Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen; Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003*. Münster: LIT-Verl. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 8), 15–30.

Bach, Gerhard 2002. Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen, in Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hg.)*: Bilingualer Unterricht*. Frankfurt a.M., 11–26.

Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) 1994. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Bennett, Milton J. 1986. A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* (10), 179–196.

Bernhard, Nicole 2002. Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch- "Spielend" zu interkultureller Kompetenz, in Volkmann, Laurenz, Stierstorfer, Klaus & Gehring, Wolfgang (Hg.)*: Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr. (Narr-Studienbücher), 193–216.

Bleyhl, Werner 1994. Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen, in Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)*: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 9–20.

Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hg.) 2007a. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Bredella, Lothar & Christ, Herbert 1995. *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Brockhaus, Friedrich A. 1990. *KIR - LAG und 2. Nachtrag*. Mannheim. (Brockhaus-Enzyklopädie, 12).

Buttjes, Dieter 1991. Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (Interkulturelle Kommunikation), 2–9.

Byram, Michael 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. (Multilingual matters).

Byram, Michael & Morgan, Carol 1994. *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters. (Multilingual matters, 100).

Byram, Michael & Risager, Karen 1999. *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters

Christ, Herbert 1994. Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens, in Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)*: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 31–42.

Christ, Herbert 2007. Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, in Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hg.)*: Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 51–75.

Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf 1999. *Erziehung und Migration: Eine Einführung*. Stuttgart u.a: Kohlhammer. (Urban-Taschenbücher, 663).

Doyé, Peter 1994. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, in Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)*: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 43–55.

Doyé, Peter 1999. *The intercultural dimension: Foreign language education in the primary school.* 1. Aufl., 1. Dr. Berlin: Cornelsen

Duden: Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg.) 1997. *Duden Fremdwörterbuch.* 6. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag. (5).

Frederichs, Margret & Hartmann-Kleinschmidt, Evelin 2004. Interkulturelles Lernen im Englischunterricht der Grundschule, in Große Holthaus, Marlies (Hg.)*: Interkulturell lernen - erziehen - bilden: Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen ; Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003*. Münster: LIT-Verl. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 8), 83–94.

Freudenstein, Reinhold 1994. Alles interkulturell - oder was?, in Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)*: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 56–62.

Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hg.) 1991. *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdt. Verl.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen;[Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2] 2001. Berlin: Langenscheidt

Gläser, Jochen & Laudel, Grit 2004. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (UTB Sozialwissenschaften, 2348).

Grau, Maike 2000. Interkulturelle Begegnung & die Lehrerperspektive, in Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hg.)*: Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis: Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg "Didaktik des Fremdverstehens"*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 168-189.

Große Holthaus, Marlies (Hg.) 2004*. Interkulturell lernen - erziehen - bilden: Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen ; Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003*. Münster: LIT-Verl. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 8).

Hammer, Mitchell R., Bennett, Milton J. & Wiseman, Richard 27(2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* (4), 421–443.

Hieronymus, Andreas, u.a. 2006*. Interkulturelle Kompetenz als Chance: Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* 2. Aufl. Hamburg: Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung. (Dokumente / Beratungs- und Koordinierungsstelle zur Beruflichen Qualifizierung von Jungen Migrantinnen und Migranten, BQM, 1).

Holzbrecher, Alfred 2004*. Interkulturelle Pädagogik: Identität, Herkunft.* 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor. (Studium kompaktIdentität, Herkunft).

Hunfeld, Hans 1993. Fremdsprachenunterricht ohne Literatur?, in Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut J. (Hg.)*: Kontroversen in der Fremdsprachenforschung: Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.- 9. Oktober 1991*. Bochum: Brockmeyer. (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, 1), 285–291.

Hunfeld, Hans 1998*. Die Normalität des Fremden: Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin.* 1. Aufl. Waldsteinberg: Popp

Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hg.) 1997*. Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium. (Reihe interkulturelle Kommunikation, 3).

Königs, Frank G. 1994. Schillernd, aber spannend: Überlegungen zum Begriff des Interkulturellen Lernens, in Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)*: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 101–108.

Krumm, Hans-Jürgen 1994. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, in Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)*: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 116–127.

Kultus und Unterricht 2004a*. Bildungsplan für die Hauptschule (Hauptschule und Hauptschule mit Werkrealschule) Lehrplanheft 2/2004*. Stuttgart: Neckar-Verlag.

Kultus und Unterricht 2004b. *Bildungsplan für die Grundschule Kultus und Unterricht Lehrplanheft 1/2004*. Stuttgart: Neckar-Verlag.

Kultus und Unterricht 2004c. *Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform Lehrplanheft 4/2004*. Stuttgart: Neckar-Verlag.

Kultus und Unterricht 2004d. *Bildungsplan für die Realschule Lehrplanheft 3/ 2004*. Stuttgart: Neckar-Verlag.

Lang-Melcher, Christina 2000. Umgang mit und Förderung von interkulturellem Lernen und Fremdverstehen aus der Sicht DaF- Lehrender in kulturheterogenen Kursen, in Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hg.)*: Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis: Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg "Didaktik des Fremdverstehens"*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 243-274.

Luchtenberg, Sigrid 1999. *Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: Westdt. Verl.

Mayring, Philipp 2001. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 5. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Meuser, Michael 2007. Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion, in Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hg.)*: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 209–224.

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike 1991. ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht - Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hg.)*: Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdt. Verl., 441–471.

Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita 2007. *Introduction to English language teaching.* 4. Aufl. Stuttgart: Klett. (Uni WissenAnglistik/Amerikanistik).

Nieke, Wolfang 1994. Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften in Europa, in Artz, Verena (Hg.)*: Lernen für Europa: Neue Horizonte der Pädagogik; Geschichte, Kultur, Sprachen; Interkulturelles Lernen; Schüleraustausch; Europaschulen*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. (Arbeitshilfen für die politische Bildung), 175–184.

Nohl, Arnd-Michael 2006. *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Nohl, Arnd-Michael 2007. Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, in Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hg.)*: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 255–276.

Rössler, Andrea 2002. Mehr Fremdverstehen? - Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch, in Breidbach, Stephan, Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hg.)*: Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie; [Erste Bremer Tagung Bilingualer Sachfachunterricht im November 2000]*. Frankfurt am Main: Lang. (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 1), 85–100.

Secco, Luigi 1993. Interkulturelle Pädagogik: Probleme und Konzeptionen: Ein Weg zwischen Studien und Positionen, in Boteram, Norbert (Hg.)*: Interkulturelles Verstehen und Handeln: Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 8), 21–38.

Sercu, Lies & Bandura, Ewa 2005*. Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters. (Languages for intercultural communication and education, 10)

Sugitani, Masako 1997. Das Selbstkonzept im Sprachverhalten, in Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hg.)*: Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium. (Reihe interkulturelle Kommunikation, 3), 41–64.

Tomalin, Barry & Stempleski, Susan 1998*. Cultural awareness.* 4. impr. Oxford: Oxford Univ. Press. (Resource books for teachers).

Vollmer, Helmut J. 2002. Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen, in Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hg.)*: Bilingualer Unterricht*. Frankfurt a.M.,51-73.

Vollmuth, Isabel 2002. Möglichkeiten der Initiation interkultureller Lernprozesse im Englischunterricht an der Grundschule, in Volkmann, Laurenz, Stierstorfer, Klaus & Gehring, Wolfgang (Hg.)*: Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr. (Narr-Studienbücher), 49–68.

Wildhage, Manfred & Otten, Edgar 2003. *Content and Language Integrated Learning.: Eckpunkte einer "kleinen" Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*, in Wildhage, Manfred & Otten, Edgar (Hg.)*: Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin, 12–45.

Internetquellen

Bennett, Janett M. & Bennett, Milton J. 2001. *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach To Global And Domestic Diversity*. Portland, Oregon.
URL: http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf [Stand 2009-04-07]

Council of Europe Committee of Ministers 1982. *Recommendation No. R (82) 18of the committee of ministers to member states concerning modern languages: Adopted by the Committee of Ministers on 24 September 1982 at the 350th meeting of the Ministers' Deputies*.
URL:
https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2 [Stand 2009-02-27]

Fränz, Peter & Schulz-Hardt, Joachim. *Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948 - 1998*.
URL: http://www.kmk.org/no_cache/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung/zur-geschichte-der-kmk.html?sword_list[0]=gastarbeiter&sword_list[1]=1966

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 1996. *Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule".: Beschluß der KMK vom 25.10.1996*.
URL: http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/1685

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Trier 2009. *Interkulturelles Lernen*. URL: http://ghs-trier.bildung-rp.de/uploads/media/Interkulturelles_Lernen.pdf [Stand 2009-03-31]

19 Anhang Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung S.1

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen S.2

Transkription des Interviews mit Frau Becker S.3

Transkription des Interviews mit Frau Dressler S.17

Transkription des Interviews mit Herr Remley S.32

Transkription des Interviews mit Frau Schreiner S.48

Fragebogen Frau Richter S.60

Inhaltsverzeichnis Anhang

Vorbemerkung S.1

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen S.2

Transkription des Interviews mit Frau Becker S.3

Transkription des Interviews mit Frau Dressler S.15

Transkription des Interviews mit Herr Remley S.26

Transkription des Interviews mit Frau Schreiner S.46

Fragebogen Frau Richter S.59

Vorbemerkung

Für die Transkription der Interviews wurde nach Gläser/Laudel (2004:188) folgendermaßen verfahren. Da für diese Art von Untersuchung die nichtverbalen Äußerungen sowohl des Experten als auch des Interviewers nicht von Bedeutung sind, werden sie in den Transkriptionen nicht vermerkt, es sei denn diese nichtverbalen Äußerungen sind wichtig für den weiteren Gesprächsverlauf. Besonderheiten wie Zögern, Dehnungen etc. sind in den Transkriptionen gekennzeichnet. Einzelne Teile, die für die Auswertung nicht relevant sind, wurden nicht transkribiert und die Stellen entsprechend gekennzeichnet (siehe Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen). Die Namen der Befragten wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert, worauf sie zu Beginn des Interviews hingewiesen wurden.

Die Transkriptionen im Anhang sind zeitlich angeordnet, d.h. das zuerst geführte Interview steht zu Beginn, das zuletzt geführte steht am Ende, wobei der schriftlich beantwortete Leitfaden von Frau Richter ausgenommen ist und am Schluss angefügt wurde. Die für diese Arbeit relevanten Interviews wurden innerhalb eines Monats durchgeführt. Zu Beginn dieses Arbeitsschrittes war es für mich recht schwierig, Fragen verständlich zu formulieren oder Pausen auszuhalten. Bei der anschließenden Auswertung der Interviewdaten wurde mir bewusst, wo die Schwierigkeiten, Schwachpunkte aber auch Stärken meines Interviewleitfadens liegen. Das erste Interview, welches ich mit Frau Becker geführt habe, stellte sich als schwierig heraus, da ich mit meinen Fragen in eine bestimmte Richtung wollte und Einwände von Seiten Frau Beckers nicht berücksichtigt habe. Die weiteren Interviews wurden von mal zu mal offener und effizienter. Außerdem wurde mir bewusst, bei welchen Themen ich mit mehr Sensibilität hätte vorgehen müssen. Vor allem hätte ich Aussagen einfach akzeptieren müssen bei denen die Befragten ihre Meinung bereits geäußert hatten. Die Gesprächsverläufe machen deutlich, dass ich in jedem weiteren Interview offener geworden bin und wusste, welche Fragen wichtig und interessant waren und wo Nachfragen angebracht war und wo nicht. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, den passenden Einstieg für einen guten Gesprächsverlauf zu finden, konnte ich deutlich erkennen, wie eine offene Atmosphäre geschaffen werden konnte, um die ExpertInnen zum Erzählen zu motivieren.

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen

Pausen:

(.)	Kurze Pause
(..)	Pause
(x)	Pause von x Sekunden

Verlaufsstruktur:

>	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Einheiten
/	Satz wird nicht zu Ende gesprochen
$	gleichzeitig gesprochen

Sonstige segmentale Merkmale:

:Wort:	Dehnung des Wortes
::Wort::	starke Dehnung des Wortes
Wort	betontes Wort
WORT	sehr stark betontes Wort

Sonstige Konventionen:

[*kursiver Text*]	nicht relevante Textteile werden zusammengefasst dargestellt
[Text]	Zensierte Orte oder Namen
[:::]	unverständliche Textteile
„…“	wörtliche Rede
äh, ähm, mh	Verzögerungssignale
Mhm	Bestätigung

Aus Gründen des Datenschutzes sind auf dem zu archivierenden Material keine Namen der Interviewten. Reale Namen auf dem Archivmaterial sind durch Code-Namen ersetzt.

Interview mit Frau Becker

am 19.Februar 2009 um 16:00 Uhr. Länge ca. 17 Minuten

Frau Girrbach: So ähm also ich hab Sie rausgesucht, weil ich Ihr Interview vom ersten Mal total interessant fand.

Frau Becker: Mhm. Ich weiß überhaupt ni mehr, was ich gesagt hab von dem her.

Frau Girrbach: Ähm, also des Thema war ja bilinguales Sachfach und interkulturelles Lernen.

Frau Becker: Genau das wusste ich ja allerdings nicht, muss man dazu sagen.

Frau Girrbach: Was ähm das Thema war von damals?

Frau Becker: Genau. Das war ja dieses Interview vom Herr Müller, wo er quasi rausfinden wollte, geh ich vom interkulturellen Lernen aus ohne es zu benennen.

Frau Girrbach: Ja, genau.

Frau Becker: Genau.

Frau Girrbach: Genau und ich ruf jetzt einfach nochmal an, weil mein Thema von meiner Zulassungsarbeit sich speziell auf Lehrermeinungen zum interkulturellen Lernen bezieht.

Frau Becker: Mhm

Frau Girrbach: Weil ich möcht halt rausfinden, was so in der Theorie steht und was auch wirklich im Klassenzimmer so umgesetzt wird.

Frau Becker: Aha.

Frau Girrbach: Ja, weil es ja auch so n großer Begriff find und und/

Frau Becker: Genau.

Frau Girrbach: Ja. Ähm, der Herr Müller hat gemeint, Sie unterrichten in K. [Stadt in der Frau Becker unterrichtet], stimmt das?

Frau Becker: Genau.

Frau Girrbach: Ach schön, und ähm Ihr Bilingualfach ist immer noch Sport.

Frau Becker: Nee, ähm, ich mach jetzt da ähm EWG.

Frau Girrbach: Ah, EWG ok. Dann an der Realschule wahrscheinlich.

Frau Becker: Genau.

Frau Girrbach: Mhm. Und ähm, Sie ham ja beim ersten Mal schon Themen gnannt, was sie für interkulturelles Lernen so einsetzen

Frau Becker: >Mhm.

Frau Girrbach: Aber ich wollt mal noch nachfragen, ob Sie so ne Sammlung, also einfach mal ein paar Themen auflisten können, die Sie für geeignet halten da dafür.

Frau Becker: Ähm also ich muss jetzt einfach sagen, dass ich dafür in EWG noch zu wenig Unterrichtserfahrung hab was bilinguales Unterrichten angeht.

Frau Girrbach: >Mhm.

Frau Becker: >Aber grundsätzlich eignet sich immer alles was irgendwie ähm kontrastär ist also wo ich irgendwas wirklich vergleichen kann.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Becker: >Es bietet sich ja hm zumindest jetzt so wie ich den Überblick habe im siebten Schuljahr EWG-Themen hm, also wirklich nur ja im entferntesten Sinne interkulturell an. Weils einfach auch ganz viel um Vegetationszonen um Klimazonen geht.

Frau Girrbach: Mhm, ja des stimmt. Ähm, des heißt in Ihrem Bilingualfach könnten Sie mir keine Aktivitäten oder Materialien nennen?

Frau Becker: >Kann ich jetzt leider wirklich gar nix dazu sagen, weil ich EWG halt natürlich auch fachfremd unterrichte, >hab Gemeinschaftskunde studiert.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Ähm, bin damit jetzt konfrontiert und von dem her muss ich auch ganz ehrlich sagen, ist das Interkulturelle jetzt natürlich erstmal nicht vorrangig für mich.

Frau Girrbach: Ja, des glaub ich Ihnen.

Frau Becker: >Erstmal einarbeiten.

Frau Girrbach: Ja. Und ähm, seit wann arbeitet Sie dann in K.[Stadt in der Frau Becker unterrichtet]?

Frau Becker: Seit September, seit dem Schuljahr jetzt.

Frau Girrbach: Ah ok. Und ähm, hat sich dann seit dem/ also es sind ja jetzt zwei Jahre vorbei seit dem ersten Interview und hat sich seit dem auch in Ihrer alten Schule vielleicht noch irgend ne Situation ergeben, wo Ihnen dieses interkulturelle Lernen bei Schüler aufgefallen ist.

Frau Becker: (.) Ähm, muss ich ehrlich sagen, nicht wirklich, mh, mh, ich find des Interkulturelle tatsächlich ähm, beobachten zu können, halt ich für extrem schwierig.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Da muss man wirklich, ähm, zumal ich da halt eben schwerpunktmäßig Sport bilingual unterrichtet hab, da ists einfach auch nicht vorrangig genug. Im Sport ist tatsächlich wirklich

Frau Girrbach: >Ja

Frau Becker: >Ähm, die Bewegung vorrangig und sicher auch des rezeptive Sprachlernen.

Frau Girrbach: Mhm. Ja

Frau Becker: >Mehr kann ich mich jetzt da an keine Situation konkret erinnern, wo ich sagen kann, des isch ganz klassisch interkulturelles Lernen. Zumal des ganz oft natürlich auch eher dann Stereotype sind. Also ich hatte jetzt zum Beispiel ne Studentengruppe die Sport gemacht hat $

Frau Girrbach: $ Ja.

Frau Becker: Sich da auf dieses „austtag“ konzentriert hat, also auf ne Australische Variante von Rugby, klar kann man irgendwie sagen da wurde was verglichen, da wurde ne neue Sportart eingeführt, ob des jetzt tatsächlich interkulturelles Lernen ist oder ob des auch in bisschen stereotyp is ähm, jo, das muss dann jeder selber für sich entscheiden.

Frau Girrbach: Ja, ja des Thema sprechen Sie ja schon an. Wie würdet Sie in Ihre Worte interkulturelles Lernen definieren, also da gibt’s ja schon so viele Definitionen, aber was isch des jetzt genau für Sie, was verstehen Sie da drunter eigentlich?

Frau Becker: (.) Also ich grundsätzlich finde ich, dass dem bilingualen Unterricht da sehr viel zugemaßt wird, mit dem interkulturellen Lernen und dass ich‘s grundsätzlich extrem schwierig finde das eine der vorrangigen Ziele aufrecht zu erhalten.(.) Des ist grundsätzlich nicht eines meiner vorrangigen Ziele. Ich persönlich glaub aber, dass interkulturelles Lernen immer dann

stattfindet, wenn's tatsächlich um irgendwas :Vergleichendes geht. Und dabei ist's immer extrem schwierig eben nicht in diese Stereotype zu fallen.

Frau Girrbach: Mhm.(..) Ja und ähm, wenn Sie merken, dass Ihre Schüler da in des Stereotype fallen, wie gehen Sie dann da damit um?

Frau Becker: Ähm, ich versuch einfach mit klassischen deutschen Stereotypen entgegenzuwirken.

Frau Girrbach: Oh, des isch gut ja.

Frau Becker: Also so Dinge, wie würden/ wie sehen/ werden Deutsche im Ausland denn vielleicht gesehen so stereotyp, also die *Sauerkrauts (engl. Aussprache)* und sowas zum Beispiel.

Frau Girrbach: (lacht) Ja.

Frau Becker: Ich mein da ist mein ich au n ganz wichtiger Aspekt, dass eben interkulturelles Lernen nicht nur (.) des Kennenlernen von ner anderen Kultur isch und dieses Vergleichen sondern dass man sich auch erstmal sich seiner eigenen Kultur irgendwo bewusst sein muss oder da sich ähm, jo schon dieses Bewusstsein erlangt, was isch typisch für uns oder was könnten wir als unsere Kultur bezeichnen(.) und dass man dann quasi auch erst diesen Vergleich ziehen kann.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Und das ist natürlich schwierig beides ähm im Unterricht unterzukriegen. Dieses ähm, Bewusstmachen von eigenen kulturellen Verhaltensweisen und dann noch den Kontrast zu den anderen kennenlernen und Kontrast zu den anderen kulturellen/ äh des war irgendwie verwirrend.

Frau Girrbach: Ja des stimmt. Sie ham gsagt, dass interkulturelles Lernen net Ihr ähm, erst oder $

Frau Becker: $ Isch nicht mein vorrangiges Ziel.

Frau Girrbach: Nö überhaupt/ also ham sie ja gsagt und aber was motiviert sie, trotzdem irgendwann mal interkulturell zu lernen oder zu lehren.

Frau Becker: Ähm, also ich mein das ist ja natürlich ganz klar ausm Lehrbuch und da steh ich schon auch dahinter aber (...) es, es kommt nicht immer ganz auf die Bedürfnisse der Schüler zu des interkulturelle

Lernen, deswegen ist es für mich auch nicht des vorrangige Ziel.

Frau Girrbach: Mhm. Ähm Sie ham auch im ersten Interview gsagt, dass es ähm, manchmal von den Schülern ausgeht dieses interkulturelle Lerne(.) un ähm, da wollt ich nomal nachhaken, lassen Sie des einfach so dabei, dass die Schüler des dann einfach von sich dann auch so lernen auch wenn Migrantenkinder in der Klasse sind? Oder initiieren Sie auch, also jetzt in Ihrer alten Schule jetzt in der neuen Schule können Sie ja keine Beispiele nennen aber/ war des dann eher so, dass Sie des initiieren oder dass des von denen Schüler dann so ausgeht.

Frau Becker: Ähm, oft kommt's eher spontan von den Schülern und oftmals weiß mr ja auch nicht unbedingt den ganz genauen Hintergrund von denen Kulturen wo die herkommen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Muss ganz klar sagen, ich kann wenig über die syrische Kultur sagen und ich weiß dann vielleicht, ob des n Kind mit Migrantenhintergrund/ aber ich weiß nicht immer unbedingt genau, wo kommt dieses Kind her. Ist es meine persönliche Klasse, weiß ich's des ist n syrisches Kind.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Ne Klasse die ich einmal in der Woche seh, weiß ich nur des ist n Migrantenkind aber ich weiß nicht aus welchem Land es unbedingt kommt.

Frau Girrbach: Ja. stimmt. Und was isch Ihrer Meinung nach/ oder was sind Faktoren, in Ihrem Klassenzimmer, was hinderlich sein könnte, ne interkulturelle Lernsituation zu äh, zu schaffe, also was könnte da eigentlich im Weg stehen.

Frau Becker: Die hinderlich sind.

Frau Girrbach: Mhm, ja genau.

Frau Becker: >Der 45minuten Rhythmus, äh, Lehrplan, s Curriculum an sich ganz oft einfach weils thematisch vorgegeben ist und ähm (*lacht*) und auch ganz klar, die Schülerzahl. Es ist einfach schwieriger, mit 32 ne Atmosphäre zu schaffen wo gern über kulturelle Unterschiede gesprochen werden, vor allem wenn tatsächlich

Migrantenkinder persönlich betroffen sind.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Also wenn‘s halt 32 Schüler sind ists schwieriger sich zu öffnen und des ähm, da n Verständnis zu schaffen.

Frau Girrbach: Ja. stimmt. Und grad auf die Migrantenkinder zu sprechen. Ham Sie schon mal so ne kulturell geprägte Situation ghabt also negativ oder positiv wo dann so grad des au automatisch zur Sprache kam, so was Interkulturelles?

Frau Becker: [:::] Im Sport natürlich ganz schnell ähm, bei den Mädchen die Kopftuch tragen.

Frau Girrbach: Ou ja, stimmt, ja.

Frau Becker: Wobei das ähm, relativ wenig thematisiert wird, weil des ganz schnell von den andern Schülern einfach akzeptiert wird und da ganz wenig von den Schülern wenig Nachfragen kommt und des als Lehrer extrem schwierig ist, Situation einzuschätzen, sollte man‘s thematisieren oder stigmatisiert man die Schülerin damit.

Frau Girrbach: Mhm

Frau Becker: >Ganz extrem äußert sich des natürlich nicht nur jetzt im Sportunterricht an sich, wo Kopftuch getragen wird oder eigentlich verboten sein sollte also zumindest beim Turnen und so weiter.

Frau Girrbach: >Mhm,

Frau Becker: Ganz krass äußert sich des im Schwimmunterricht. (..) Wenn sich da ne Schülerin bedecken muss.

Frau Girrbach: Ja, stimmt und wie gehen Sie dann da damit um? Also lassen Sie des dann einfach/ also des geht ja eigentlich gar net beim Schwimmen.

Frau Becker: Ähm, ich hatte den Fall jetzt einmal, dass ne Schülerin sich bedecken musste, die hat halt Leggings getragen und langärmlige Sachen. War halt natürlich dementsprechend nicht an einigen/ also war sowieso grundsätzlich ne sehr schlechte Schülerin weil es in der Kultur auch einfach nicht so Gang und Gäbe ist. Die hatte dann natürlich sowieso schon mal einfach ne Sonderrolle mit weil sie am regulären Unterricht nicht so

teilnehmen konnte und quasi da son bisschen Privatunterricht immer von mir bekommen hat wenn's irgendwie ging.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Und diese Sonderrolle halt natürlich durch die Kleidung verstärkt worden ist aber es muss man sagen wurde von den andern Schülern einfach als (..) gegeben akzeptiert und da wurde auch nicht großartig hinterfragt oder es als ungerecht empfunden weil sie dann irgendwie nicht mitmachen muss oder so. Des wurde schlichtweg akzeptiert, ohne großartig drüber zu reden. Und des war zum Beispiel eine der Situationen, wo's schwierig ist als Lehrerin, die die Klasse einmal in der Woche hat einzuschätzen, sollte ich's thematisieren oder nicht.

Frau Girrbach: Mhm. Ja des stimmt, vor allem als Sportlehrerin.

Frau Becker: Die Differenzierung ist echt sehr hoch.

Frau Girrbach: Mhm. Ähm. Gibt es Ihrer Meinung nach Merkmale, wo mr/ woran man erkennen kann dass die Schüler jetzt was Interkulturelles gelernt haben weil des ist ja jetzt net so/ Sie sagen, es ist kein primäres Lernziel, und ähm an was machen Sie des fest, wenn irgendwas interkulturell gelernt werden soll.

Frau Becker: (..) Ja da es kein primäres Lernziel ist, überprüf ich des dann halt auch nicht (.). Wenn dann ist das vielleicht an Schüleräußerungen feststellbar und ich glaub, dass grad des interkulturelle Lernen ne Kompetenz ist, die eben nicht im klassischen Sinne überprüfbar oder abrufbar ist, jetzt durch Klassenarbeiten oder Tests oder sowas.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Deshalb muss man da ähm, alternative Leistungs- äh messungsformen auch nehmen, sei des Präsentationen und selbst da ist's oft natürlich schwierig zu erkennen, in wie weit ham die Schüler da jetzt wirklich mit der andern Kultur oder mit der eigenen auseinandergesetzt und in wie weit wird einfach ein Inhalt präsentiert, den die Schüler halt als <u>verlangt</u> ansehen.

Frau Girrbach: Mhm, also dann eher so landeskundlich.

Frau Becker: Ja oft läuft's dann aufs Landeskundliche raus.

Frau Girrbach: Mhm, ja und ähm, halten Sie sich da in den/ grad in den Präsentationen oder so eher zurück oder ähm, sehen Sie sich da so als hm, Hauptfaktor in dem/ als Lehrkraft jetzt in dem interkulturellen/

Frau Becker: So dass ich des fördern kann in der Situation dann?

Frau Girrbach: Ja, genau.

Frau Becker: Gut in den Präsentationen halt ich mich natürlich grundsätzlich erstmal zurück wenn sollte irgendwas auftauchen, kann ich des dann natürlich im Nachhinein im Gespräch thematisieren.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Was aber oft die Schwierigkeit ist, dass dann für die Schüler die Präsentation vorrangig ist und dieses Gespräch relativ nie Anklang findet also ich würd des dann eher ähm, aufgreifen und in ner anderen Stunde versuchen zu thematisieren und da nochmal einzubauen. Aber direkt bei ner Präsentation würd ich da wenig reagieren.

Frau Girrbach: Mhm. Jetzt nochmal zurückzukommen auf des Interkulturelle ähm, meinen Sie von sich, dass Sie so ne interkulturelle Kompetenz irgendwann mal erworben ham, oder wenn ja, wie?

Frau Becker: Ich glaub/ ich weiß nicht ob man‘s als interkulturelle Kompetenz bezeichnen kann, ich hab auf jeden Fall Auslandserfahrung gemacht, die mit Sicherheit förderlich dafür sind.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Und des einfach durch die Auslandserfahrung ,die ich gemacht hab, ich hab dort studiert und auch Reisen ähm, auch einfach im Freundeskreis, dass man andere Kulturen hat, im Freundeskreis wobei da dann wieder die Frage ist, wie weit setzt man sich damit auseinander, dass jemand aus ner anderen Kultur kommt. Wenn dann würd ich sagen, dass diese Auslandserfahrung durch die Auseinandersetzung mit Schülern, mit Migrantenhintergrund und natürlich auch mit Eltern mit Migrantenhintergrund.

Frau Girrbach: Mhm, ja.

Frau Becker: Und dann aber auch festzustellen ähm/ ich hatte jetzt zum Beispiel ähm, ne Mutter von ner Schülerin, die ähm, kürzlich

verstorben is, da war die Schülerin Muslimin und wir mussten wirklich in der gesamten Schule feststellen, dass zum Beispiel keiner wirklich wusste, wie Beerdigungen ablaufen. Und man damit jetzt umgeht in den Kreisen, sollte man sich melden, sollte man sich nicht melden, äh, wie sollte man sich melden, sollte man ne Karte schicken oder nicht wo wirklich tatsächlich festgestellt wurde, obwohl wir doch so viele Muslimische Mitbürger ham,

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Wusste keiner so recht ne Antwort und wusste auch keiner richtig wie/ was es für Rituale gibt.

Frau Girrbach: Krass.

Frau Becker: Wo insgesamt aber auch muss man sagen im Lehrerkollegium ne gewisse Betroffenheit war darüber, dass man es eigentlich gar nicht weiß.

Frau Girrbach: Ja, ähm, Sie sprechen jetzt des Lehrerkollegium an, ähm, wie ist des denn so allgemein verbreitet im Lehrerkollegium dieses bilinguale und interkulturelle Lernen wird des anerkannt oder als was wird des gesehen?

Frau Becker: Ähm, also ich jetzt zum Beispiel in N. [Stadt in der Frau Becker zuvor unterrichtet hat] wo des jetzt ja schon seit Jahren betrieben wird ist es ähm, teils sehr umstritten. Des sind natürlich die, die des verfechten und auch durchführen und andere die sagen, ähm, die Priorität muss nicht auf der Sprache liegen ganz klar, in K. [Stadt in der Frau Becker unterrichtet] ist natürlich weniger Thema, da wird es eigentlich mehr mit Spannung grad verfolgt, was ich da so mach und ob des denn erfolgreich sein könnte. Man hört sowohl Positives als auch Negatives, wobei ich jetzt ähm, in keiner der beiden Kollegien im Zusammenhang mit bilingualem Unterricht interkulturelle Kompetenz gehört hab.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: [:::] Wirklich immer dieses Lernziel, ähm, des Spracherwerbs in Vordergrund steht und zu allererst mal (.) logischer und zugänglicher ist also des isch da eher vorrangiges Ziel naja, da

profitieren die Schüler ja dann davon, sprachlich.

Frau Girrbach: Ja und das ist auch eher n greifbarer Begriff halt des bilinguale Lernen.

Frau Becker: Genau.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Becker: Macht irgendwo auch erstmal mehr Sinn. Ich hab jetzt noch nie aus m Kollegium in dem Zusammenhang und auch wirklich von Kollegen, die des seit Jahren unterrichten, wurd noch nie interkulturelle Kompetenz tatsächlich so thematisiert.

Frau Girrbach: Spannend. Und ähm, was fallen Ihnen für Ideen ein, wie man denn unter den Bili-Lehrer son Austausch schaffen kann, der am Effektivsten Ihrer Meinung nach wär, wie mr Material austauschen kann, des Material sollte, also wo halt interkulturelles Lernen so n bisschen gefördert werden kann. Also wo meinen Sie, wo der Austausch stattfinden könnte.

Frau Becker: Hm, also dadurch, dass ganz viele Lehrer schon ne ganz hohe Arbeitsbelastung ham, bietet sich natürlich einfach ne Internetplattform an.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: [:::] Dass da auch Materialien ausgetauscht werden, wobei auch da ganz ehrlich sagen muss, da werden die meisten Lehrer erstmal vorrangig am Material an sich interessiert sein, und nicht unbedingt des Material anschauen und sagen, mhm, ist es denn Material mit dem ich interkulturelle Kompetenz fördern kann. Sondern ganz viele, die des im Moment durchführen, sind froh, wenn s überhaupt Material gibt auf des mr schnell und unkompliziert zugreifen kann, und wegen dem schnell und unkomplizierten ist wieder n Grund, was denn einfach fürs Internet sprechen würd.

Frau Girrbach: Ja, stimmt, ähm, wie sehen Sie die Lehrbücher/

Frau Becker: >Wär halt denkbar, was natürlich wieder son Zeitfaktor für die Kollegen

Frau Girrbach: Ja, stimmt, und was, äh wie‘ wie schätzen Sie die Lehrbücher ein, also die die jetzt schon da sind, für interkulturelles Lernen?

Sind die geeignet oder weniger.

Frau Becker: Ähm, ich glaub auch dass auch da interkulturelle Kompetenz eigentlich kaum ne Rolle spielt.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Dass die also grad in den Sprachlehrbüchern ist‘s immer noch recht recht stereotyp.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Hat sich mit Sicherheit über die Jahre schon n bisschen (.) verändert und trotzdem sind sie doch noch zu finden und in den andern Büchern wie in EWG spielt‘s kaum ne Rolle. Da geht‘s mehr um dieses Kennenlernen von (..) verschiedenen Ländern, Vegetationszonen, Klimazonen was hat des für ähm, Auswirkungen auf die Menschen (…). Ist mit Sicherheit auch da nicht vorrangig.

Frau Girrbach: Mhm. Ähm, möchten Sie abschließend noch irgendwas grad so ne fassbare Definition oder einfach Ihre Meinung zu interkulturelle Kompetenz sagen. Des wär mir ganz wichtig.

Frau Becker: Also für mich persönlich kann ich nur nochmal betonen, ist es KEIN vorrangiges Ziel für mich. Es gibt so viel ähm, einfach auch soziale Dinge, die zu klären sind, die für die Schüler in dem Moment doch wichtiger sind, auch wenn die interkulturelle Kompetenz reinspielt in soziale Kompetenz. Und trotzdem ist‘s für mich wirklich nur eine von vielen Kompetenzen.

Frau Girrbach: Mhm. Ok.

Frau Becker: Also nicht unbedingt vorrangig.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Becker: Auch wenn des in der Literatur ganz anders drinsteht und ich bin da auch ganz ehrlich, ich hab da, ähm auch oft mit der Lehrtätigkeit an der PH meine Schwierigkeiten, das so rüber zu bringen. Und was ich zum Beispiel dann (…) widersinnig finde, ist, wenn man in Themen ::unbedingt:: versucht, was Interkulturelles zu finden.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Becker: Es gibt Themen, die eignen sich und dann sollte man des auch

wirklich thematisieren und die dazu nutzen, es gibt Themen, die sind da einfach nicht wirklich geeignet und dann sind die Themen trotz allem nicht unbedingt schlecht.

Frau Girrbach: Ja, des find ich auch.

[Verabschiedung und Bedanken]

Interview mit Frau Dressler

am 19.Februar 2009 um 16:00 Uhr. Länge ca. 18 Minuten

[Begrüßung und Information über Zulassungsarbeit und Thema]

Frau Girrbach: Also, ähm, also ich wollt ähm nochmal nachfragen, weil Sie ja schon mal an dieser, diesem Interview teilgenommen haben, vom Herr Müller.

Frau Dressler: Mhm.

Frau Girrbach: Und zwar schreib ich ja grad meine Zulassungsarbeit über Lehrermeinungen zum interkulturellen Lehren und Lernen.

Frau Dressler: Ja.

Frau Girrbach: Und ich hab Sie ausgesucht, weil ähm, ja, Sie ham Mathe als Bilingualfach, isch des richtig? Immer noch?

Frau Dressler: Jawohl.

Frau Girrbach: Genau, und ähm, seit wie viel Jahre unterrichten Sie jetzt bilingual?

Frau Dressler: Seit (…) acht Jahren, glaub ich.

Frau Girrbach: Wow. Auch schon ne lange Zeit.

Frau Dressler: Sogar seit neun, ja.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Also acht sind's sicher.

Frau Girrbach: Genau, und ich hab jetzt noch n paar vertiefende Fragen grad zu Ihrer eigenen Meinung. Und da würd ich Sie gern fragen wollen, was Sie denn für Themen für besonders geeignet halten. Sie ham beim ersten Interview gesagt, dass Austausch ganz wichtig wär, oder auch Landkarten. Vielleicht fällt Ihnen ja noch was anderes ein, jetzt seit dene zwei Jahre, die jetzt vergangen sind, ham Sie da schon mal noch paar andre Themen gesammelt?

Frau Dressler: Also gemacht hab ich inzwischen in Klasse fünf bis acht fast alle.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Und besonders erfolgreich ham sich rausgestellt, äh, offene Aufgabenformen wie Modellierungen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: >Unabhängig vom Inhalt.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Dressler: Also praktisch die neueren Arbeitsformen des Matheunterrichts.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Ähm, (…) gekämpft ham mer mitm problemorientierten Lernen, des ging nicht so gut, da ham den Schülern zu viele Wörter gefehlt.

Frau Girrbach: Aja.

Frau Dressler: Was dann auch sehr gut ging, war so die Sachen, die man im Französischunterricht gemeinsam laufen. Äh, Brüche bei Rezepten

Frau Girrbach: Ah, ok.

Frau Dressler: Oder, diese, diese Uhrzeitsachen, oder des Rechnen, Kopfrechnen, wenn die großen Zahlen eingeführt wurden im Französischunterricht, also des Parallelarbeiten.

Frau Girrbach: Mhm. Des heißt, Sie ham auch ne, Sie verständigen sich dann auch mit dene Französischlehrer an Ihrer Schule?

Frau Dressler: Ja.

Frau Girrbach: Ok.

Frau Dressler: Soweit ich des nicht sowieso selbst bin.

Frau Girrbach: Ahja, ja des isch ja sehr praktisch. (…) Un ähm, was für Aktivitäten oder was für Materialien helfen Ihnen, das speziell Interkulturelle, vielleicht auch, wenn's im Mathematikunterricht möglich isch, zu fördern?

Frau Dressler: Also, ich habe ausgewählte französische Schulbuchseiten im Einsatz.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Aber wirklich ausgewählt, nicht irgendwelche.

Frau Girrbach: Und was für Kriterien ham Sie dafür?

Frau Dressler: Dass der Wortschatz angemessen ist, und dass die (…) Rechenwege die vorgesehen sind, den Deutschen, also den aus dem deutschen Bildungsplan soweit entsprechen, dass die Schüler des nachverfolgen können.

Frau Girrbach: Mhm, ja.

Frau Dressler: Oder (…) dass mr wirklich n Kontrastprogramm macht, aber des muss mr dann gezielt machen, im Sinne des interkulturellen Lernen, zum Beispiel des Malzeichen als X.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Diese Sachen, des muss mr dann gezielt einführen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Aber es ist auch mal interessant, da mal ne ganze Seite durchzuarbeiten, und sich einfach an diese andere Schreibweise zu gewöhnen. > Allein schon die Nummerierung der Aufgaben, die im französischen Buch einfach anders aussehen wie im Deutschen.

Frau Girrbach: Ja, interessant. Mhm.

Frau Dressler: >Also, die, die arbeiten ja mit zum Beispiel bei einfachen Rechnungen, bei uns steht „3 plus 5“/ also jetzt nicht in der Realschule aber in der Grundschule/ und im französischen Buch steht „groß A = 3 plus 5“.

Frau Girrbach: Ou.

Frau Dressler: Und des, des sind einfach Unterschiede, die sind für unsere Schüler sehr schwierig zu begreifen, weil die sich fragen, „was macht dieses A da?“

Frau Girrbach: Mhm. Und hatten Sie jetzt grad, wenn Sie des ansprechen, schon mal Situationen, wo Sie sagen, da ham die Schüler was Interkulturelles gelernt? (2)Gab‘s des schon, dass die Schüler dann von sich aus gsagt ham, ok, des versteh ich jetzt?

Frau Dressler: Ja. Also bei bei anderen Rechenwegen, speziell die Multiplikation. Äh, die Division. Öhm, der französischen Schreibweise, ich weiß net, kennen Sie das mit dem Galgen?

Frau Girrbach: Galgen?

Frau Dressler: Ja, also des sieht ja ganz anders aus wie des Deutsche diese (2) Linien, mit denen die dividieren.

Frau Girrbach: Mh, echt also ich weiß nicht, wie's im Französischen aussieht, aber/

Frau Dressler: Ok, des sieht ganz anderst aus.

Frau Girrbach: Ah, ok.

Frau Dressler: Des, des wäre was typisches Interkulturelles und sonst hat sich's eigentlich mehr aus dem [:::] auf den Alltag bezogen, also wir ham zum Beispiel französische Austauschklassen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Und mit denen machen wir Unterricht. Sowohl in Frankreich als auch in Deutschland.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Und da ham wr Lernzirkel schon gemacht, Geometriethemen oder sowas und des hat die Schüler einfach sehr viel weitergebracht.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Wobei ich dann nicht genau festmachen könnte, was des jetzt ausgemacht hat aber dieses gemeinsame Lernen/ mr hat ne Station auf deutsch und eine auf französisch und man muss dann dem Partner jeweils erklären/ warn dann immer Vierergruppen, zwei Deutsche, zwei Franzosen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Und man musste dem jeweils andern sagen, was da zu tun ist. Und des war unheimlich komplex und des hat se glaub ich auch im Verständnis der jeweils anderen Themen weitergebracht.

Frau Girrbach: Mhm. Ja doch, des isch gut. Des hört sich sehr gut an.

Frau Dressler: Und sieh sehn, dass in Frankreich Matheaufgaben anders aufgezogen werden wie in Deutschland.

Frau Girrbach: Mhm. Ja. Und ähm, nochmal konkret, wie würden Sie in Ihren eigenen Worten das interkulturelle Lernen beschreiben, also es ist ja son großer Begriff: Was würden Sie mit Ihren eigenen Worte sagen, was des denn darstellt?

Frau Dressler: (4) Dass man sich ganz praktisch auf ne andere Kultur einzulassen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Dass mr Verständnis dafür entwickelt und dass man dadurch auch sich selbst und die eigenen Kultur besser abgrenzen kann.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Also es ist auch n Stück Identitätsfindung.

Frau Girrbach: Mhm. Ja und wenn jetzt diese interkulturelle Kompetenz vermitteln wollen, dann wollen wir ja zwischen Kulturen vermitteln, jetzt bei Ihnen ja, zwischen der französischen und der deutschen Kultur, aber mir ist dabei nich so ganz klar, zwischen was wir vermitteln. Also was bedeutet Kultur/ was bedeutet das für Sie?

Frau Dressler: [:::] Lebensverhältnisse, was die Länder definiert.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Speziell die Dinge, durch die sich etwa Deutschland und Frankreich unterscheiden, zum Beispiel diese verschiedenen Rechenverfahren.

Frau Girrbach: Mhm. Und/ $

Frau Dressler: $ Oder dass es bei uns Rechengesetze gibt, und in Frankreich gibt's ganz andere. Manche sind bei uns einfacher, manche sind dort einfacher und dann kann man diskutieren warum. Sowas ist für mich Kultur.

Frau Girrbach: Mhm. Ja, und was motiviert Sie, dass Sie Ihre Klassen interkulturell/ ähm, so die, so zu lernen geben?

Frau Dressler: (2) Für den Bilingualen Unterricht?

Frau Girrbach: Ja. Also speziell fürs interkulturelle Lernen aber allgemein auch für den bilingualen Unterricht.

Frau Dressler: (.) Also unabhängig davon vom interkulturellen Lernen, motiviert mich für den bilingualen Unterricht der Erfolg beim Lernen, denn die Klassen sind alle besser.

Frau Girrbach: >Ja?

Frau Dressler: >Sowohl in der Sprache als auch in Mathe.

Frau Girrbach: Wow.

Frau Dressler: Und des war, des war n Grund, der hat eigentlich ausgereicht.

Frau Girrbach: Mhm. Also dann legen Sie jetzt den Fokus nicht so wirklich auf die interkulturelle Kompetenz?

Frau Dressler: Ich nutze es, wos vorkommt.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Aber bei mein/ n paar Mathethemen ich äh, bilingual behandel, ist

es auch möglich. Also ich behandel auch Themen wo nichts Interkulturelles bei rum kommt.

Frau Girrbach: Mhm, ja.

Frau Dressler: Oder wo ich keinen Schwerpunkt drauflege, Dinge, die mir unterkommen nutz ich gerne. Aber ich suche nicht gezielt nach interkulturellen Aspekten sondern ich bin wirklich da auch mit auf der sprachlichen Schiene, dass ich denke, des mathematische Denken nimmt zu durch die Flexibilität mit dem Code-switching.

Frau Girrbach: Mhm, mhm, und ähm, von wem geht dann des interkulturelle Lernen aus? Wird des von Ihnen/ also wenn Sie diese Textseiten auswählen, zum Beispiel, wird des dann von Ihnen initiiert oder sprechen des die Schüler dann von sich selbst an?

Frau Dressler: Wenn ich des in den Unterricht mit einbringen, ist des gezielt, dann kommt's von mir.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Und dass/ ich mein ich plan dann ein, dass die Schüler es ansprechen, dass sie sehen, da ist was fremd.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Also ich muss nicht sagen da ist was fremd. Aber ich gestalte die Blätter so, dass man's sieht. Und wenn die Schüler mit Partnerklassen arbeiten, kommen so Sachen natürlich von alleine.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Völlig ohne Lehrer.

Frau Girrbach: Mhm. Und ähm, Sie ham jetzt dieses Beispiel gebracht von wegen dieses gemischten Gruppen deutsch und französisch, und welche Faktoren könnten Ihrer Meinung nach hinderlich sein, was von interkulturellen Lernsituationen abhält.

Frau Dressler: (5s, da ihr eine Krücke auf den Boden gefallen ist.)

Frau Girrbach: Ist die Frage klar oder soll ich nochmal umformulieren?

Frau Dressler: Ja, nein, also als hinderlich hab ich empfunden, grad im Austausch, wenn die sozialen Unterschiede zu groß sind, (2) wenn mr so mit einer sag mr mal ländlichen freundlichen Klasse auf so ne Mulhouse

Ausländerklasse mit lauter, lauter [:::] fällt.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Oder auf des Umgekehrte. Dass mr mit uns mit ner wirklich durchwachsenen Klasse in ne sehr biedere Schule in Frankreich kommt, also solche Sachen machen Schwierigkeiten. Da wird auch wenig Kultur übernommen, weil mr die andere Kultur nicht versteht. Die ist nicht aufm selben Niveau.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Also ich denke, wenn die sozialen Unterschiede sehr groß sind,

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Des is/ wie auch bei uns, die Kinder/ wenn se n paar Jahre auf der Hauptschule waren, n paar Jahre aufm Gymnasium keine gemeinsamen Gesprächsthemen mehr haben.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Dressler: Oder wenig.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Dressler: Also des heißt bei uns halt, die Schere geht ausnander damit kann mr auch kein interkulturelles Lernen mehr anzetteln bei.

Frau Girrbach: Mhm, ja des stimmt. Ähm, ham Sie/

Frau Dressler: >Und ansonsten denk ich der reine, im praktischen Unterricht, steckt viel Interkulturelles drin, was die Kinder gar nicht merken, weil die heute schon von der Grundschule auf mit dem Grenznahem mit dem Europagedanken wachsen.

Frau Girrbach: Ja, genau, des wär jetzt auch meine nächste Frage, ähm, ham Sie Migrantenkinder in Ihrer Klasse?

Frau Dressler: (2) Bitte was?

Frau Girrbach: Migrantenkinder.

Frau Dressler: Ja.

Frau Girrbach: Genau, und ähm, gab es aufgrund dessen, weil ja schon Migrantenkinder in der Klasse sind schon mal so interkulturelle Momente im Unterricht? Dass des von ihnen auskommt, also von den Schülern?

Frau Dressler: Ok, des gabs schon. Diskussion Weihnachtsgottesdienst (2) Gottesdienst, oder irgendwelche Grenzsituationen, wo ne Mutter gestorben ist und mir überlegt haben, was betet mr, oder was kann mr und wer betet mit, ja da gabs schon so Sachen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Und auch sprachlicher Art.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Also da einfach Anknüpfungspunkte zu finden, dass ne türkische, ne französische und die dann sehr vergnüglich sein können.

Frau Girrbach: Mhm. Ja und ähm, ham Sie so n Kriterienkatalog, oder gibt es Merkmale für Sie, die Sie erkennen lassen, dass jetzt die Schüler und Schülerinnen sowas Interkulturelles gelernt haben also grad vielleicht in den höheren Klassen Perspektivenwechsel oder an was machen Sie sowas fest? Oder kann man des überhaupt festmachen?

Frau Dressler: Kriterienkatalog ist sicher zu hoch gegriffen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Ich mach fest daran, dass die in den höheren Klassen sehr viel weltoffener also sich bereitwilliger auf Situationen einstellen. Ich hab Ihnen da auch n Paradebeispiel von vor n paar Jahren, da hatte ich eine Gabelklasse mit einem Teil Engländer und einem Teil Franzosen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Das heißt, es haben knapp ein Drittel der Schüler <u>überhaupt</u> kein Französisch gelernt auch nicht F2. Und wir haben n Austausch gemacht mit einer französischen Partnerklasse in der Bretagne und es sind <u>alle</u> mitgekommen. Zu einem Sprachaustausch in einer Sprache des ein Drittel der Klasse nicht spricht.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Und ich denke da hat der bilinguale Unterricht ganz entscheidend dafür dazu beigetragen, da hatten beide Teile, sowohl französisch als auch englisch bilingualen Unterricht und die waren auch einfach

bereit, sich aufn Abenteuer dieser Arte einzulassen.

Frau Girrbach: Mhm. Ja, des isch spannend. Und meinen Sie, dass es Unterschiede zwischen Grundschule und weiterführender Schule gibt, also grad was Perspektivenwechsel oder so was anbelangt?

Frau Dressler: Gut es ist natürlich die [:::] Bereitschaft

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Die Kinder müssen sich ja erst mal selbst finden, bevor sie nach andere gucken.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Dressler: Also ich denke in der Grundschule ist Perspektivenwechsel noch n sehr großes Wort.

Frau Girrbach: Ja, ja. Und wie oder als was sehen Sie sich in diesem Zusammenhang? Also grad in diesem interkulturellen Lernprozess?

Frau Dressler: Also ich versuch die Situationen zu nehmen und über die Materialien und über die Unterrichtsform den Blick über den Tellerrand einfach zu öffnen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Zu sagen, da geht's noch weiter da draußen. Unser Unterricht endet nicht an der Klassenzimmertür und auch nicht am Schulbuch.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Ja, des ist ja was Universelles. Des kann man immer und überall tun und da ghört auch dazu, dass mr schaut, wie sieht's in anderen Ländern aus.

Frau Girrbach: Mhm, ja. Und Sie ham vorher gesagt, dass Sie ähm, die Literatur aus Französischbüchern übernehmen?

Frau Dressler: Ja, ausgewählte Buchseiten aus französischen Matheschulbüchern.

Frau Girrbach: Ja, genau und ähm wird die Literatur, also grad des französische Mathebuch von der Schule bereitgestellt oder schauen Sie selber nach ihren Materialien?

Frau Dressler: Also, dadurch dass ich schon eine erhebliche Sammlung habe/ also ich denke, des würde die Schule wahrscheinlich, aber des hat sich bis jetzt nicht ergeben. Des ist ne gute Frage.

Frau Girrbach: Und was für Ideen fallen Ihnen ein, äh, zu dem wie man sich mit anderen Bilinguallehrern austauschen kann, grad, was am Effektivsten ist, welche Themen sich eignen, was für Materialien. Was wär denn da für ne Austauschform?

Frau Dressler: (2) Also des ist ne schwierige Frage. Ich denke, dass jetzt am Anfang März, diese Fortbildung vom Regierungspräsidium wo einfach auch mal was läuft in größeren Kreisen, wo wir Vorträge machen, also da sind noch mehr Lehrer meiner Schule beteiligt aber auch von anderen Schulen und wo mr einfach in des direkte Gespräch miteinander kommen kann. Am Effektivsten ist glaub ich der gemeinsam vorbereitete Unterricht.

Frau Girrbach: Mhm, ja.

Frau Dressler: Und die Verteilung von einer Schule auf die andere ist schon etwas schwierig. Ich hab auch diesen Gesprächskreis, ich weiß nicht, ob Sie des beim Herrn Müller noch kennengelernt haben, da gab's ne Zeit lang so'n Kreis bilinguales Lehren und Lernen.

Frau Girrbach: Nee.

Frau Dressler: Für Lehrer. Und ich bin dann wieder ausgeschieden, weil ich leider die einzige mit Mathe und mit Französisch war.

Frau Girrbach: Mm.

Frau Dressler: Und dann gab's für mich keine Diskussionspartner, aber insgesamt, die allgemeinen Themen, über die wir gesprochen haben, des war einfach sehr befruchtend diskutieren zu können da drüber.

Frau Girrbach: Mhm, aja und da sind ganz viele Bilinguallehrer in dem Kreis?

Frau Dressler: Des war, damals warens nicht viele, wir waren glaub ich zehn oder elf.

Frau Girrbach: Hm, also des wär ja ne gute Möglichkeit, wenn des mehr genutzt würde.

Frau Dressler: Also des war einfach sehr angenehm.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Dann hat noch N. [Stadt in der Frau Dressler unterrichtet] hat zum Beispiel n französisches Zentrum eingerichtet n didaktisches.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Von der Stadt aus.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Dressler: Wo auch Kollegen sind von uns am Aufbau beteiligt waren, wo man didaktische Materialien ausleihen kann und des hat irgendwie nicht sehr gut funktioniert. Des gibt's wohl noch aber unsere Schule ist wieder ausgestiegen, weil des alles sehr unerfreulich war und ich weiß nicht genau an was es lag, es warn auch organisatorische Probleme, Bezahlungsprobleme et cetera. Also irgendwie denke ich sowas wäre n gutes Forum, vielleicht vielleicht nicht N. [Stadt in der Frau Dressler unterrichtet].

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Dressler: Vielleicht nicht Mathe, obwohl des Hauptfach, sich nicht so gut geeignet halt.

Frau Girrbach: Mhm, Ok. super.

[Bedanken und Verabschiedung]

Interview mit Herr Remley

am 20.Februar 2009 um 16:00 Uhr. Länge ca. 45 Minuten

[*Die Aufnahmegeräte werden bereitgestellt und Herr Remley. fängt direkt an zu sprechen*]

Herr Remley: Ich hab schon das Gefühl, das letzte Mal, das hat schon, schon ähm mich an meine Grenzen gebracht. Ist auch ein äh Anlass mit vielen Kollegen gesprochen und gehofft, dass sie nicht viel besser wissen, das hat mich bestätigt das äh kein Mensch eigentlich bei mir im Englischkollegium sich so ähm Gedanken überhaupt macht.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Es ist einfach man nimmt das vom Buch und ja ist so. Das ist nicht Thema sozusagen, aber (2)

Frau Girrbach: Ja, deshalb hab ich Sie eigentlich auch rausgesucht, weil Sie damals bei Frau Wiedemann so richtig optimistisch warn eigentlich.

Herr Remley: Ja, optimistisch bin ich, aber des/ aber ich denke seit unserm Gespräch hab ich auf alle Fälle äh nachgedacht, was mach ich und es war einiges was ich eigentlich nicht erwähnt hab was sagen wir einfach intuitiv war, sodass man so einfach ausm Bauch macht, äh und zwar seit dann hab ich dann versucht etwas bewusster zu arbeiten in der Richtung.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Ohne dass es dann Überhand nimmt. Aber, das das ist mir schon klar geworden durch das Gespräch, mir hat‘s auf alle Fälle was gebracht.

Frau Girrbach: Schön. Was, äh, was ham Sie denn so ähm jetzt speziell andersch gemacht? Grad ham Sie Themen verändert oder/

Herr Remley: Nee, die Themen sind auf alle Fälle wenn man das nachguckt äh schon äh vorgegeben.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Nur, äh ich hatte zum Beispiel ähm, ähm, diese zum Beispiel neunte Klasse.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Äh, Thema, so Jobsuche und dann ähm fiel mir ein, dass ich es früher so unter dem Thema Firmen unterrichtet hab und da ging es um äh was für [:::] äh Deutsche im Englischsprechenden Raum bringen können um dann zum Beispiel äh, den Vertragsabschluss zu gefährden. Deshalb und dann passte da. Wir ham da so/ ich hab hie so ne nachdem wir hier des rausgekriegt haben, hatte ich das schon äh wo einer äh ja versucht war, was zu verkaufen äh aber seine Sprache ist so schle/ äh ist so direkt äh, dass es ihr überhaupt nicht gelingt, äh zum Beispiel äh „give me the, give me your or open the window“ weil es im Deutschen sagt man „öffnen Sie mal das Fenster“. Äh und äh statt wie im Englischen äh gebräuchlich ist dann „could you open the window“, des heißt sprachlich war das eigentlich richtig gut das heißt „I want the goods on Thursday“, also das das ist perfektes Englisch aber im Englischen muss man das als äh äh Frage stellen, das heißt in diesem Bereich äh hab ich da so mehr so gezielt drauf wie des war so an Rollenspiel ich hatte einiges vorgegeben und dann haben wir das sogar gefilmt das heißt es ist so ähm ja bewusster geworden, dass, dass ich des eigentlich gut in dem Rahmen vermitteln konnte. Die Veränderung war nicht eigentlich das Thema, sondern dass ich da mehr drauf geachtet hab, sagen wir mal, das meinte ich dann und ähm und andere Dinge zum Beispiel bei ähm ähm, ich hatte die Möglichkeit e-twinning, äh so n Projekt da zu machen.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Das hätte ich eigentlich gar nicht gemacht vor äh vor nem Jahr ich hab mir gedacht was soll ich da machen jetzt äh ham wir jetzt was äh auf, wir sind da dabei was aufzubauen in der sechsten Klasse oder siebten Klasse äh wie äh so mit, mit verschiedenen Schulen in England über äh Cornwall zum Beispiel zu schreiben,

so fing das Thema an. Es ging darum, dass man sich äh darstellt, das heißt äh den Tagesablauf verglichen mit dem Tagesablauf von nem Engländer. Oder so ganz simple Sachen. Die schreiben uns den so den Ablauf, wir schreiben den Ablauf, wir schreiben etwas über die Schule, wir schreiben etwas über die Stadt. Das heißt es ist nicht unbedingt sofort im Unterricht, das machen die dann äh zuhause. Leider machen nicht alle aber so die die interessiert sind.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Das heißt sowas ist für mich ganz neu. Vorher hatte ich gedacht, o das ist mir zu lästig, aber es sind schon da äh gute, gute Ansätze uns auch mit unserer sechsten Klasse, wir fahren nach äh England im September und wir ham so ne auf Englisch, so ne Schulewebsiteforum und da haben wir dann Engländer dazu eingeladen äh sonst wärs nur unter uns auf Englisch und jetzt haben wir Engländer dazu eingeladen in diesem Bereich, dass man da Austauschen kann so zum Beispiel ist Thema Freizeit dran äh, dass man da dann dadurch, es ist nicht im direkten Unterricht, aber so am Rande vom Unterricht solche sagen wir mal Unterschiede deutlich macht. Das ist für mich neu eigentlich.

Frau Girrbach: Mhm. Und ähm ham Sie auch jetzt in den letzten zwei Jahren Ihre Materialien verändert oder modifizieren Sie einfach die alten?

Herr Remley: Materialien, äh, das ist dann hab ich glaube ich das letzte Mal gesagt, dass wir das neue Buch von Cornelsen jetzt übernommen haben.

Frau Girrbach: Ja, genau.

Herr Remley: Äh, dann jetzt äh, hab ich seit dem Interview noch vertieft damit gearbeitet halt nur in der sechsten Klasse und da ist ist eigentlich es wimmelt von äh interkulturellen Unterschieden, das ist dann äh alle möglichen Dinge werden dann so ähm so vorgegeben. Rollenspiele, dass man so die Rolle von einer indischen Familie übernimmt oder von ner Problematik von einem Mitglied der

Familie übernimmt. Äh das das wird dann vorgegeben, das heißt ähm wo früher eher ja äh, teatime in England sowas äh Landeskunde dargestellt wird, wird heutzutage eher so die Problematik dargestellt, also das ist dann da braucht man nix groß zu suchen. Vor allen Dingen in der sechsten Klasse. Ansonsten äh, in der neunten äh so achten glaube Amerika, neunten ist es Australien äh siebte England mit äh rassistischen Problemen das äh und mit Minderheitenproblemen, das ist eigentlich so geblieben.

Frau Girrbach: Mhm. Und ähm was motiviert Sie jetzt, äh dieses interkulturelle Lernen einzubauen in Ihren Unterricht? Also war des wirklich dieses Interview des Sie geführt haben, mit der Lisa?

Herr Remley: Ähm, ja eigentlich äh, das hat mich veranlasst das bewusster zu machen.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Äh ich, ich bin immer noch bei dem Standpunkt, dass der Englischunterricht auf alle Fälle wie vor dreißig Jahren äh eigentlich en en, en kommunikatives Ziel hat, und man kann das überfrachten mit verschiedenen, sagen wir mal, mit Dingen, die gerade modisch sind. Äh, und das zum Beispiel im Moment kommt kooperatives Lernen sehr sehr hoch, ok, das hat seinen Sinn es/ äh aber wenn das im Vordergrund ist und das äh dann dann äh find ich das äh ja wenn das Überhand nimmt zumindest meine kommunikative Ziele dann verdrängt das hab ich nicht so gern aber das das ist genau wie bei interkultureller Kompetenz, ich sehe dass ein Sinn, ein Sinn, ich sehe, dass ich das mit einbauen kann, und wo ich das mit einbauen kann ok, aber ich will nicht auf Teufel komm raus einfach sagen, guck mal Leute, da ist das anders, wenn die Botschaft durch dieses Material sowieso hab und ich sehe das, dann werd ich des so dabei lassen sozusagen. Aber warum ich das jetzt neu. Auf alle Fälle, ich hab nachm Interview äh mir Gedanken gemacht und gedacht, Mensch eigentlich hab ich ja schon vieles über die Jahre doch

gemacht, nur nicht bewusst, und das das ist gerade wie ich auch bei meinen Kollegen auch wichtig, die die Bewusstmachung davon, und das ist nicht bei. Und das ärgert mich so die alten äh Klischees einfach weiterzuführen. Also äh fish'n chips oder äh Links fahren, oder Engländer stehen in der Schlange und so weiter. Äh also ich finde das hat so wenig Bedeutung, dass dass, äh, aber das Engländer äh sagen wir das genau so äh Probleme mit äh Minderheiten haben wie hier, und dass man das sieht oder dass äh in Familien in England genau so äh ein Rumärgern gibt wie hier, solche Dinge das find ich dann Sinnvoll das so hervorzuheben.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Ob einer jetzt Spiegeleier zum Frühstück hat oder nicht das das find ich so [:::]. Gut anekdotenmäßig kann man das machen, interessant, aber äh, das widerspiegelt nicht unbedingt, das, was England ist im Moment.

Frau Girrbach: Ja, des stimmt. Ähm wenn wir dieses Interkulturelle, diese interkulturelle Kompetenz vermitteln, dann wollen wir ja sozusagen zwischen zwei Kulturen vermitteln, aber mir ist dabei noch nicht so ganz klar, zwischen was wir denn eigentlich vermitteln. Was isch Ihrer Meinung nach ne Kultur. Wie definieren Sie Kultur?

Herr Remley: Äh, Kultur, ist einfach für mich äh so ne äh ja es, es fängt beim Alltag an eigentlich. Bei mir, wie der Tag abläuft, und so weiter äh und so weiter, ganz platt gesagt und dann daraus, was für Einstellungen, Leute zum äh zu bestimmten Einrichtungen haben, zu, Beispiel zur Schule, äh, ob das in verschiedenen Ländern/ oder zur Arbeit das heißt, äh die eigentlich auch da ä die Königin wichtig ist in England oder ob man weiß ich nicht in äh äh in Süddeutschland so richtig, weiß ich nicht ob man Lederhosen trägt, das ist dann das ist sekundär, aber so diese für mich/ äh oder das heißt für mich als Lehrer äh der mit so dreizehn- vierzehn- fünfzehnjährigen Schülern zu tun hat, da

muss ich das auf n Level bringen, Kultur, äh die die verstehen. Wenn ich vielleicht in Klasse dreizehn vielleicht arbeiten würde man ganz anders aber die verstehen erst durch die Alltagsgeschichten viel besser als wenn ich dann versuchen würde, irgendwie so was Abstraktes darzustellen.

Frau Girrbach: Ja, also dann ähm wenn Sie jetzt mit dieser Definition von Kultur weitermachen dann wär ja für Sie interkulturelles Lernen so Vermittlung zwischen Alltag und grad dieses Alltagsleben zwischen zwei Kulturen. Hab ich Sie da richtig verstanden?

Herr Remley: Ja, das das, das wär für mich äh allerdings ähm auf ner anderen Ebene ist dann ähm sehr ver/ vermischend dann interkulturelles Lernen ist das man seine eigene Problematik deutlicher sieht. Nicht nur dass, und da würd ich dann zum Beispiel ein, eine Sache höher bringen, zum Beispiel, dass du/ ähm Minderheitsproblem in Deutschland wird das deutlich, einfacher zu bearbeiten wenn man die in England zuerst mal anspricht. Das ist auf alle Fälle, natürlich ist das nicht so ne, das ist nicht so ne einfache ne Alltagsgeschichte, aber sowas würd ich schon auch miteinschließen das ist dann n bisschen abstrakter ähm und ich merke auch ähm, das hab ich schon im letzten Interview gesagt, äh diese Geschichte mit türkischen Mitschülern wenn sie das sehen in ähm zum Beispiel wenn die „Kick it like Beckham“ or „bend it like Beckham“ angucken, da freuen sich äh sehr, über diese ähm wie das die Geschichte in der in der pakistanischen oder indischen Familie abgeht, das ist dann äh, sie sehen sich dann und das ist da bin ich dann auf dieser Ebene. Das heißt es ist vielleicht ein bisschen zu einfach gesagt, es geht nur um den Alltag aber ähm sowas was die direkt beeinflusst, das ist schon bei uns in der Schule ein Minderheitenproblem.

Frau Girrbach: Ja, Sie sprechen jetzt des Minderheitenproblem an. Gab es schon mal in Ihrer Klasse so ne kulturell geprägte Situation wo Sie sagen, da ham die Schüler jetzt von sich aus, grad von diesen Migrantenkinder oder auch von diesen Minderheiten in

der Klasse was interkulturelles von sich aus gelernt? Oder haben Sie dazu beigetragen?

Herr Remley: Ich hab nicht, ne ich spüre das. Ich spür das an, äh ich kann das nicht äh an irgendwas festlegen. Aber zum Beispiel auch äh jetzt äh in meiner jetzigen Klasse in sieben hab ich keine türkischen Kinder also es ist ne bilinguale Klasse aber ich hab fünf Baptistenkinder das heißt sie sind natürlich von Aussiedlerfamilien, äh und wenn sie das sehen und wenn ich mit ihnen da drüber spreche, sie sehen das und wenn ich mit ihnen da drüber spreche, also sagen wir mal diese äh, diese strikte, strikte Einhaltung an Traditionen dann sehen die schon äh Parallelen dann, dann sprechen die auch darüber, das heißt ich mach das nicht direkt zum das Thema aber man merkt von ihren Äußerungen auch von ihren schriftlichen Äußerungen, das nehmen die wahr als, als äh als Parallelen zu ihrem eigenen Situation.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: >Aber in der siebten, ich finde das sehr zu heikel, dass das sagen wir mal groß zu thematisieren, aber wenn ich wenn ich merke, da haben die was von dann find ich schon, schon ne positive Sache.

Frau Girrbach: Mhm. Und wie oder als was sehen Sie sich dann in diesem Zusammenhang, also als Zentralfaktor oder halten Sie sich dann zurück.

Herr Remley: Ich halte mich auf alle Fälle zurück. Ich hab ne Kollegin, äh allerdings in Französisch macht sie das. [:::] Die das tatsächlich äh im Mittelpunkt setzt, äh stellt, die würde das auf alle Fälle thematisieren und ausdiskutieren. Ich, mir fehlt die die äh die Feinfühligkeit dafür. Ähm ich hab dann schon wenn sogar ne Problematik da ist und wenn ich das anstoße und wenn so etwas dann so n bisschen gelöst werden und dann äh kam ja Mensch das geht mir auch so und dann bind ich das eine mit meinem Problem sozusagen das ist ok aber ich fühl mich nicht gut mit,

das noch n Schritt weiter zu machen und das zu öffnen und zu sagen, gut das ist Thema heute, wie ich mich in der deutschen Gesellschaft fühle. Das das das äh das übersteigt meine, äh, ja Kompetenz. Meine eigene Kompetenz.

Frau Girrbach: Mhm. Würden Sie dann sagen, dass wenn dann so ne interkulturelle Situation dann stattfindet oder da ist dass des dann schon von den Schülern ausgeht, da es Sie ja nicht so wirklich initiieren, richtig?

Herr Remley: Jetzt auf dieser Ebene, auf dieser Problemebene, äh weiß nicht, ob ich das so klar ausdrücken, auf dieser Problemebene, wo ich denke, da haben die ein, im jetzigen, ein im hier und jetzt ein Problem mit da hab ich hab ich dann mein Bedenken, da, ob ich das richtig anpacke. Deshalb würd ich eher sagen, es kommt es kommt von allein, ich würde das nicht, das wird natürlich durch diese Film initiiert, das wird immer so äh aber des ist nicht so bewusst initiiert, aber Sachen wie ich vorhin gesagt habe äh Jobinterviews und so weiter da, da, das ist dann natürlich kein äh kein persönliches Thema das ist dann etwas was vielleicht [:::] etwas angehen, da hab ich kein Problem dazu. Das zu thematisieren.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Das ist für mich dann, das wird dann bewusst reingebracht und nicht äh Zufall.

Frau Girrbach: Und gibt es Ihrer Meinung nach, Merkmale, äh, woran mr erkennen kann dass jetzt die Schülerinnen und Schüler etwas Interkulturelles gelernt haben? Oder isch des wirklich nur so, dass des unbewusst geschieht?

Herr Remley: Ich denke in dem Fall ist es, äh ei, das ist schwer, das ist schwer zu sagen. Zum Beispiel hab ich jetzt äh, Rollenspiel gemacht, äh wo die Kinder dann äh diese Geschichte von einer Autorin die als einzige als schwarzes Mädchen in einem Englischen Dorf groß geworden wurde. Äh und wir ham das besprochen und dann haben die dann Rollenspiel gemacht, das heißt sie ham das

selbst geschrieben, wie ist das äh wie ist das dann jetzt für das Mädchen in dem. Und das Rollenspiel war auch zusammen mit andern Kindern sozusagen mit weißen, mit weißen englischen Kindern und da hab ich das Gefühl, dass es denen, dass es denen ganz deutlich geworden ist also die ä die ham sich äh gegenseitig die Haut angepackt und als ob die äh Haut richtig echt ist als ob sie schwarz ist, natürlich waren die Kinder sowieso in echt weiß aber sie haben sich da natürlich schon Gedanken gemacht.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Das heißt äh ja in wie fern, in wie fern ich äh sagen kann, ja die haben dann was mitgenommen und das bleibt sagen wir mal im Bewusstsein. Jetzt normalerweise im Alltagsleben hier, jetzt kann ich, kann ich nicht sagen ich vermute nur das das hat sie schon beschäftigt.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Aber nicht so im Text. wenn ich das in einem Text lese und das, äh die Problematik einfach so bespreche, dann eher nicht. aber wenn man so n bisschen sagen wir mal in einem Film sieht oder in so nem Rollenspiel, wo die das ja so n bisschen hautnah selbst nacherleben können, natürlich das ist schon, das ist schon so ne andere Wirkung hat.

Frau Girrbach: Mhm. Und ähm was meinen Sie, hat sich bei Ihnen persönlich seit den letzten zwei Jahren verändert? Haben Sie auch so ne interkulturelle Kompetenz erworben?

Herr Remley: Ähm ich bin ja auf alle Fälle, äh ja ich denke weil ich hier als Engländer in Deutschland lebe.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: >Ist das irgendwie so zwangsmäßig, dass ich das habe und das immerhin immer die Situation in England habe wo ich Deutsches, das Verhalten von Deutschen immer so n bisschen entschuldigen muss und wieder Engländer hier muss ich dann

immer erklären warum die anders sind, das wär schon, ganz klar, man sieht das diese Unterschiede natürlich, äh, aber ich denke in den letzten zwei Jahre ist es mir äh klarer geworden, dass das auch n Teil von meiner Aufgabe als Lehrer ist, das ist dann schon äh ja, ich meine es ist klar, diese Wort der interkulturellen Kompetenz hab ich äh in den Kernlehrplänen äh wo ham wir die neuen, seit 5 Jahren ham wr die

Frau Girrbach: Ja, seit 2004 genau.

Herr Remley: Ja und ähm, da war ich dann ähm, da hab ich als Moderator über allen Schulen dann diese Kernlehrpläne darstellen müssen und da hab ich dann natürlich diese Methode äh diese interkulturelle Kompetenz war mir so n Dorn im Auge und ich hab immer gedacht ja, immer so als Anhang im Schluss ja es gibt diese äh Sparte interkulturelle Kompetenz, zwei fünf Sätze drüber gesprochen, das war‘s, das war mein Beitrag sozusagen dann hab ich da Mensch, eigentlich hat des, hat des mich seit dann so beschäftigt, warum ist das da jetzt?

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Weil es vorher, nicht so, es war Landeskunde vorher aber nicht so, nicht so stark beschrieben und eigentlich da war dann der Anfang für mich und in den letzten zwei Jahren muss ich sagen, dass ich mich mehr mit beschäftigt habe. Nur allerdings konkret, ich hab dann nachgedacht, aber konkret seit diesem Interview. Ich denke, solche Kurse hat natürlich nicht jeder Lehrer dass das dann so n bisschen zum Nachdenken gezwungen wird, sozusagen.

Frau Girrbach: Ja, Stimmt, ähm, jetzt noch ne Frage zu äh, den Faktoren, was meinen Sie, welche Faktoren denn hinderlich sein könnten in ner Klasse, damit so ne interkulturelle Kompetenz bei Schülern sich entwickelt.

Herr Remley: Es ist auf alle Fälle, äh von Klasse zu Klasse unterschiedlich, das heißt einige die sagen, das ist so die äh die Leute die ähm schon mobben sozusagen, also sagen wir mal Minderheiten ob

das türkische Schüler russische Schüler sind äh schon, wenn das schon vorhanden ist, dann ist, ist sehr schwer auch durch äh thematisieren, das wegzugriegen.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Äh nämlich sobald man das erwähnt oder so in diese Richtung geht dann kommt bei ja so, so einfach so rausgeschossen, so „Türken“ und so weiter. „Döner“ und so weiter und dann lachen jeder und dann das ist dann ist die das zu thematisieren fast, dann ist das vorbei vor allem, dann natürlich wenn man dann das auf deutsch dann machen würde, dann ok, aber auf englisch das so wieder hinzukriegen, das das find ich schwer, vor allem in so bestimmten Klassen ähm wo das vielleicht am nötigsten ist, äh, ist das am schwierigsten.

Frau Girrbach: Mhm. Ja.

Herr Remley: Ähm, das ist einfach dort, äh, ich denke es hängt wirklich von der Einstellung von äh von dem Lehrer, das heißt man kann das wenn man überzeugt ist, dass das n wichtiger Punkt ist, man kann das an jeder Ecke, äh, äh, sagen wir mal äh einbringen, aber wenn man nur Grammatik im Kopf hat und denkt Mensch äh die nächste Lernstandserhebung muss ich dann Texte schreiben, dann, dann ist es tatsächlich n zweitrangiges Wissen sodass es mehr n Faktor von der Lehrperson ist, als von der Klasse selbst.

Frau Girrbach: Mhm, ja.

Herr Remley: Weil dieses Bewusstsein nicht da ist, äh es ist egal ob das in den Kernlehrplänen dasteht oder egal ob des in den Büchern da ist. dann wird man das nicht rausholen.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Und äh bestimmte Dinge werden äh ja muss zum Beispiel ob des jetzt ne indische Familie ist im Buch, da kann man drüber hinweggehen. Man kann das im Text lesen und nicht rausbringen und dann ja dann merken die Schüler das dann natürlich nicht.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Das heißt vieles hängt von den Einstellungen des Lehrers ab.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Das ist für mich so der wichtigste Faktor. Die anderen Faktor ist dann, wie gesagt, wenn die Stimmung in der Klasse und die Schülern, ja das ist, das ist schwer das find ich unmöglich aber das würde dann äh ein Gespräch auf alle Fälle erschweren ohne dass man das auf Deutsch erstmal ja versucht, reinigt, sozusagen, dass man da ansetzt.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Auf auf Englisch ist das dann schwer.

Frau Girrbach: Ähm Sie ham jetzt grad die Einstellungen von den Lehrern angesprochen .Und grad bei Ihnen an der Schule, wird das des interkulturelle Lernen jetzt thematisiert oder wie haben

Herr Remley: $ Null

Frau Girrbach: $ Was haben Sie da für Einstellungen. Null!

Herr Remley: Absolut Null.

Frau Girrbach: Ok.

Herr Remley: (lacht) Ich kann das deutlich sagen, weil das hat mich, äh das hat mich das letzte Interview so berührt, dass ich eigentlich so wenig Ahnung hatte. Und ich hab gedacht, eigentlich müsstest du da gucken ob du der Einzige bist.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Äh. Und da war ich sehr verunsichert und da hab ich dann äh ja, wie gesagt, da haben wir so n schönes Prinzip wo wir alle Englischlehrer äh, sagen wir mal aufm selben Flur jetzt sind. das heißt in den Pausen hat man jetzt viel mehr Zeit zum Austauschen äh und da frag ich immer mal so zwischen, ja wie sieht's bei euch aus. Und dann für die ist es Landeskunde.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Das ist dann auf alle Fälle die würden, sie haben natürlich gesagt, ja wir sprechen das, natürlich sprechen wir von „haggis“ in Schottland und „Backpipes“ und so weiter äh aber tiefer geht’s nicht, das ist dann, das find ich erschreckend eigentlich.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Aber das das, aber ich merke schon, dass ich selbst auch nicht unbedingt derjenige bin, äh der das ihnen näherbringen kann.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Und des, die die sind ja auch so mit ihrem Alltag ne, die die äh beschäftigt. Jetzt zum Beispiel in in in zwei Wochen sind die die Lehrstands äh Erhebungen. Die sind so mit ihrem *listening comprehension*, es ist egal was für ein listening Text es ist. Der Inhalt weniger wichtig, sondern sagen wir mal die die kommunikative Kompetenz ist wichtig.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Äh und dann fällt des alles zurück. Und dann natürlich die zehnte Klasse sagt mir ja er labert, aber was der Englischlehrer ist sehr gut, er labert viel von Amerika mein ich und das äh das heißt von da, von Anekdoten äh haben sie genuch. Soviel dazu, aber sie meinen, es interessiert mich nicht. So in der Form, das ham die mir weil ich einige von denen zufällig in der AG habe. Das kommt ähm der macht das aber dann nur so anekdotisch und dann nur so aus Interesse was machen, wann stehen die Amerikaner auf, äh aber das ist mehr so als ja äh, machen wir uns den Unterricht n bisschen angenehmer und ich sprech an bisschen von meinem letzten Urlaub da. Das ist natürlich, das hat mit interkultureller Kompetenz eigentlich nix zu tun.

Frau Girrbach: Nee eigentlich nicht.

Herr Remley: Das heißt ich finde das auf alle Fälle ähm ist n schwaches Bild, das äh, ich weiß nicht ob, wie wie des ist bei den anderen Interviews, ham Sie denn so Lehrer ausgesucht waren das so

Lehrer, die mit Interkultureller Kompetenz was zu tun hatten, oder waren das Zufallstreffer immer?

[10s; Frau Girrbach berichtet kurz von anderen ausgewählten Lehrern]

Herr Remley: Ich denke, dass es das Problem ist, so schwer zu sagen, äh wie würde man das Bewusstsein schaffen? Wir haben hier zum Beispiel in zehn Tage ne Fachkonferenz in Englisch und wenn ich sagen würde, als Tagesordnung Punkt interkulturelle Kompetenz. Da würde jeder stöhnen. Da würde jeder sagen, was sollen wir alles noch machen? Und dann das ist dann ne traurige Einstellung aber das ist, das ist da.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Und dann würden alle sagen, machen wir doch. Weil, äh natürlich. Wie gesagt, es ist Themen im Buch vorgegeben. Die würden sagen, ja aber wir, wir besprechen doch die Aborigines oder äh/ aber das, das diesen Schritt weiter, äh einfach andere Kulturen anzugucken um seine eigene Kultur so äh kritisch auch zu reflektieren, das das ist äh nicht so vorhanden.

Frau Girrbach: Mhm. Ja äh, weil ja eigentlich ist ja des interkulturelle auch da um auch zwischen der Multikulturellen Gesellschaft hier in Deutschland zu vermitteln, weil wir sind ja auch kein/ also im Klassenzimmer ist ja auch nicht mehr nur noch eine Kultur vertreten sondern durchs interkulturelle soll ja auch quasi zwischen den Kulturen im Klassenzimmer ja auch vermittelt werden. Und dazu ist ja Landeskunde nicht so wirklich förderlich.

Herr Remley: Nee, das ist das ist äh ne nette nette Geschichte.

Frau Girrbach: Genau.

Herr Remley: Aber das das es bleibt in nem Lernstand. Ne Widerspiegelung gibt es nicht. Außer „och, sind die Engländer blöd“. Oder mehr, mehr gibt es oft nicht, oder „o toll, da fahr ich hin“, oder so was. Das ähm, wenn man das so einfach dabei lässt, das hab ich jetzt auf alle Fälle auch selbst kapiert. Allerdings, äh ist bei mir so n Prozess gewesen jetzt ist dann äh auf alle Fälle nicht äh

vollendet, das heißt allerdings nicht, äh wo ich sagen kann ich ich bin stolz drauf, dass ich jetzt so arbeite, das auf keinen Fall aber es ist etwas was mir auf alle Fälle immer im Hinterkopf steht.

Frau Girrbach: Ja, was würden Sie denn sagen was der Unterschied zwischen Landeskunde und interkultureller Kompetenz isch, grad von Ihren Kollegen und Ihnen. Meinen Sie, dass durch Landeskunde Stereotypen gefördert werden?

Herr Remley: Ja, äh, das ist ja vor allen Dingen, das ist grade der äh/ auch ursprünglich diese Stereotypen waren auch sogar erwünscht im Englischunterricht.

Frau Girrbach: Ou.

Herr Remley: Also des war so toll so ne, weiß ich nicht so ne, so n Schotte da zu im Unterricht zu sehen und so weiter und dann äh das aber das bleibt so, das mein ich, es bleibt da wo es äh ist ,und das ist n Stereotyp und die Engländer sind so und bleiben so. Ähm, aber ähm, das wird dann äh auf keinen Fall ver/ vielleicht äh, wie sagt man das, verlächerlicht ähm aber es wird dann drüber gelacht und es wird äh vielleicht sind die entsetzt, aber es es gibt kein Rückschluss.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Und das, das ist dann das das Problem mit. Ich finde es ist überhaupt kein Problem äh über New York zu erzählen und so wie viele äh äh Etagen der Empire State Building hat und äh was für weiß ich nicht, so was für Sehenswürdigkeiten es gibt, das find ich toll, äh weil es auch ne sehr gute Basis ist für für sprachliche Notwendigkeit wie Präsentationen oder äh einfach diese CLIL Geschichte, dass man da äh die Informationen eigentlich äh im Vordergrund stehen. Aber äh, interkulturell wird da nichts gemacht. Das heißt ich würde das nicht verpönen, ich würde jetzt nicht sagen dass Landeskunde nicht einfach sagen gut das dürfen wir nicht oder das können wir nicht das gehört dazu.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Aber nicht dabei stehen lassen.

Frau Girrbach: Ja, genau, (2) äh, was meinen Sie welche Ideen gäbe es denn, dass man unter diesen Bili Lehrern so diese interkulturelle Erfahrungen austauschen könnte, also dass des was Sie jetzt aus Erfahrung jetzt gewonnen ham in den letzten zwei Jahren, dass des

Herr Remley: >Ja

Frau Girrbach: >Zu den andern kommen kann. Ham Sie da ne Idee, wie mr des machen könnte?

Herr Remley: >Ja, nee, des ähm es ist immer, also ich denke, es ist nicht nur in diesem Bereich, aber es ist immer ein Problem, äh wenn man mit Ideen ankommt. Äh wenn die Zeit nicht irgendwie reif ist, dann ist / man verliert mehr als man gewinnt, es wird dann einfach abgelehnt. Ich hab das so oft, oft genug, genug gemacht mit, mit sagen wir mal mit mit Methodik jetzt zum Beispiel, sagt man, äh Methodik ist kooperatives Lernen ist großgeschrieben. Jetzt ham wir vor einem Jahr ein kleines, äh so ne Fortbildung, äh wo so irgend ne wichtige Person irgendwas vorgetragen hat. Er hat das einfach äh dargestellt. Und dann wurde Zeit/ und dann wurde gar nicht gedrängt. Irgendwie Leute macht das. Es wurde dann ähm vielleicht n halbes Jahr später dann aufgegriffen und dann ham wir im workshop das versucht und dann ist es eben Gang und Gebe dann wird man von jeder Ecke wird man von jeder pädagogischen Zeitschrift von kooperativen Lernen gesprochen. Auf einmal ist es da. Aber bei interkultureller Kompetenz, ich weiß gar nicht, wo das/ wer das anfangen könnte. Es steht zwar, wie gesagt in den Richtlinien in den Lehrplänen, aber wer bringt das in die Schulen jetzt und sagt ihr müsst das jetzt machen. Ich könnte das natürlich machen, aber ich ich würde mir ähm ich würde mich sehr unbeliebt machen.

Frau Girrbach: Ja. Ja des stimmt.

Herr Remley: But, äh wenn die Zeit kommt, dann ist es oft/ zum Beispiel jetzt machen Theresa und machen diese äh Projekt mit Kontinuum mit dem Übergang, äh Grundschule äh Realschule.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Und das, das vor zwei Jahren hätte auch keinen interessiert. Und jetzt werd werd ich dann von jeder Seite das gefracht.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Äh. Ja, was, was können wir da machen? Was äh/ Das heißt wenn die Zeit da reif ist/ was was die Zeit reif macht, weiß ich nicht, aber jetzt wo die Zeit reif ist, äh ja wir sind offen für alle Ideen und auf einmal ist das Thema. Und jetzt ham wir ne Realschultag, äh wo alle Realschulen in äh Nordrhein-Westfalen, wo alle Realschulen sich äh vertreten lassen können, das ist in äh äh Dortmund im April. Und wenn man die Texte von Themen da sieht, man denkt da schon was [:::] aber es sind schon zwanzig, zwanzig workshops es geht über individuelle Förderung und solche Themen. Aber es gibt kein einzige workshop über interkulturelle Kompetenz.

Frau Girrbach: Wow, mhm.

Herr Remley: Das, das find ich bezeichnend, das das/

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Äh traurig aber bezeichnend. Und, und wenn das in den Lehrplänen schon steht, wenn das noch nicht der Fall wäre würde man [:::] aber es steht schon da ziemlich deutlich bei uns aber wird sonst nicht diskutiert. Äh und nicht kontrolliert ob‘s schon gemacht wird. Ich weiß nicht, was ich dazu beitragen könnte, außer dass ich dann im Gespräch es immer wieder das erwähne, weiß ich nicht.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Ich wüsste gar nicht, was / Ich denke in Baden-Württemberg ist man äh ist man äh weiter.

Frau Girrbach: Hm, joa *[30 s; Interviewer erzählt von dem was sie schon alles im Bildungsplan zu Interkultureller Kompetenz gefunden hat]*

Herr Remley: Ja. Das ist sicherlich etwas, wo ich denke, dass Leute äh damit werfen können, auf alle Fälle, das das werde ich auch weiterhin tun.

Frau Girrbach: >Ja.

Herr Remley: >Aber wenn man den Bildungsstand dabei belässt dann die Gelegenheiten ergibt, dann werd ich das auf alle Fälle einbringen, dass es Thema ist. Das hab ich auch, äh schon bei einzelnen Kollegen schon gesacht. Wisst ihr dass es da im Lehrplan ist und ja das hab ich schon ich denke man muss schon, äh einfach das Wort oder den äh Ausdruck hin und wieder in den Mund immer wieder nehmen äh/

Frau Girrbach: >Ja.

Herr Remley: >Dass es präsent wird.

Frau Girrbach: >Ja.

Herr Remley: Das das äh das ist schon ne längerfristige Geschichte.

Frau Girrbach: Ja, des glaub ich auch ja. (2) Möchten Sie abschließend noch irgendein Statement abgeben wie Sie sich grad also was Ihnen dazu noch einfällt, was sollte noch kontrovers diskutiert werden, oder ham Sie noch Anregungen so für die Zukunft was noch geändert oder auch/

Herr Remley : >Ich ich denke äh vielleicht äh schlussmäßig jetzt oder positiv weil ich einiges so negatives jetzt gesacht habe aber ich denke aber ich denke dieses des neue Buch, vor allem aber mit seinem Begleitmaterial, zum Beispiel Filmmaterial und äh diese äh diese Lektüren die dazu kommen, die sehen alle ham diese äh Gedanken interkulturelle Kompetenz richtig groß geschrieben. Das heißt äh wenn wir, wir sind/ ham wir dieses Buch jetzt in der sechsten und fünften Klasse, ich denke auf alle Fälle, es steht ja auch in dem Lehrbuch drin, äh drüber in der Handlehrer, Hand-Handreichungen drin ich denke auf diesem Weg, ham ham die

Verlage oder in diesem Fall Cornelsen, Klett sicherlich auch, äh zum ein Beitrag geleistet und äh ich denke in/ auf diesem Weg, dadurch dass die Lehrer das auf alle Fälle äh den Stoff behandeln müssen, äh das ist dann schon nen nen Schritt nach vorne.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Und das ist dann/ Man merkt schon das ist äh das was sie jetzt gemacht ham ist nicht nur Landeskunde. Es ist nicht mehr nur Landeskunde. Und da, äh da hab ich vorher gesagt, es ist heißt nicht, nur weil es im Buch ist, dass man das jetzt aufgreift, aber wenigstens ist es auf alle Fälle in einer guten Form da.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Ich hab jetzt äh Band vier rausgebracht, Amerika, da hab ich das Gefühl dass es einfach sehr sehr äh gut weitergebracht wurde. Also von daher auf diesem Wege/ Ich denke von oben ist es nicht zu kontrollieren ob das in den, in dem Unterricht tatsächlich stattfindet. Äh das heißt, die kennen die Lehrpläne, gut das ist in den Lehrplänen ist, aber ich denke von von der Richtung her nehmen die Lehrer wenig Notiz von.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Aber von, vom Schulbuch her äh und vom Schulmaterial was jetzt alles kommt bin ich, ja starten sie es wenigstens an.

Frau Girrbach: Ja.

Herr Remley: Ob sie das tatsächlich rausholen, ähm ja ok, aber das Material ist auf alle Fälle viel besser geworden.

Frau Girrbach: Mhm.

Herr Remley: Viel besser als in den letzten Generationen obwohl das auch nicht so alt ist. Aber jetzt ists auf alle Fälle / Ich denke, das ist dann optimistisch.

Frau Girrbach: Mhm. Ja des klang doch alles optimistisch.

[2min; Verabschiedung; Herr R. betont, dass er Anfänger in diesem Bereich ist und in bestimmten Units das interkulturelle Lernen behandelt wird, aber er denkt, dass es nicht überall bei ihm zu entdecken ist. Er möchte aber weiterhin dran bleiben und auf interkulturelle Kompetenzen achten]

Interview mit Frau Schreiner

am 12. März 2009 um ca. 19:00 Uhr. Länge ca. 29 Minuten.

Frau Girrbach: Ok. Ähm, wir ham jetzt ja schon/ ich hab Ihnen ja jetzt schon n paar Emails gschrieben um was es geht $

Frau Schreiner: $ Mhm.

Frau Girrbach: $ Also es geht um interkulturelle Lernen(..) und ähm ich sie ham ja schon mal teilgenommen bei dem Interview mit Herr Müller. Und ich hab Sie rausgesucht, weil ähm ja, Sie hatten n Emailgespräch, war des richtig?

Frau Schreiner: Also er hat ja n Fragebogen geschickt, den ich ausgefüllt hab und zurückgeschickt.

Frau Girrbach: Ah n Fragebogen, ah ok $

Frau Schreiner: $ Ja.

Frau Girrbach: Mhm, und ähm was/ welche Themen halten Sie denn für geeignet, um dieses/ also es geht ja jetzt ums interkulturelle Lernen. Was halten Sie denn da mit ihrem Bilingualfach Erdkunde für geeignet um des einfach anzusprechen im Unterricht?

Frau Schreiner: Ähm, ähm es geht jetzt speziell um n bilingualen Erdkundeunterricht richtig?

Frau Girrbach: $ Ja, genau.

Frau Schreiner: $ Es geht jetzt nicht um n Englischunterricht sondern Erdkunde.

Frau Girrbach: >Genau um ihr Bilingualfach, genau.

Frau Schreiner: >Ok ähm, ich denke dass äh der der Erdkundeunterricht im allgemeinen ähm Möglichkeiten bietet andere Kulturen in anderen Lebensräumen und Umständen kennenzulernen und äh da is es jetzt in in Klasse sieben ähm geht man quasi vom Äquator und vom Regenwald hin zu den Polen, äh des heißt äh der Erdkundeunterricht an sich bietet da schon den Zugang (.) zum ähm zu einem äh zu anderen Kulturen. >Die Frage ist jetzt nun, welche Zusätze, was kann ähm mit bilingual also des auf

Englisch zu machen, zusätzlich leisten. Und äh in diesem Fall ist es in/ äh seh ich da in erster Linie die Sprachkompetenz ähm dass auf diese Art und Weise ähnlich wie im landeskundlichen Teil (.) äh von vom Englischunterricht verstärkt einfach n Wortschatz, Kommunikationsmittel zur Verfügung gestellt werden um einfach unterschiedliche Lebens- und Denkweisen zu diskutieren.

Frau Girrbach: Mhm. Ja, ähm sie ham jetzt schon die Themen gesagt. (.) Welche Aktivitäten helfen Ihnen dabei, also Methode mag ich nicht so des/ den Begriff, aber wie setzen Sie solche Sachen im Unterricht denn um?

Frau Schreiner: (.) Ähm, also zum einen sind des jetzt ganz/ n konkretes Beispiel von letzter Woche war es n Interview von Beduinen $

Frau Girrbach: $ Mhm.

Frau Schreiner: $ Ähm über ihre Lebensweise in sofern ist das ein ein Zugang ähm der ist der ist zwar in gedruckter Form äh lag des vor, aber solche Möglichkeiten dann ähm/ also den direkten Kontakt, wir hatten öfters bei uns im Unterricht ähm Firmenvertreter, die ähm entweder in China ne Niederlassung ham oder jetzt grade ist n Part dran mit Indien äh der dort n Zweigwert aufbaut ähm und darüber berichtet hat über unterschiedliche (..) Arbeitsethik oder ähm Wahrnehmung des Arbeitsplatzes, also des heißt indirekt durch den Kontakt und direkten Kontakt in dem Sinne hatten sie nicht, ähm es geht vor allem wahrscheinlich um die Berichte von die ähm/ dass andere Lebensweisen denkbar sind und ihrem ihre Berechtigung haben, sich da einzufinden. Wie gesagt es fällt mir schwer, dass ähm auf den (..) an dem Bilingualen ähm festzumachen. Sie haben etwas mehr Zeit, was dazu genutzt wird, um vielleicht so ein Interview nachzustellen. Also ich erinnere mich an der/ bei den Polargebieten dass es n ähm dass da einer/ die eine Gruppe äh so n fiktives Interview geschrieben hat ähm der eine mit dem Inuit dann wiederum Menschen die in in den Thermafrostgebieten da äh auf so ner Ölbohrstation leben

und die sollten (.) äh und Forscher in der Arktis, die sollten ähm berichten wie es ist wenn sie in der/ ähm also quasi durch des Interview, welches quasi von den Schülern inszeniert wurde, äh sollten entsprechend Informationen transportiert werden über die Lebensumstände also der Versuch sich in diese Lebenswelt einzu(.)denken >Sie merken ich bin vor allem in Klasse sieben äh Klasse acht bietet da sind sehr/ äh Erdkunde in Klasse acht sind eher abstraktere Themen, also Globalisierung, Tourismus ähm wobei also das hab ich jetzt noch nicht gemacht aber des steht demnächst an ähm(..) ja die Frage ist vielleicht müssen Sie kurz erklären worunter/ was Sie unter interkulturellem Lernen verstehen, denn auch das mag sein, dass das/ äh ist so n schwammiger Begriff, dass ich gar nicht das treffe was Sie hören wollen.

Frau Girrbach: >Ja des des war auch schon meine nächste Frage, also ich ähm ich definier des, oder was ich drunter mir vorstell kann ich Ihnen gerne sagen aber äh bevor ich jetzt Ihnen so n Anstoß gebe würde ich echt gern von Ihnen hören, was Sie denn unter diesem schwammigen Begriff denn verstehen. (2) Weil für mich isch des genau son schwammiger Begriff deshalb möcht/ schreib ich ja diese Zulassungsarbeit $

Frau Schreiner: $ Mhm.

Frau Girrbach: Um des rauszufinden, eigentlich.

Frau Schreiner: > Ich weiß, dass des jetzt grad ganz en vogue ist ähm und auch in den/ dass man dieses ähm [:::] auch im Fremdsprachenunterricht ganz hoch hängt

Frau Girrbach: Ja.

Frau Schreiner: Ja was macht, ähm ähm mein, meine Vorstellung ist dass es ähm unterschiedliche Kulturen gibt auch innerhalb eines Landes.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Also bis hin zu Subkulturen ähm sei‘s jetzt ähm innerhalb von Jugendlichen sei es äh (.) wenn man einen bestimmten Minderheit- oder Migrationshintergrund hat und der der Gruppe angehört, das heißt eine Kultur ist immer eine bestimmte Lebensform und Denkweise vielleicht ähm mit an ein zwei Sachen verknüpft und die Kinder sollten (..) auf verschiedene Weise darin (.) ja vielleicht ähm unterstützt und und befähigt werden dass sie sich erstmal Wissen über andere Kulturen aneignen.

Frau Girrbach: >Mhm.

Frau Schreiner: >Und im zweiten Schritt dann in der Lage sein, sich vielleicht auch ähm in die hineinzuversetzen, sodass das ja im Idealfall ähm eine (..) bessere Kommunikation und besseres Verständnis zustande kommt?

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Ähm und auch (..) eventuelle Missverständnisse vermieden werden weil man/ also wenn ich jetzt an den Asiatischen Raum denkt, ähm (.) mit dem Wissen um bestimmte (.) Umgangsformen beispielsweise oder äh wie/ welche Bedeutung der Familie oder Verhältnis zum Arbeitsplatz oder ähnliches mit dem Wissen ähm können vielleicht manche Missverständnisse vermieden werden oder auch manche peinlichen oder verletzenden Momente.

Frau Girrbach: Mhm, ja, genau. Ja des isch eigentlich genau des was ich auch drunter versteh, eben grad diese diese Kulturen als gleichwertig anzusehen und auch dass ähm Schüler vielleicht davon wegkommen ihre Kultur als die Kultur schlechthin zu sehen sondern ja dieses/

Frau Schreiner: >Und in dem im zweiten Schritt ist es vielleicht in dem interessant wenn in dem Moment wo ich mir ähm bewusst werde dass es anders /andere Kulturen anders sind ähm wird mir/ werde ich wahrscheinlich mir viel stärker der eigenen bewusst

also man merkt gar nicht wie deutsch man ist eh man nicht im Ausland (lacht) gewesen ist.

Frau Girrbach: Ja des stimmt.

Frau Schreiner: $ Äh wie tief ähm die / wie tief die Verbundenheit doch da ist äh und ähm dass man doch viele/ in manchen zumindest in manchen Sachen wahrscheinlich den Stereotypen dann doch gerecht wird und dass es eben doch/ es gibt bestimmte Wesenszüge die viele Deutsche beispielsweise teilen und dann aber ist es doch wieder die Vielfältigkeit und des des Individuelle zu erkennen.

Frau Girrbach: >Ja.

Frau Schreiner: Bei allem (..) Gleichmachen.

Frau Girrbach: Ja.

Frau Schreiner: >Also auch bei den Blick auf sich selber dann/ vielleicht der auch etwas selbstironische Blick im einen oder andern Fall.

Frau Girrbach: Ja, des stimmt ja, und ähm wenn wir jetzt diese interkulturelle Kompetenz vermitteln wollen als Lehrer oder als Lehrkraft dann wollen wir ja auch sozusagen zwischen den Kulturen vermitteln. Also grad zwischen unserer eigenen und fremden.

Frau Schreiner: $ Mhm.

Frau Girrbach: $ Aber mir ist noch nicht so wirklich klar, zwischen was wir denn da vermitteln, also ähm ähm wie definieren Sie Kultur, also des isch ja auch so n Begriff da kann man viel reinpacken oder gar nichts, ähm was isch ne Kultur für Sie?

Frau Schreiner: Also für mich ist es weniger etwas Hochtrabendes ähm das heißt also ähm die hoh/ ähm dass ich damit sehr stark die hohen Künste verbinde, sondern ähm für mich ist es tatsächlich Lebensweise vielleicht auch bestimmte Umgangsweisen äh die prägend sind (.) die vielleicht auch n Gemeinschaftsgut an Wissen des mag durchaus sein.

Frau Girrbach: >Mhm.

Frau Schreiner: >Also was was uns verbindet, das Wissen um unseren Lebensraum und um vielleicht um bestimmte Ereignisse ähm ne ähn/ vielleicht ne ähnlich/ ne ähnlich / dass wir ähnliche Sachen essen also in der / ähm die asiatische Ernährungskultur ist ähm ganz grundanders als die unsere äh dass (..) äh würde ich/ ich würd eher es als Lebens- und Denkweise definieren.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Ne ähnliche :Lebens: und :Denkweise:

Frau Girrbach: Ja, ähm ja und wenn Sie jetzt so versuchen, also weg vom bilingualen aber allgemein im Unterricht so ne interkulturelle Situation zu beschreiben, :wie: würden Sie sagen, dass die Schüler dieses interkulturelle annehmen beziehungsweise lernen oder wie fällt des Ihnen auf, dass sowas abläuft.

Frau Schreiner: (2) Also ich denke, wenn sobald ähm Geschichten / also sobald etwas mit Menschen verknüpft ist ähm jetzt grade in den unteren Klassen der Zugang stark erleichtert >das heißt wenn ähm die Situation einer Familie dargestellt wird und von dieser äh konkreten Diskussion dann in nem zweiten Schritt auf ne allgemeinere Ebene ähm dass das in vielen Fällen so ist äh gegangen wird. Also quasi von der der persönlichen Begegnung sei es aufm Bild ähm also sehr eindringlichen Foto äh als als Unterrichtseinstieg äh was Neugierde weckt oder vielleicht ne Frage aufwirft "Warum des jetzt so ist, warum die Frau ähm so veran/unstaltet ist". Ich hatt ne sehr eindrückliche Stunde ähm hatten wir bei bei Indien also n Bild einer jungen Frau und dann dem gegenüber gestellt also ein anderes Foto auf dem eine sehr ähm entstellte Frau zu sehen ist (.) und die Frage was die beiden miteinander zutun hat haben. >Letztendlich ging's da um (.) äh die (..) ähm Mitgift [8s Frau S wirft ein, dass sie müde ist und dass ihr erst immer die englischen Begriffe für eine Erklärung ein] also die die ähm Mitgift Mord beziehungsweise des ähm Ausnutzen der Familie der der zukünftigen Frau und die berühmten ähm äh Unfälle am Küchenherd, wo aber letztendlich die (.) Familie des

Mannes den ähm die die Frau mit Benzin übergossen und angezündet hat.

Frau Girrbach: OH.

Frau Schreiner: >Und dann ähm und von dieser von dieser Situation ausgehend, ähm das ist recht eindrücklich doch so, dass sie dann auch ähm sagen "ja wie kommt des denn wie kann es eben passieren, dass äh Frauen solchen Schicksalen ausgeliefert sind". Und wenn se dann gar von der Familie verstoßen werden ähm dass sie dann alleine sind also dieses komplett andere Gesellschaftsmodell also auch vom von der persönlichen (.) Begegnung oder von einer einzelnen von einem einzelnen Schicksal eben auf ne bestimmte Struktur dann (.) zu kommen das ist meine Erfahrung ähm und natürlich wird es :ganz: leise wenn man von persönlichen ganz persönlichen Begegnungen erzählt. Also des is immer noch/ äh ich hab im Studentenwohnheim gelebt und hab ähm über die Jahre viele ausländische Studenten kennengelernt.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Und (..) wenn es sie spüren es ist ne wahre Geschichte dann (.) sind se besonders interessiert.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Also ich glaube Men/ Be/ Begegnungen mit mit Menschen. Oder mit deren Schicksalen.

Frau Girrbach: Mhm. (..) Ja und was motiviert Sie Ihre Klasse dieses Interkulturelle zu lehren also Sie ham gsagt, dass Sie im Studentenwohnheim Kontakt hatten ähm gibt es noch ne andere Motivation, warum Sie dieses integrieren in Ihren Unterricht?

Frau Schreiner: (..) Äh ich glaub ich bin neugierig auf Menschen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: $ So einfach, also des des ist auch des was ähm mich am ähm Fach Geografie so fasziniert. (.)

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Also des des Wechselspiel von von Umwelt seis die Natur (.) und ähm der (.) agierende Mensch.

Frau Girrbach: Mhm. Mhm. (..) Und ähm wenn jetzt so ne interkulturelle Situation / nenn ich‘s jetzt mal/ aufkommt, ähm wird des dann von Ihnen jetzt explizit angesprochen oder ähm komm des von den Schülern und sagen "Da möcht ich jetzt mehr erfahren" oder wird des von Ihnen initiiert.

Frau Schreiner: (..) Ähm des ist schon relativ stark von mir gesteuert in wie weit also woran ich des jetzt / wie wie ich des jetzt anfang.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: Also ich denk/ ich/ ist Ihre Frage so hingerichtet, dass Sie ähm, sagen wir möchten jetzt noch gern/ ob sie kommen und fragen ähm wie sieht’s denn dann mit diesem oder jenem Menschen aus oder was machen die dann also des kommt dann in der Diskussion auf ja kann des sein, dass die dann ähm was weiß ich die denn Nomaden ihre äh Frauen auch eintauschen oder ihre die Töchter verkaufen oder was ist wenn jemand krank ist und wie beerdigen die Nomaden dann ihre ähm ihre Toten.

Frau Girrbach: Ja, genau so war‘s ungefähr.

Frau Schreiner: $ Also des heißt es kommt aus der Situation heraus, ähm in sofern ist des vielleicht ja interkulturell weil sie des was sie von sich kennen, was jetzt für sie jetzt normal wäre äh überlegen wie die des dann machen.

Frau Girrbach: Mhm, ja .

Frau Schreiner: Ja und in sofern ist die die Erfahrung ähm danach zu fragen schon da.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Ja.

Frau Girrbach: >Ja. Und ähm welche Faktoren könnten im Klassenzimmer denn hinderlich sein, dass ähm so die Öffnung von den Schülern für so ne interkulturelle Situation stattfinden kann?

Frau Schreiner: (2) Ich denke ähm da ich am Gymnasium unterrichte ist es so, dass da noch so ähm so wenig (lacht) unterschiedliche Hintergründe sind, äh des / beziehungsweise die nicht nicht vielleicht so ähm herausgehoben werden wollen oder sollen oder tatsächlich gemacht werden. > Also sprich wir haben ähm lange so ähm von den Nationalitäten her nicht so (.) gemischte Klassen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Und das kann ich mir gut vorstellen des äh ich ich unterrichte auch im kleinen/ also in ner kleinen Schule auf der Schwäbischen Alb, dass sich manchmal die persönlichen Begegnungen obwohl es da auch diese ähm Gruppen von zum Beispiel türkisch türkischen Migrationshintergrund gibt, dass die aber relativ abgeschottet im innerhalb also innerhalb ihres Lebensbereiches sind und auch an der Schule da zu wenig Begegnungen kommt. Also ich kann mir vorstellen, dass es in ner Realschule beziehungsweise in ner Hauptschule ähm viel viel gemischter ist. Die Frage ist (.) wie viel/ ob es dann mehr Neugierde ist. Hab ich mir schon überlegt > also ist dann ist es dann normaler, dass man so unterschiedlich ist oder ist ähm ist dann die Offenheit und die Neugierde auch doch für andere ähm (2) ja ähm Menschen größer, das weiß ich nicht.

Frau Girrbach: Mhm *[16s erzählt über ihren Eindruck an den Hauptschulen]* Also des heißt, Sie ham weniger ausländische Kinder oder Migrantenkinder in Ihrer Klasse.

Frau Schreiner: Ja.

Frau Girrbach: Richtig? $

Frau Schreiner: $ Relativ wenig. Also wir ham / man merkt es in der Unterstufe fünf sechs sieben ähm da sind's vielleicht doch ja (..) also vielleicht ein bis drei pro dreißiger Klasse.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Türkischer Hintergrund und dann vielleicht und die mit osteuropäischem Hintergrund würd ich jetzt mal zusammenfassen (.) da sind's vielleicht drei bis sechs und darüber hinaus nicht (..) was mir bekannt ist. (.) Also einzelne wenige jetzt mal aus'm Kosovo oder ähm (..) ja da muss ich schon überlegen. (..) Es war mal eine aus Vietnam da aber des sind die absoluten Ausnahmen.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: [3s :::]

Frau Girrbach: Ja, also dann gibt's weniger solche interkulturell geprägte Momente im Unterricht grad zwischen den Schülern weil jo $

Frau Schreiner: $ Ja, man muss es teilweise, ja des ist richtig und auch verbunden mit mit Fortbildung, die aber nicht so ähm überprüft werden. Also äh oder des Wissen das sie sie reden au net viel miteinander es hat eine Situation vielleicht ähm es ist jetzt auch war des / ja Erdkundeunterricht Klasse fünf aber es ist deutsch / wir hatten ähm besprochen oder wir waren grad dabei zu überlegen wie man Himmelsrichtungen bestell/ ähm feststellt mit Kompass und Sternen und dann kam jemand mit der Frage auf ja ihr drei, also wir ham drei türkischstämmige Muslimische Kinder, ihr betet doch jeden Tag nach Mekka, wie grieg denn ihr des raus so und dann aus diesem ähm/ des war der Beginn äh einer nicht enden wollenden Fragestunde die ähm (.) von sei es jetzt wir ham was gehört und ihr feiert denn da doch n Zuckerfest ja und was macht ihr da genau obwohl sie tagtäglich miteinander so (.) zusammen sind, stellen sie diese Frage nicht sondern ham dann in diesem Rahmen ähm des waren permanent zehn fufzehn Finger oben soviel (lacht) ähm weil sie einfach/ dann fielen immer noch mehr ein was sie die Mitschüler die drei fragen

wollten oder ähm mal n Gebet von ihnen hören wollten, was sie da sprechen und so also es war/ interessanterweise hab ich gedacht sie brauchen n Anlass, sie brauchen n n (.) n Rahmen um selbst innerhalb der Klasse ähm so etwas zu thematisieren.

Frau Girrbach: Mhm, krass. Und wie sind die türkischen Mitschüler dann damit umgegangen? War des ihnen so eher(.) peinlich oder ne Ehre da jetzt drüber erzählen zu dürfen?

Frau Schreiner: Sie waren stolz, doch sie standen vorne und warn ähm also sie ham dann interessant dann unterschiedliche Formen von Gebeten gemacht die sind auch alle drei ähm :ehr:geizig und sicherlich auch der Stolz der Familie ist auch aufs Gymnasium zu gehen ähm sie treten sehr selbschtbewusst auf die drei ähm (..) und (.) warn sich dann auch nicht immer einig, was die richtige Antwort ist. Sie ham sich ähm darüber gefreut sonst hätt ich des auch gar nicht weiterlaufen lassen (.) äh und es war mitunter dann eben dann auch zu sehen, dass dass sie dann doch unterschiedliche Traditionen ham zuhause.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Es ging vor allem um Ausleben der Religion oder warum se jetzt Kopftücher tragen und so was.

Frau Girrbach: Mhm. (2) Des isch ja mal interessant dass so ne Richtung Himmelsrichtung zu so ner Diskussion führen kann.

Frau Schreiner: Ja (lacht).

Frau Girrbach: (lacht) und ähm $

Frau Schreiner: $Ja was ist /was ist/ ist ja auch / das passiert mir manchmal in der Klasse, dass sie einfach so, also es / es ist ne fünfte Klasse gwesen (.) ja und des ist auch ja des dann einfach auch (.) aufzugreifen. Ich denke / ich bin noch/ hab jetzt seit vier fünf Jahren Berufserfahrung und dann je öfters solche Situationen ähm dann da auch mal entstehen und ich sie dann einfach laufenlassen und nicht mein mein Plan durch(.)zieh, ja was ich eigentlich vorhatte ich plane solche Situationen wahrscheinlich

noch viel zu selten ein aber vielleicht kann mr se auch nicht einplanen es ist immerhin dass mr drüber nachdenkt.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: >Ähm weil selbstverständlich die Kirchen irgendwie gebaut sind ne Ausrichtung ham ähm (2) ich ich glaube mr braucht mit den/ mit den Jahren hat man mehr :Freiheit: auch innerliche Freiheit sich da von dem Bildungsplan (..)in solchen Momenten sich auch einfach zu lösen und zu sagen ok des ist jetzt wichtig.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: Und es steht mir irgendwo der Druck da des ist ähm wichtig für die Klasse.

Frau Girrbach: Mhm, ja.

Frau Schreiner: Und man ja (.)

Frau Girrbach: Ja und wenn Sie jetzt grad sagen sie leg/ sie legen dann ihren Plan beiseite und gehen dann da auf die Situation ein.

Frau Schreiner: >Mhm.

Frau Girrbach: >Als was sehen Sie sich denn dann in dem Zusammenhang. Wie isch Ihre Stellung da dabei.

Frau Schreiner: (..) Also ich schau des ähm / also ich hab mich da de/ zur Seite gestellt und hab die drei aufrufen lassen ähm ich moderiere und dann wenn des halt ganz starke / also wo ich wenn irgendwas stehen bleibt was ich was sehr einfaltig ist dann ergänze ich gegebenenfalls.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: (..) Ähm oder ähm werfe noch eine weitergehende Frage in in des Gespräch mit ein. Wenn ich denke, da könnte man noch n Schritt weitergehen damit allen klar isch was jetzt damit gemeint ist.

Frau Girrbach: Mhm, ja. (..) Ähm des wars auch schon zu ihrer Person aber noch eine Frage so im Allgemeinen hätt ich noch. Ähm ist des interkulturelle Lehren oder auch des bilinguale Lehren und

Lernen in Ihrem Kollegium angesehen also Sie ham n bilingualen Zweig an Ihrer Schule ist des richtig?

Frau Schreiner: Mhm.

Frau Girrbach: Ähm wie wird denn da des Interkulturelle gesehen also isch des n Hauptfaktor oder läuft des einfach nebenher?

Frau Schreiner: (.) Es läuft ganz sicher nebenher es geht (.) ähm es wird nicht konkret thematisiert.

Frau Girrbach: Mhm.

Frau Schreiner: Und ähm (..) ich denke des ist aber bei vielen ähm also zumindest bei den Fremdsprachenlehrern, wenn's nicht grad die Lateiner sind die interessieren sich dann vielleicht/ gut des ist auch ne andere Kultur ähm aber ich/ ich hab eher moderne Fremdsprachen vor Augen. Es sind ja oft auch Lehrer, die eben sich grade für eine ähm fürn bestimmtes Land oder ja begeistert ham was der Anfang einer Liebe war, manchmal war's ja auch ein Mensch (lacht) was dazu führte, aber die/ dass man sich tatsächlich mit/ für Frankreich interessiert und das ist eigentlich der Ansatz für dieses interkulturellen Lernen, ich würde es ähm (2) :nicht: isoliert betrachten wollen. (..) Ich glaube, dass je globalisierter unsere Welt wird, um so stärker ham die Menschen des Bedürfnis nach ner gewissen regionalen Identität und da spielt des Bewusstsein darüber auch ne Rolle.

Frau Girrbach: Mhm, ja, des stimmt. *[Bedanken und Verabschiedung]*

Fragebogen Frau Richter die diesen per Email zurückgeschickt hat.

1. Hatten Sie in den beiden letzten Jahren, seit dem ersten Interview, Unterrichtssituationen, in denen Ihnen interkulturelles Lernen aufgefallen ist?

   Frau Richter: Ja

2. Welche Themen halten Sie für geeignet, um interkulturelles Lernen zu fördern?

   Frau Richter: Alle landeskundlichen Themen im Englischunterricht.

3. Welche Aktivitäten helfen, im Unterricht interkulturelles Lernen zu vermitteln?

   Frau Richter: Von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen erzählen oder erzählen lassen.

4. Nochmal konkret: Was ist für Sie interkulturelles Lernen?

   Frau Richter: Das Erfahren von Denkweisen, Sitten und Gebräuchen und das Erleben von Mentalitäten aus anderen Kulturkreisen.

5. Haben sich mittlerweile andere Situationen ergeben? Wenn ja, welche?
6. Was motiviert Sie, Ihre Klasse (Klassen) das interkulturelle Lernen zu lehren?

   Frau Richter: Die Neugier der Schülerinnen und Schüler.

7. Von wem geht interkulturelles Lernen aus? Von Ihnen initiiert oder von SchülerInnen angesprochen?

   Frau Richter: Beides

8. Welche Faktoren könnten hinderlich sein, dass eine interkulturelle Lernsituation zustande kommt?

   Frau Richter: Ein Klima der Intoleranz und eine angespannte Situation in der Klasse.

9. Gab es schon mal (inter-)kulturell geprägte (negative/positive) Momente im Unterricht?

   Frau Richter: Ja

10. Gibt es Merkmale, die Sie erkennen lassen, dass Ihre SchülerInnen Interkulturelles gelernt haben?

    Frau Richter: Ja

11. Wenn ja, gibt es Unterschiede zwischen Grundschule und weiterführender Schule?
12. Wie (oder als was) sehen Sie sich in diesem Zusammenhang?
13. Wie haben Sie die Kompetenzen, die Sie den SchülerInnen vermitteln, erworben?

    Frau Richter: Durch eigene Erfahrungen
14. Haben Sie Fortbildungen zu diesem Thema besucht?

    Frau Richter: Nein
15. Wenn ja, welche Neuigkeiten / Veränderungen / Vorschläge gibt es
16. Wird die Literatur zum interkulturellen Lehren und Lernen von der Schule bereitgestellt?

    Frau Richter: Nein
17. Wie ist die Kooperation mit den Englischlehrern? Ist interkulturelles Lehren anerkannt im Kollegium?
18. Welche Ideen fallen Ihnen dazu ein, wie man sich mit anderen Bili Lehrern austauschen kann, was am effektivsten ist, welche Themen gut sind, welche Materialen verwendet wurden?
19. Hat der Lehrer abschließend noch etwas, das er unbedingt zu interkulturellem Lehren und Lernen sagen möchte