

Mit Aufgaben Reflexionsanlässe schaffen, damit Lernende Werthaltungen entwickeln können

Ergebnisse eines Unterrichtsforschungsprojekts zum interkulturellen Lernen

Michael Müller

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Entwicklung von komplexen Lernaufgaben, mit denen Lernende Werthaltungen ausbilden können. Ich gehe davon aus, dass es wichtig ist, Lernenden Werthaltungen zu vermitteln und dass es für die ethische Bedeutsamkeit dieses Lernens entscheidend ist, dass sich die Lernenden Werthaltungen selbstbestimmt aneignen. Im Projekt erprobte ich dazu Aufgabenelemente und -kriterien aus der fachdidaktischen Literatur. Reflexive Elemente erwiesen sich für die Vermittlung von Werthaltungen als besonders bedeutsam. Ich stelle in diesem Beitrag die grundlegenden Konzepte und die Forschungsmethoden mit Datenbeispielen vor, um schließlich die Forschungsergebnisse in einem Unterrichtsverlaufsmodell zu verdichten.

Die hier vorgestellten Daten und Überlegungen basieren auf meinem Forschungsprojekt zu Lernaufgaben für das interkulturelle Lernen (vgl. Müller 2018). Das Projekt besteht zum einen aus einer Interviewstudie mit Lehrkräften, die den Bedarf an einer Problematisierung des Kulturbegriffs und den Bedarf an der Auseinandersetzung mit Konzepten zum interkulturellen Lernen aufzeigt und zum anderen aus einem zweizyklischen Unterrichtsforschungsprojekt mit neunten Klassen. In diesem Beitrag gehe ich auf Letzteres ein. Im Unterrichtsforschungsprojekt geht es um die Entwicklung von Lernaufgaben für inter- bzw. transkulturelles Lernen im Kontext des bilingualen Unterrichts. Dem bilingualen Unterricht wird eine besondere Rolle für den Erwerb interkultureller Kompetenzen zugeschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass er zum »mehrperspektivischen Lernen anregt und dadurch zum Erwerb interkultureller Kompetenzen beiträgt« (KMK 2013: 3). Die Arbeit an Einstellungen und Werthaltungen spielt in meiner Untersuchung die zentrale Rolle. Auch wenn es im Projekt um Aufgaben zum interkulturellen Lernen geht, werde ich am Ende des Beitrags die Ergebnisse auf

die Vermittlung von Werthaltungen im Geographieunterricht im Allgemeinen übertragen.

Werthaltungen, Kompetenzorientierung & Selbstbestimmungsfähigkeit

Die Entwicklung von Werthaltungen ist das wohl widersprüchlichste Ziel didaktischer Bemühungen in Zeiten von Kompetenzorientierung. Sie wird nicht nur in internationalen Leitlinien und Bildungsplänen der Geographie gefordert, wie beispielsweise von der *Commission on Geographical Education* (vgl. *Commission on Geographical Education* 1992: 8f.) und im Bildungsplan Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 7). Sie ist häufig auch Antrieb für junge Menschen den Lehrberuf zu ergreifen. Irritierend ist aber, dass sich im Unterricht – trotz Kompetenzorientierung – eine Evaluation dieses hochrangigen Ziels von selbst verbietet. Denn sobald wir Werthaltungen messen, verführen wir die Lernenden dazu, solche Kompetenzen ihren Zensuren zuliebe zur Schau zu stellen oder gar zu heucheln. Mit der Messung von Werthaltungen würden wir also die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit bei der Bildung von Werthaltungen stören. Die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit ist aber ebenfalls ein höchstrangiges Bildungsziel (vgl. Klafki 2007: 27). Wenn Lehrkräfte im Unterricht Werthaltungen adressieren, darf dies deswegen immer nur ein *Angebot* an die Lernenden sein, das sie selbstbestimmt annehmen oder dem sie sich verschließen können. Die Entwicklung von Werthaltungen ist also ein sehr widersprüchliches Gebilde. Sie ist einerseits ein höchstes inhaltliches Ziel, aber andererseits ist hinsichtlich der unterrichtlichen Vorgehensweise neben dem Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens) (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2011) auch ein Kompetenzbewertungsverbot für die Werthaltungen der Lernenden zu beachten – und dies in Zeiten von Kompetenzorientierung. Damit ergibt sich aus meiner Sicht die zentrale Frage zur Wertevermittlung im Unterricht: *Wie müssen Aufgaben gestaltet sein, dass sich Lernende selbstbestimmt mit Werthaltungen auseinandersetzen?*

Kulturbegriff & Modelle des interkulturellen Lernens

Für Studien zur Vermittlung von Werthaltungen im Bereich der interkulturellen Kompetenzen ist es zentral, zu klären, mit welchem Kulturbegriff gearbeitet wird. In meiner Studie wird Kultur definiert als geteilte Bedeutungszuschreibungen (*shared meanings*) von sich überlappenden Gruppen verschiedenster Größen. Kulturen werden ferner angenommen als inhomogen, dynamisch und ineinandergreifend (vgl. Auernheimer 2003: 75). Interkulturelles Lernen ist also immer dann

gegeben, wenn Mitglieder von kulturellen Gruppen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zum Umgang mit jeweils anderen kulturellen Gruppen erwerben.

Diese kulturellen Gruppen wurden in Deutschland bis in die 1990er Jahre häufig als großkulturelle und nationalkulturelle Gruppen gedacht. Beispielsweise sollten »Phänomene und Sachverhalte der eigensprachlichen Kultur und Gesellschaft« Ziele und Inhalte des bilingualen Unterrichts sein (Hallet 1998: 119). Vor allem die Arbeiten von Wolfgang Welsch zur »Transkulturalität« gaben der Diskussion in Deutschland dann die entscheidenden Impulse, Kulturen als sich gegenseitig durchdringend und miteinander verwoben zu verstehen, sowie Menschen als kulturelle Hybride aufzufassen, die Elemente verschiedener Kulturen in sich tragen (vgl. Welsch 1999: 5). Einige Didaktiker und Didaktikerinnen sprachen sich daraufhin dafür aus, den Begriff »transkulturelles Lernen« statt »interkulturelles Lernen« für den Unterricht zu verwenden, um den gegenseitigen Durchdringungen gerecht zu werden (vgl. Diskussion bei Hallet 2015: 303). Für das inter- bzw. transkulturelle Lernen ist es fraglos wichtig, dass Kulturen gemäß Welsch transkulturell aufzufassen sind, doch da die Entwicklung von Perspektivenbewusstsein (als Basis für Reflexionen) eine Unterscheidung von eigener und fremder Perspektive voraussetzt, halte ich (ein transkulturell gedachtes) »interkulturelles Lernen« weiterhin für die treffendere Bezeichnung.

Eine Person wird also als Teil vieler ggf. auch sehr kleiner Gruppen aufgefasst, mit denen sie Bedeutungszuschreibungen teilt. Die »Nation« kann für eine Person weiterhin eine solche Gruppe sein, daneben wird sich die Person aber sehr vielen weiteren und eventuell auch als wichtiger empfundenen Gruppen zugehörig fühlen. In Bedeutungsaushandlungen kann sie sich dann mit Perspektiven von anderen Individuen und Gruppen auseinandersetzen.

Als wichtigstes Bezugsmodell für das interkulturelle Lernen diente mir Byrams Model der *Intercultural Communicative Competences* (Byram 1997). Byram stellt den Ausführungen zu seinem Kompetenzstrukturmodell eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem verwendeten Kulturbegriff voran. Mit Aussagen wie [*Culture is*] »not a static condition« (ebd. 1997:17), [*it's*] »not limited [...] to the dominant cultural group« (ebd. 1997:18), [*it's about*] »encounters between individuals« (ebd. 1997:40) [*and these*] »individuals belong to many groups« (ebd. 1997:19) entspricht dieser Kulturbegriff in wesentlichen Elementen den im voranstehenden Abschnitt genannten Anforderungen. Hinsichtlich der Diskussion um Kulturrelativismus und Werthaltungen ist relevant, dass Byram seinem Modell die Menschenrechte als »baseline« zu Grunde legt, auch wenn er kritisch reflektiert, dass »human rights might be felt to be too much in debt to western concepts« (ebd. 1997: 46). Mit der Setzung, dass es beim interkulturellen Lernen nicht zu hintergehende Werte gibt, grenzt er sich z.B. von der kulturrelativistischen Position Bennetts ab, der in seinem Kompetenzentwicklungsmodell kulturrelativistische Positionen als die höchsten Stufen interkultureller Kompetenz beschreibt (vgl. Bennett 1986: 182). Sowohl Bennetts als auch Byrams Modell wur-

den bereits mehrfach als Bezugsmodelle für fachdidaktische Forschungsarbeiten genutzt (Bennett: u.a. Schrüfer 2009, Schrüfer 2011; Byram: u.a. Vogt 2010, Vogt 2016, Müller 2018).

Byram betont, dass von den Lernenden gezeigte interkulturelle Kompetenzen immer als eng miteinander verwobene Kompetenzbündel auftreten. Für deren Feinanalyse empfiehlt er eine Einzelbetrachtung in Kompetenzbereichen. Dabei nutzt er die klassischen disziplinübergreifenden Kompetenzbereiche *knowledge, attitudes, skills* (vgl. Byram 1997: 73). Zum Kompetenzbereich Einstellungen (*attitudes*), der für die Vermittlung von Werthaltungen von besonderem Interesse ist, sind fünf Einzelkompetenzen ausgewiesen (ebd. 1997: 50). Meinem Unterrichtsforschungsprojekt lag Byrams Kompetenzstrukturmodell als Kodierkatalog für Lernendenaussagen zu Beginn zugrunde.

Aufgabenmerkmale im Task-Based Learning und in der Geographiedidaktik

Im Kontext des interkulturellen Lernens ist das »Aufgabenorientierte Lernen« ein weiterer Aspekt der Grundlagen meines Forschungsprojekts. In der Fremdsprachendidaktik war das »Aufgabenorientierte Lernen/*Task-Based Learning*« als Abkehr von grammatisch orientierten Curricula in den 2000er Jahren ein großes Thema. Mit dem Aufgabenorientierten Lernen wurde die Vermittlung von interkulturellen kommunikativen Kompetenzen (vgl. Müller-Hartmann/Schocker v. Ditzfurth 2011: 174–181) und die Befähigung der Lernenden zur außerschulischen Diskursteilhabe durch Teilhabe an relevanten und authentischen Diskursen im Unterricht (vgl. Hallet 2006: 76) zu zentralen Richtzielen des Unterrichts. »*Tasks*«, also »Aufgaben«, sind hier als komplexe und mehrphasige Unterrichtsinteraktionen im Umfang von zumeist einer oder mehrerer Stunden gedacht. In der theoretischen und empirischen Fachliteratur werden für das Aufgabenorientierte Lernen eine Reihe von allgemeinen Aufgabenmerkmalen genannt. Im Folgenden nenne ich nur solche, die sich später im empirischen Teil des Unterrichtsforschungsprojekts für selbstbestimmtes interkulturelles Lernen als förderlich erwiesen haben.

- Die Aufgaben sind komplex und in aufeinander aufbauende Phasen gegliedert (vgl. Bygate/Samuda 2008: 16).
- Ihre Inhalte sind authentische Diskurse (vgl. Hallet 2006: 76).
- Die Aufgaben beziehen die Vorerfahrungen der Lernenden ein (ebd. 2006: 79).
- Die Aufgaben beinhalten Aushandlungsprozesse und gleichberechtigte Interaktion (vgl. Müller-Hartmann/Schocker v. Ditzfurth 2006: 4).
- Die Aufgaben bieten den Lernenden Wahlmöglichkeiten z.B. hinsichtlich der Inhalte, Formate des Arbeitsprodukts, Medienauswahl etc. (ebd. 2004: 43).

- Die Aufgabenprodukte sind ergebnisoffene freie Aufgabenformate (ebd. 2011: 136).
- Durch eine angemessene Balance der task demands und des task supports wird Lernendenautonomie gefördert (vgl. Cameron 2001: 27).

Ähnliche Empfehlungen für interkulturelle Lernaufgaben finden sich in der geographiedidaktischen Literatur.

- Interkulturelle Lernaufgaben greifen Alltagserfahrungen und eigenkulturelle Praktiken der Lernenden auf (vgl. Rohwer 1996: 8; vgl. Schmidt-Wulffen 2010: 212f.).
- Sie dienen der Identitätsbildung der Lernenden (vgl. Rohwer 1996: 8).
- Aufgaben thematisieren »nicht anonyme Sachverhalte, sondern Menschen in ihrem Alltag [...] Jugendliche, Gleichaltrige« und konkrete Lebensumstände (Schmidt-Wulffen 2010: 209f. & 218).
- Dabei zeigen sie diese Protagonisten als in ihrem Umfeld rational Handelnde (vgl. Rother 1995: 8).
- Die Aufgaben erlauben Perspektivenwechsel in die Innensicht des Anderen (vgl. Haubrich 1995: 46).
- Sie zielen darauf ab, ethno-kulturelle Zuschreibungen zu dekonstruieren (vgl. Mönter/Schiffer-Nasserie 2007).
- Sie arbeiten auch mit Kontexten, die sich mit Emotionen verknüpfen lassen (vgl. Schmidt-Wulffen 2010: 215).
- Bei der Aufgabenbearbeitung erleben die Lernenden Selbstbestimmtheit, wenn sie unter Lernangeboten auswählen können (ebd. 2010: 216f.).

Als ich in meinem Unterrichtsforschungsprojekt diese Empfehlungen integrieren und erproben wollte, wurde offenkundig, dass es über diese Einzelelemente hinaus eines strukturierenden Unterrichtsverlaufsmodells bedarf, in welches die zu erprobenden Aufgabenmerkmale integriert werden können. Auch hier war die Recherche in der Fachliteratur ergiebig. Aus Elementen der Empfehlungen der KMK zu interkultureller Bildung (vgl. KMK 1996: 5f.), dem Unterrichtsverlaufsmodell von Daniela Caspari zum Fremdverstehen durch literarische Texte (vgl. Caspari 2001: 174–178) und von Eva Burwitz-Melzer zum Einsatz von fiktionalen Texten im interkulturellen Lernen (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 511f.) stellte ich ein Modell zusammen, das es mir ermöglichte, viele der aus der Literatur zusammengetragenen Aufgabenelemente in einen Stundenverlauf (= komplexe Lernaufgabe/Task) zu integrieren.

Abbildung 1: Unterrichtsverlaufsmodell in der Endfassung

Unterrichtsphasenmodell: Aufgabenschritte zur Förderung des interkulturellen Kompetenzerwerbs:
A) Lernende beschreiben eigenkulturelle Praktiken
B) Lernende tauschen sich zu Vorwissen oder zu Vermutungen hinsichtlich anderskultureller Praktiken aus
C) Lernende integrieren neue Informationen zu anderskulturellen Praktiken in ihre bestehenden Konzepte
D) Lernende handeln Perspektiven auf kulturelle Praktiken aus
E) Lernende reflektieren ihre interkulturellen Lernprozesse

Darstellung: M. Müller 2018: 388

Im Forschungsprozess wurde das Modell mit verschiedenen Themen in zwei neunten Klassen erprobt und angepasst. Die wichtigste Veränderung erfuhr es hinsichtlich der Phase E, der Selbstreflexionsphase.

Unterrichtsforschung

Auf Basis des vorgestellten Unterrichtsverlaufsmodells und den vorgestellten Aufgabekriterien gestaltete ich ein Unterrichtsforschungsprojekt mit zwei neunten Klassen, die ich im Abstand von drei Monaten unterrichtete. Durch das wiederholte Unterrichten und den zeitlichen Abstand zwischen den beiden Forschungszyklen konnte ich die Aufgaben optimieren (vgl. Richards 2003: 24). Beide Klassen hatte ich in deren sechsten Schuljahr unterrichtet, als ich noch als Lehrer an der Schule tätig war. In beiden Unterrichtszyklen unterrichtete ich selbst, um den Unterschied zwischen Aufgabenintention (*task-as-workplan*) und praktischer Aufgabenumsetzung (*task-in-process*) gering zu halten. In beiden Klassen stellte ich das Forschungsprojekt zuvor den Lernenden und den Eltern vor. Die Schülerinnen und Schüler nahmen am Projekt freiwillig teil. Lernende, die nicht teilnehmen wollten, hatten die Möglichkeit, den Unterricht der Parallelklasse zu besuchen.

Jeder Forschungszyklus umfasste ein Set von jeweils acht komplexen Aufgaben (jeweils mit der Phasenfolge A – E) einer Unterrichtseinheit zum Thema ›Menschen in Indien‹, das ich in jeder der beiden neunten Klassen unterrichtete. Es ging um Alltagspraktiken, Partnerfindung, Arbeitsbedingungen Jugendlicher, die Ausbildung von Softwareentwicklern und um Aushandlungen zur Gestaltung von Schulbuchseiten über Indien und Deutschland. Themen der physischen Geogra-

phie wurden wegen des Fokus auf interkulturelles Lernen nicht einbezogen. Eine indische Austauschstudentin nahm am Projekt teil. Die Lernenden konnten zu Beginn und am Ende des Projekts Fragen mit ihr klären. Ferner waren wir mit Softwareentwicklern aus Pune in E-Mail-Kontakt. Ein geplanter Mailkontakt mit einer Partnerklasse kam nicht zustande.

Daten und Methodik

Meine Arbeit ordne ich dem Paradigma der Aktionsforschung zu, ähnlich dem heute in der Geographiedidaktik stärker verbreiteten *Design-Based Research* (vgl. Feulner/Ohl/Hörmann 2015; Hiller 2018). Die beiden Forschungsansätze gleichen sich weitgehend. Für beide ist kennzeichnend, dass Forschung als iterativer Prozess in mehreren Forschungszyklen mit theoriebasierter Entwicklung, praktischer Erprobung sowie Beforschung, Reflexion und Re-design verstanden wird (zu DBR vgl. Feulner/Ohl/Hörmann 2015: 212). Richards bezeichnet die Abfolge von »*planning, acting & observing, reflecting, planning, and so on*«, als »*action research spiral*« (Richards 2003: 24). McKay, Altrichter und Posch sowie Norton beschreiben die Forschungszyklen in nahezu gleicher Weise (vgl. McKay 2006: 30; Altrichter/Posch 2007: 27; Norton 2009: 55). Der zentrale Unterschied zwischen *Design-Based Research* und Aktionsforschung besteht im emanzipatorischen Aspekt der Aktionsforschung – Lehrkräfte sollen von Rezipierenden zu Produzierenden fachdidaktischer Theorien werden – ein Aspekt, den das *Design-Based Research* nicht einfordert (vgl. Reinmann 2016).

Im ersten Zyklus stand mir teilweise und im zweiten Zyklus durchgängig ein Forschungsteam mit einer Kamerafrau und vier weiteren Co-Forscherinnen zur Verfügung. Neben der Videographie erwiesen sich in meiner Untersuchung die folgenden Datengruppen als zentral: Transkriptionen der Gruppенаushandlungsprozesse, Arbeitsprodukte der Schülerinnen und Schüler sowie Transkriptionen der Gruppeninterviews am Ende jeder Unterrichtsdoppelstunde. Außer bei der Datenerhebung unterstützen mich die Co-Forscherinnen auch zu Beginn der Dateninterpretation.

Als konkrete Datenauswertungsmethode nutzten wir zunächst eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2005). Dabei diente uns Byrams Kompetenzstrukturmodell zur deduktiven Kategorienanwendung (vgl. Byram 1997). Im weiteren Auswertungsprozess konnte Byrams Modell dann an einzelnen Stellen induktiv erweitert werden. Das folgende Beispiel soll diesen Prozess verdeutlichen.

Aufgabenbeispiel 1: Die Lernenden sollten als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses (Phase D) ein Poster dazu gestalten, wie sie im Hinblick auf eine Daseinsgrundfunktion ihre eigenkulturellen Praktiken den Schülerinnen und Schülern aus Pune darstellen würden. Gruppe acht hatte »am Verkehr teilnehmen« ausgewählt

und wollte das Thema zu Beginn unserer Unterrichtseinheit mit dem Bild eines ICEs repräsentieren. Eine Woche später, nach einigen Zwischenaufgaben, die sich mit kulturellen Repräsentationen auseinandersetzten, zeigten sie dann allerdings Fahrräder, einen Motorroller und einen Regionalexpress auf ihrem Poster. Bei der Reflexion zu diesem Aufgabenprodukt, fragte die Co-Forscherin, warum die Gruppe entgegen ihrer ursprünglichen Auswahl andere Bilder gewählt hatte.

1. Datenbeispiel: Verwobenheit interkultureller Kompetenzen

Co-R1: Gibt es einen Grund, weshalb Ihr Euch für alltägliche Sachen entschieden habt? Also, dass Ihr jetzt zum Beispiel keinen ICE darauf habt?

S38: Ja wir, ... (kurze Pause). Keine Ahnung. Wir haben einfach – Alltägliches ist besser. [...]

S39: Damit sie sehen, was immer genutzt wird, weil den ICE nutzt ja nicht jeder.

Datenquelle: Z2 A7 F01 G1, 03:25-03:49

Schüler 39 macht also deutlich, dass die Auswahl der alltäglichen Repräsentationen absichtsvoll erfolgte. In der Forschungsgruppe haben wir seine Aussage in folgender Weise interpretiert:

1. Er bemüht sich darum, den anderskulturellen Lernenden Einblicke in die eigenkulturellen Praktiken zu geben (*attitudes*).
2. Er hat vermutlich Annahmen darüber, was die anderskulturellen Lernenden wissen und woran sie anknüpfen können (*knowledge*).
3. Er kann und will reflektieren, was repräsentative eigenkulturelle Praktiken ausmachen (*skill/attitudes*).
4. Er nimmt vermutlich einen Perspektivenwechsel vor, »Was würde mich als Schüler/in von Pune interessieren?« (*skill/attitude*).

In einer einzigen Äußerung kann also eine ganze Reihe von miteinander verwobenen interkulturellen Kompetenzen stecken. Nach gemeinsamer Auswertung von ca. 15 % der Textdaten umfasste unser Codierkatalog 17 interkulturelle Kompetenzen zum Kompetenzbereich *attitudes*. Byram schlägt zu den *attitudes* hingegen fünf deutlich weiter gefasste Kompetenzen vor – Autorinnen und Autoren von Kompetenzmodellen haben hier recht große Freiheiten hinsichtlich des Zuschnitts. 15 der von uns zum Bereich Einstellungen (*attitudes*) gefundenen Kompetenzen hätten unter den fünf Kompetenzen zu Einstellungen (*attitudes*) in Byrams Modell subsumiert werden können. Aus den Daten ergänzten wir induktiv die beiden Kompetenzen »zeigt Empathie/Mitgefühl« und »ist bereit nach universellen Werten/Menschenrechten zu handeln«, sie kamen also im Vergleich zu Byrams Kompetenzkatalog neu hinzu.

Im Jahr 2018, nach Abschluss der Arbeiten in meinem Projekt, veröffentlichte der Europarat ein neues Kompetenzstrukturmodell. Im Modell »Kompetenzen für eine demokratische Kultur« sind die Bereiche »Werte« und »Einstellungen« besonders differenziert dargestellt. Auch die beiden in meinem Projekt induktiv ergänzten Kompetenzen sind hier enthalten. Bei zukünftigen interkulturellen Unterrichtsforschungsprojekten würde es sich als Bezugsmodell anbieten (vgl. Europarat 2018: 35).

Diese qualitative Inhaltsanalyse mit ihren Codierungen war eine sehr gute Vorbereitung um sensibel dafür zu werden, an welchen Stellen sich interkulturelle Kompetenzen zeigen. Allerdings haben mir diese isolierten Markierungen nicht geholfen, die Wirkungsweise meiner Aufgaben nachzuvollziehen. Um die Aufgabebearbeitungen besser zu verstehen, benötigte ich ein multiperspektivisches rekonstruierendes Verfahren, das die Reihenfolge der zu interpretierenden Ereignisse berücksichtigt. Durch die intensive Beforschung war eine Triangulation der Perspektiven von Datenerhebenden und Dateninterpretationen sowie Datenerhebungsmethoden möglich.

Reflexion und Selbstreflexion im Unterrichtsphasenmodell

Besonders komplexe und hinsichtlich interkultureller Kompetenzen dichte Aushandlungen fanden fast immer in Unterrichtsphasen statt, die durch Reflexion geprägt waren. In Phase D des erprobten Unterrichtsverlaufsmodells, den Aushandlungsprozessen, erfolgten solche Reflexionen zum Lerngegenstand angeleitet durch Aufgaben. Phase E war ursprünglich ein Gruppeninterview im Anschluss an den eigentlichen Unterricht. Diese Interviews bzw. diese Phase erwies sich als äußerst dicht hinsichtlich der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen. Selbstreflexionen, die durch (Co-)Forschende oder Lehrkräfte angeleitet waren, stehen in dieser Phase im Vordergrund. Dorsch, Kaup und Kanwischer (2017), sowie Gryl (2012) unterscheiden im Kontext von Reflexionen zwischen Reflexion und Reflexivität. Reflexion wird als das »Hinterfragen eines Gegenstands der Beobachtung« betrachtet (Dorsch/Kaup/Kanwischer 2017: 51). Reflexion (=> Phase D) kann dabei mit Perspektivenwechsel erreicht werden (vgl. Gryl 2012: 164). Selbstreflexion (=> Phase E), »das Hinterfragen des eigenen Denkens und Handelns«, firmiert bei Dorsch, Kaup und Kanwischer, sowie bei Gryl unter dem Begriff »Reflexivität« (Dorsch et al. 2017: 51; vgl. Gryl 2012: 164).

Mit Aufgabenbeispiel zwei möchte ich vorstellen, wie Lernende in Phase D, in den Aushandlungsprozessen, Aufgabeninhalte reflektieren, und ich möchte die dafür erforderlichen Aufgabenmerkmale aufzeigen. Diese Aufgabe des Unterrichtsforschungsprojekts verlangte von den Lernenden, sich zunächst zu ihren eigenkulturellen Praktiken des Geldverdienens (die Lernenden waren 15–16 Jahre alt) aus-

zutauschen (Phase A). Als Input zu anderskulturellen Praktiken (Phase C) zeigte ich ihnen die BBC-Reportage »Bonded to the sari loom« von Damian Grammaticas über bonded laboreres in Kanchipuram/Indien (http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/6505961.stm). Die Reportage stellt das Dilemma zu Ashok vor, der bei seiner Großmutter lebt. Sie muss abwägen, ob sie die Arbeitskraft von Ashok als »bonded laborer« an einen Seidenweber-Betrieb verkauft. Im Unterricht unterbrach ich den Film wie geplant vorzeitig (vgl. Schuler 2013). Die Lernenden erhielten den Auftrag aus der Perspektive einer der zentralen Rollen (wie Ashok, Großmutter, Reporter) zum weiteren Verlauf des Geschehens zu argumentieren. Das folgende Datenbeispiel ist das Ergebnis des Aushandlungsprozesses in Aufgabe drei von Lernenden, die die Rolle der Großmutter erhalten hatten. Meine Interpretationen zu den Lernendenaussagen sind in runder Klammer notiert.

2. Datenbeispiel: Reflexion mit Perspektivenbewusstsein

S32: Ja, aber überleg' doch mal. Wenn er Schule macht und wenn er eine Ausbildung hat, kann er später viel mehr Geld bringen. Wenn er keine hat, was macht er dann? (S32 argumentiert aus der Außenperspektive, also aus seiner eigenen Perspektive und Logik.)

S41: Die brauchen aber JETZT [betont] das Geld, nicht später! (S41 weist auf die Zwänge der Situation hin.)

S32: Stimmt auch wieder. Aus ihrer [Großmutter's] Sicht ist es [dass Ashok arbeitet] wahrscheinlich richtig, aber ... (S32 nimmt versuchsweise die Perspektive der Großmutter ein, wägt ab, und will dann dann zur eigenen Perspektive bzw. evtl. zu einer Menschenrechts-Perspektive zurückkehren.)

S41: Haja (S41 unterbricht S32 und sieht sich bestätigt.)

S32: Von außen gesehen ist es halt ... (S32 bricht Aussage selbst ab. Er wägt ab und zeigt dabei, dass er sich seiner Außenperspektive bewusst ist.)

S41: Der Father Martin [Priester in Kanchipuram], der findet das [Kinderarbeit] wahrscheinlich auch blöd. [...] (S41 kommt S32 zu Hilfe und bringt eine alternative, anderskulturelle Perspektive ein, d.h. ihm ist die fremdkulturelle Heterogenität zur Frage bewusst.)

S32: Ich glaube, sie [Großmutter] denkt auch nicht, dass das okay ist, aber sie hat keine Wahl. Sie braucht das Geld. (S32 nimmt nun Innenperspektive ein [Perspektivenwechsel] und formuliert Dilemma.)

S41: Ja, stimmt.

Datenquelle: Z2 A3 F02 Aushandlung, 01:37-04:15

Reflexionen in Aushandlungsprozessen gehen häufig mit Perspektivenwechseln und der Entwicklung von Perspektivenbewusstsein einher. Im Beispiel wägt S32 seine Vorschläge zu einem situationsangemessenen Verhalten zunächst aus seiner eher unreflektierten eigenkulturellen Außenperspektive und in seinem anschlie-

ßenden Beitrag dann aus der fremdkulturellen Innenperspektive (Großmutter) ab, die er allerdings auch nicht stehen lassen kann (»aber ...«). In der folgenden Äußerung (»Von außen ...«) zeigt er dann Bewusstsein für Außen- und Innenperspektive und deren Auswirkungen. In seinem letzten Beitrag versetzt er sich in die Lage der Großmutter. Der emotionale Zugang deutet an, dass er wahrscheinlich einen Perspektivenwechsel vornimmt und sich in die Person hineinversetzt. Er formuliert das Dilemma, das er in dieser fremdkulturellen Innenperspektive empfindet.

Um die Ebene der Reflexion zu erreichen, ist es zentral, dass die Lernenden Perspektivenbewusstsein erwerben. Sie betrachten eine Situation aus (mindestens) zwei Perspektiven, lösen sich von diesen Sichtweisen, werden sich der Sichtweisen bewusst und haben die Möglichkeit auf einer übergeordneten Ebene alternative Handlungsoptionen und Kompromisse abzuwägen. Auch wenn in Phase D der Blick auf den Inhalt gerichtet ist, so ist es dennoch eine Reflexion, die auch den Reflektierenden verändert. Denn »Fremdverstehen geht nicht im Einnehmen einer [fremdkulturellen] Innenperspektive auf, sondern hat Rückwirkungen auf das eigene Selbstverständnis [...]. Es kommt dann zu einem Wechselspiel zwischen Eigenem und Fremdem, bzw. zwischen Innen- und Außenperspektive, aus denen beide nicht unverändert hervorgehen.« (Bredella et al. 2000: XIII)

Von den oben ausführlich dargestellten Aufgabenmerkmalen, die im Aufgabenbeispiel zum interkulturellen Lernen führten, sind hier stichwortartig zu nennen: Protagonist mit Identifikationspotential, konkretes Einzelschicksal, umfassende Darstellung der Lebensumstände, Dilemmasituation, Lernende handeln Arbeitsprodukt aus.

Mit dem folgenden dritten Aufgabenbeispiel möchte ich zeigen, dass insbesondere die Unterrichtsphase E, die Phase der Selbstreflexion, ein sehr hohes Potential für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und Werthaltungen bietet. Dadurch, dass Lehrkraft oder (Co-)Forschende in Phase E gezielt reflexionsfördernde Impulse setzen, ist hier der Ort, an dem sich interkulturelle Kompetenzen am häufigsten zeigen. Im ersten Unterrichtszyklus war Phase E zunächst ein retrospektives, halboffenes Gruppeninterview, das ich mit einer Gruppe von jeweils ca. fünf Lernenden führte. Da diese Fragen und Impulse zu den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler nicht nur interkulturelle Kompetenzen belegten, sondern auch Kompetenzen entwickelten, weitete ich diese angeleiteten Selbstreflexionen im zweiten Zyklus auf die gesamte Klasse aus. Obwohl Burwitz-Melzer davon berichtet, dass durch ihre retrospektiven Gruppeninterviews Selbstreflexionen und interkulturelles Lernen ausgelöst wurden (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 456), konnte ich deren Bedeutung für die Entwicklung von Werthaltungen erst nach den eigenen Erfahrungen des ersten Forschungszyklus einschätzen. Für den zweiten Zyklus plante ich für die Anleitung zur Lernerfahrungs-Reflexion vier Co-Forscherinnen ein, die dann mit je zwei der acht Lerngruppen der Klasse arbeiteten.

Das folgende Datenbeispiel gehört wie das Datenbeispiel eins in den Kontext der Aufgaben zur Auswahl eigenkultureller Repräsentationen. In diesem Fall wird nicht wie im ersten Beispiel nach Gründen für die Auswahl gefragt, sondern das Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Aufgabe in den Blick genommen. Es geht also um Selbstreflexionen der Lernenden. Die Lernenden hatten eigenkulturelle Repräsentationen zu Themen der Daseinsgrundfunktionen innerhalb der Klasse verglichen und festgestellt, dass schon innerhalb der Klasse die Vorstellungen dazu, was denn nun eigenkulturell repräsentativ sei, recht heterogen sind.

3. Datenbeispiel: Selbstreflexion

Co-R1: M-h, ok. Woran liegt das, dass man das so macht? Anders wählen [andere Praktiken]? (Co-Forscherin fragt nach den Ursachen für unterschiedliche eigenkulturelle Repräsentationen in der Klasse)

S37: Ja, weil man ... (Pause) Jeder hat so seine eigene Sichtweise von den ganzen Sachen. (S37 erklärt die Unterschiede durch unterschiedliche Perspektiven, eigenkulturelle Praktiken werden als heterogen empfunden)

S34: Vom Umfeld. (S34 erklärt die Unterschiede der Praktiken/Perspektiven durch die Einflüsse der Gruppe/n, in denen man sich bewegt)

S37: Eben. Genau.

Co-R1: Ist Euch die Auswahl schwergefallen? (Co-R1 fragt, ob die Lernenden Probleme hatten, sich auf Repräsentationen zu einigen)

S31: Ja, weil jeder etwas Anderes unter ›typisch‹ versteht. (S31 berichtet über die Schwierigkeiten der Gruppe, sich auf gemeinsame Repräsentationen zu einigen.)

Datenquelle: Z2 A2 F01 G1, 04:40-05:11

Die Lernenden haben während der Aushandlungsprozesse in der Aufgabe erfahren, dass sie – obwohl sie in einer Klasse sind – dennoch häufig unterschiedliche Repräsentation für eigenkulturelle Praktiken wählen. Alle drei Schüler sind sich der intrakulturellen Unterschiede bewusst. S34 erklärt diese Unterschiede mit dem »Umfeld«, also der Familie, den Freundschaften, mit denen sie groß geworden sind und die ihre (sub-)kulturelle Zugehörigkeit prägen.

Mit diesem Datenbeispiel möchte ich zum einen belegen, dass zur Selbstreflexion angeregt und ein Bewusstsein für Einstellungen geschaffen werden kann. Zum anderen möchte ich zeigen, wie ich vorgegangen bin, um die Funktionsweisen meiner Aufgaben systematisch zu erfassen: Ausgehend von Äußerungen der Lernenden analysierte ich, wie es zu der aufgezeigten interkulturellen Kompetenz kam und formulierte diesen Kausalbezug als Folgerung. Beispielsweise ging es in der Box »3. Datenbeispiel Reflexion« um ein Bewusstsein für die Entwicklungsmechanismen von eigenkultureller Heterogenität. Als Folgerung formulierte ich: *Werden eigenkulturelle Praktiken aus verschiedenen Perspektiven reflektiert, dann können*

sich die Lernenden darüber bewusst werden, dass eigenkulturelle Praktiken heterogen sind [gekürzte Darstellung] (vgl. Müller 2018: 278f.).

In meinem Projekt habe ich 108 solche Folgerungen aus Äußerungen von Lernenden abgeleitet. Anschließend clusterte ich themengleiche Folgerungen (hier zum Thema ›Vermittlung Kulturbegriff‹) und formulierte dann eine umfassende Aussage zu jedem Thema. In diesem Fall fasste ich die Folgerungen 17, 34, 41, 43, 97 zu einer Aussage hinsichtlich des Aspekts ›Kulturbegriff & Heterogenität‹ zusammen: *Lernende werden bei der Ausbildung ihres Kulturbegriffs unterstützt, wenn es ihnen ermöglicht wird, ein Bewusstsein für intrakulturelle Heterogenität zu entwickeln (vgl. Welsch 1997: 19). Es bieten sich dafür zwei grundsätzliche Strategien an: a) Die Lernenden erfahren in der Aushandlung, dass sie unterschiedliche Perspektiven auf eigenkulturelle Praktiken haben. b) Die Lernenden sollen sich in verschiedene bekannte anderskulturelle Personen und/oder in kontextreich beschriebene Protagonisten versetzen und dann reflektieren, ob diese Individuen die gleichen anderskulturellen Praktiken nutzen. In beiden Fällen werden die Lernenden i. d. R. intrakulturelle Heterogenität vorfinden. Insbesondere durch das Aufzeigen von Heterogenität können Stereotype und ethno-nationale Zuschreibungen dekonstruiert werden [gekürzte Darstellung] (vgl. Müller 2018: 417–419).*

Auf diese Weise konnte ich meine 108 Folgerungen zu 6 Aussagen zur Forschungsmethodik und 22 Aussagen zu Merkmalen von Aufgaben zur interkulturellen Kompetenzentwicklung verdichten. Einen Teil dieser Ergebnisse stelle ich in Verbindung mit dem verwendeten und weiterentwickelten Unterrichtsphasenmodell im Folgenden vor.

Zentrales Ergebnis: Unterrichtsverlaufsmodell

Die meisten Ergebnisse meiner Studie zur Entwicklung von interkulturellen Lernaufgaben und von Aufgaben, die Reflexionskompetenzen fördern, lassen sich in das von mir entwickelte fünfstufige Unterrichtsphasenmodell integrieren. Einzelne Ergebnisse betreffen auch die Rahmenbedingungen.

Als Rahmenbedingungen und phasenübergreifende Aufgabenmerkmale für die Vermittlung von Werthaltungen erwiesen sich sechs Aspekte als zentral: a) Zwischen den Lernenden und der Lehrkraft und zwischen den Lernenden untereinander besteht ein vertrauensvolles Verhältnis. In solch einer toleranten Atmosphäre können sich die Lernenden öffnen und einander Einblicke in Persönliches erlauben. b) Für diesen Unterricht sind Leistungserhebungen ausgesetzt. Lernende agieren selbstbestimmt und nicht unter der Maßgabe vermeintlich »richtige« Einstellungen zu zeigen. c) Die Lehrkraft ist fachlich versiert. In diesem Fall hat sie sich intensiv mit dem *Kulturbegriff* auseinandergesetzt. d) Den Lernenden werden immer wieder unterschiedliche Perspektiven angeboten. Dabei erfahren sie, dass ihre individuelle Vorstellung nur ein Ausschnitt von vielen möglichen Per-

spektiven ist. e) Themen, an denen Werthaltungen erworben werden, werden im Hinblick auf ihre lebensweltliche Relevanz ausgewählt. Lernende entwickeln Kompetenzen zur ›Diskursteilhabe in der Gesellschaft‹ durch ›relevante Diskurse im Unterricht‹. f) Wann immer praktisch umsetzbar, eröffnet die Lehrkraft den Lernenden die Möglichkeit zur Auswahl (von Aufgaben, Themen, Arbeitsformen etc.). Die Auswahl (*choice*) stärkt u.a. die Identifikation der Lernenden mit ihrem Arbeitsprodukt (*ownership*).

Von den im Folgenden dargestellten fünf Unterrichtsphasen erwiesen sich die Phasen A, B, C als diejenigen, die die Vermittlung von Werthaltungen eher vorbereiten. Die Phasen D und E, die durch zwei Arten von Reflexionen geprägt sind, sind hingegen die Orte, an denen sich eher Werthaltungen zeigen bzw. diese entwickelt werden.

Phase A ist gekennzeichnet dadurch, dass Lernende eigene und eigenkulturelle Praktiken vorstellen und vergleichen. Die Phase kann mit einer vorbereitenden Hausaufgabe zu eigenkulturellen Praktiken eingeleitet werden. Der Lebensweltbezug und die Einblicke in das Leben der Mitlernenden motivieren. Wenn die Lernenden z.B. berichten, in welchen Jobs sie arbeiten oder wie ihre Eltern sich kennengelernt haben, dann sind die Mitlernenden nicht nur besonders interessiert, sondern es zeigt sich dabei auch die Heterogenität eigenkultureller Praktiken.

Phase B soll den Lernenden dazu dienen, sich zu ihren Vorstellungen von anderskulturellen Praktiken auszutauschen, es geht also um die Präkonzepte der Lernenden. Die Lehrkraft kann hier Einblicke in die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler erhalten. Im Projekt hat sich allerdings gezeigt, dass bei interkulturellen Lernaufgaben an dieser Stelle recht häufig Stereotype geäußert werden, die nicht unkommentiert stehen bleiben können. Wenn man diese – beim interkulturellen Lernen nicht unproblematische Phase B – einsetzt, dann hatte es sich bewährt, die Lernenden dazu aufzufordern, die Quellen ihres Vorwissens zu nennen. Damit kann häufig ein reflexiver Zugang und Perspektivenbewusstsein für die Quellen des Vorwissens geschaffen werden. Der Einsatz einer Vorwissensaktivierung zu den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über anderskulturelle Praktiken müsste für den Bereich ›interkulturelles Lernen‹ vertieft erforscht werden. Im Hinblick auf die Werthaltungsvermittlung im Kontext von z.B. von ›BNE‹, ist diese Phase vermutlich unproblematischer, da Stereotypenbildung dort eine geringere Rolle spielt.

Phase C ist die zentrale Inputphase zu anderskulturellen Praktiken. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass diese Praktiken möglichst heterogen, aber dennoch exemplarisch an wenigen Protagonisten und Protagonistinnen vorgestellt werden sollten. Ferner sollten diese den Lernenden die Möglichkeit zur Identifikation anbieten. Rothers Leitlinie, die Anderen als in ihren Kontexten rational Handelnde darzustellen, ist weiterhin gültig (vgl. Rother 1995: 8). Dies erfordert, dass die Protagonisten und Protagonistinnen facettenreich dargestellt werden.

Durch diese Fokussierung auf Einzelschicksale läuft der Unterricht immer Gefahr zu stereotypisieren. Aus diesem Grund sind die Fallspiele sorgfältig heterogen und angemessen repräsentativ zu wählen. In Phase C können die Lernenden ferner ein quellenkritisches Bewusstsein erwerben, wenn sie sich mit teils widersprechenden Informationen aus unterschiedlichen Quellen auseinandersetzen.

Phase D sollte immer als Gruppenarbeitsphase konzipiert sein, in der die Schüler und Schülerinnen ein gemeinsames Arbeitsprodukt aushandeln. Das kann beispielsweise ein Beitrag für ein Rollenspiel sein, bei dem ein Vorschlag zum Umgang mit einer Dilemmasituation gefunden oder ein Poster zur Darstellung einer kulturellen Praktik angefertigt werden soll. In den Aushandlungsprozessen stellen die Lernenden dann Reflexionen zu angemessenem Verhalten oder zu angemessenen Repräsentationen an. Diese Reflexionen gehen sehr häufig mit Perspektivenwechseln und einem Bewusstsein für die Perspektivengebundenheit von Verhalten einher. Ein weiterer Befund zu dieser Phase war, dass die Aushandlungsprodukte umso stärker von Empathie zeugten, je direkter sich der Kontakt mit den Anderen gestaltete. Echtkontakte (z.B. Fragen an die indische Austauschstudentin im Klassenzimmer) lösen mehr Empathie aus als Mailkontakte (z.B. Fragen an Softwareentwickler in Pune) oder als Aufgaben, die nur für den Unterricht an fiktive Adressaten erstellt wurden (»Stell Dir vor ... Was würdest Du Ihr schreiben?«). Phase D ist der Ort von Diskussionen, Perspektivenwechseln und abwägenden Reflexionen hinsichtlich kultureller Zwänge und selbstbestimmtem Handeln.

Phase E war im ersten Forschungszyklus noch als Gruppeninterview mit wenigen Lernenden nach dem eigentlichen Unterricht konzipiert. Mit den Interviewaussagen der Lernenden sollte der von den Forschenden in vorangegangenen Phasen beobachtete interkulturelle Kompetenzerwerb trianguliert werden. Die Aussagen der Lernenden belegten dann allerdings, dass sich in den transkribierten Texten nicht nur eine besonders hohe Dichte an interkulturellen Kompetenzen zeigte, sondern dass die Schüler und Schülerinnen in den Reflexionen auch neue zusätzliche interkulturelle Kompetenzen entwickelten. Deswegen wurde die Phase im zweiten Zyklus Aufgabenbestandteil für alle Lernenden. In den Gruppeninterviews wurden insbesondere die Lernerfahrungen beim Perspektivenwechsel thematisiert, z.B. ob sich durch den Perspektivenwechsel die Sichtweisen der Lernenden auf die thematisierten kulturellen Praktiken verändert hätten und warum. Dadurch konnte Perspektivenbewusstsein entstehen. Während es in Phase D um Reflexionen zum Lerngegenstand geht, fokussiert Phase E vor allem Selbstreflexion (Reflexivität). Über das interkulturelle Lernen hinaus beeinflusste diese angeleitete Selbstreflexion auch die Atmosphäre in der Klasse. Die Lernenden fühlten sich in ihrem Lernen ernst genommen, und sie verhielten sich ernsthaft (vgl. Müller 2018: 327). In beiden Reflexionsphasen (Unterrichtsphase D und E) arbeiten die Lernenden an und bekennen sich zu Werthaltungen. Sie reflektieren zum Lerngegenstand und über ihre eigenen Einstellungen.

Ausblick: Transfer der Forschungsergebnisse auf andere Themen der Werthaltungsvermittlung

Das vorgestellte Unterrichtsphasenmodell wurde für die Vermittlung von Werthaltungen im Kontext des interkulturellen Lernens erprobt. Aufgaben, die zu Perspektivenwechseln sowie Perspektivenbewusstsein führten und in Reflexionen mündeten, spielten dabei die zentrale Rolle. Als Weiterführung dieser Arbeit möchte ich das hier vorgestellte Unterrichtsphasenmodell auch für die Entwicklung von Werthaltungen z.B. in der BNE erproben: Die *eigenen Praktiken* zu thematisieren (Phase A), z.B. den Stromverbrauch zu Hause nachzuschauen und in der Klasse zu diskutieren, kann die Lernenden motivieren. Die Phase B, die Aktivierung und Offenlegung des Vorwissens z.B. zum Stromverbrauch von Haushaltsgeräten (»Ordne die folgenden Geräte nach Stromverbrauch«), hilft der Lehrkraft, BNE-Aufgaben adressatengerecht anzupassen. Wenn im BNE-Unterricht stärker auf Werthaltungen eingegangen werden soll, kann es für die Inputphase (C), die Aushandlungen zum Arbeitsprodukt (Phase D) und die Anleitung zur Selbstreflexion (Phase E) wichtig sein, dass inhaltlicher Input und Aushandlungen auch anhand von Berichten zu facettenreich und authentisch dargestellten Protagonistinnen und Protagonisten erfolgen. Das würde bedeuten, dass fachliche Inhalte stärker mit Personen und deren Geschichten verknüpft werden. Für unsere Lernenden wäre beispielsweise aus den Berichten heraus verstehbar, welche Vorstellungen zum Energiekonsum die beschriebenen Protagonistinnen und Protagonisten weshalb haben. Neben fachlichen Input würden also biographisch-narrative Elemente treten, die Praktiken von Menschen vorstellen. In der Selbstreflexion (E) kann dann mit Perspektivenwechseln zu diesen Personen gearbeitet werden. Den Lernenden wird beispielsweise ermöglicht, eine Außenperspektive auf das eigenkulturelle Umweltverhalten einzunehmen und Perspektivenbewusstsein zu erwerben. Werden Werterhaltungen z.Bsp. in der BNE mit solch einem an Individuen ausgerichteten Unterricht vermittelt, dann fördern wir damit auch interkulturelle Kompetenzen, Denn wenn (inter-)kulturelles Lernen transkulturell gedacht ist, wird jegliches Lernen über Praktiken von anderen Menschen zu interkulturellem Lernen. Wir tauschen uns über Bedeutungszuschreibungen von Individuen und Gruppen unterschiedlichster Größen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen aus.

Literatur

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bennett, Milton J. (1986): »A developmental approach to training intercultural sensitivity«, *International Journal of Intercultural Relations*, 10/2, S. 179–186.
- Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph/Nünning, Ansgar/Rössler, Dietmar (2000): »Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen«, in: Lothar Bredella (Hg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg »Didaktik des Fremdverstehens«*, Tübingen: Narr, S. IX–LII.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens, <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (letzter Zugriff: 07.11.2021).
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I*, Tübingen: Narr.
- Bygate, Martin/Samuda, Virginia (2008): *Tasks in second language learning*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cameron, Lynne (2001): *Teaching languages to young learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspari, Daniela (2001): »Fremdverstehen durch literarische Texte – der Beitrag kreativer Verfahren«, in: Franz-Joseph Meißner/Marcus Reinfried (Hg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*, Tübingen: Narr, S. 169–184.
- Commission on Geographical Education of the International Geographical Union (Hg.) (1992): *International charter on geographical education*, <https://www.igu-cge.org/charters/> (letzter Zugriff: 06.11.2021).
- Dorsch, Christian/Kaup, Nina/Kanwischer, Detlef (2017): »Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen LehrerInnenbildung«, in: Mirka Dickel/Lisa Käßler/Fabian Pettig/Felix Reinhardt (Hg.), *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik*, Münster, S. 48–60.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2016): *Kompetenzen für eine demokratische Kultur*, <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-te/x/168078e34e> (letzter Zugriff: 06.11.2021).
- Feulner, Barbara/Ohl, Ulrike/Hörmann, Isabel (2015): »Design-based research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potenziale für die Geographiedidaktik«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 3/2015, S. 205–231.

- Hallet, Wolfgang (1998): »Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts«, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 2/1998, S. 119.
- Hallet, Wolfgang (2006): »Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch Tasks«, in: Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Aufgabenorientierung als Aufgabe, Tübingen: Narr, S. 72–83.
- Hallet, Wolfgang (2015): »Transkulturelles Lernen im CLIL Unterricht«, in: Bernd Rüschoff/Julian Sudhoff/Dieter Wolff (Hg.), CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts, S. 289–308.
- Haubrich, Hartwig (1995): »Selbst- und Fremdbilder von Ländern und Völkern. Ein Beitrag zur internationalen Verständigung«, in: Geographie Heute, H. 133, S. 42–47.
- Hiller, Jan (2018): »Akteurszentriert, problemorientiert, situiert – Design-basierte Entwicklung der Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode des Geographieunterrichts«, in: Zeitschrift für Geographiedidaktik, 1/2018, S. 33–60.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.
- Kultusministerkonferenz (2013): Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.
- Mayring, Philipp (2005): »Qualitative Inhaltsanalyse«, in: Uwe Flick/Ernst Kardorff/Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, S. 468–475.
- McKay, Sandra Lee (2006): Researching second language classrooms, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe 1, Geographie, Stuttgart. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/GEO> (letzter Zugriff 07.11.2021).
- Mönter, Leif Olav/Schiffer-Nasserie, Arian (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch, Frankfurt a.M.: Lang.
- Müller, Michael (2018): Lernaufgaben für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht, Tübingen: Narr Verlag.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2004): Introduction to English language teaching, Stuttgart: Klett.

- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditzfurth, Marita (2011): Task-supported language learning, München: Schöningh.
- Reinmann, Gabi (2005). »Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research Ansatz«, in: Unterrichtswissenschaft, 33/1, S. 52–69.
- Reinmann, Gabi (2016): Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2021).
- Richards, Keith (2003): Qualitative inquiry in TESOL. New York: Palgrave Macmillan.
- Rohwer, Gertrude (1996): »Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht«, in: Geographie heute, 17, Themenheft: Themen, Modelle, Materialien für die Unterrichtspraxis aller Schulstufen, S. 4–9.
- Rother, Lothar (1995): »Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht«, in: Praxis Geographie, 25, S. 4–11.
- Schrüfer, Gabriele (2009): »Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht«, in: Geographie und ihre Didaktik, 37/4, S. 153–177.
- Schrüfer, Gabriele (2011): »Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen – eine empirische Studie«, in: Geographie und ihre Didaktik, 39/4, S. 161–189.
- Schuler, Stephan (2013): »Vorhersagen mit Filmen«, in: Stephan Schuler (Hg.), Diercke Methoden 2. Mehr Denken lernen mit Geographie, Braunschweig: Westermann.
- Schmidt-Wulffen, Wulf (2010): »Das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Afrika und Entwicklungsländern«, in: Ingrid Hemmer/Michael Hemmer (Hg.), Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts, Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V., S. 209–222.
- Vogt, Karin (2010): »Medialer Kulturkontakt als Herausforderung – Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für medial vermittelte interkulturelle Kommunikation in Unterrichtskontexten«, in: Ulla Kleinberger Günther/Franc Wagner (Hg.), Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien, Bern, Berlin: Lang, S. 163–198.
- Vogt, Karin (2016): »Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: »Testing the untestable?«, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 27/1, S. 77–98.
- Welsch, Wolfgang (1997): »Transkulturalität«, in: Universitas: Orientierung in der Wissenswelt, Vol. 52, Nr. 607, S. 16–24.
- Welsch, Wolfgang (1999): »Transculturality – the puzzling form of cultures today«, in: Mike Featherstone/Scott Lash (Hg.) Spaces of culture. City, nation, world,

London: Sage. http://www.westreadseast.info/PDF/Readings/Welsch_Transculturality.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2021).