

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

Engischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - Ein verborgenes Potential?

Soumaya Djemai-Runkel

Leibniz Universität Hannover
Englisches Seminar - Didaktik des Englischen
Königsworther Platz 1
30167 Hannover

Tel.: Tel. +49 (0) 511 762 3210

Fax: +49 (0) 511 762 3229

E-Mail: soumaya.djemai-runkel@engsem.uni-hannover.de

Abstract: Ein dem Englischunterricht immanentes Ziel ist die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen und die Förderung der interkulturellen Kompetenz. Dieses kann jedoch nur effektiv gelingen, wenn EnglischlehrerInnen ihrerseits interkulturellen Themen einen hohen Stellenwert zusprechen und diese sensibel und authentisch vermitteln können. Insbesondere EnglischlehrerInnen mit Migrationshintergrund scheinen aufgrund ihrer oftmals langjährigen und intensiven Erfahrungen mit kultureller Heterogenität prädestiniert für diese Aufgabe zu sein. Der vorliegende Aufsatz stellt erste, vorläufige Ergebnisse einer Einzelfallstudie zum Einfluss des Migrationshintergrunds auf den interkulturellen Englischunterricht dar.

Dealing with intercultural topics and thus enhancing intercultural communicative competence is one of the main goals in foreign language learning and teaching. This goal can only be achieved if English teachers themselves give a high significance to intercultural issues and deal with these subjects in a sensitive and authentic way. Above all, English teachers with migration background seem to be predestined for this task because of their long and complex experiences with cultural heterogeneity. This article presents first results of a case study that deals with the influence of the migration background of an English teacher on intercultural learning in the EFL classroom.

Schlagwörter: Englischunterricht, interkulturelle Kompetenz, *Intercultural Communicative Competence*, Migrationshintergrund, Interviewleitfaden

1. Interkulturalität im gesellschaftlichen Kontext

Im Zuge der Globalisierung und der damit einhergehenden politischen, wirtschaftlichen, medialen, sozialen sowie kulturellen Veränderungen auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene steht die Gesellschaft vor neuen Herausforderungen interkultureller Art. Die lebensweltliche Interkulturalität konfrontiert die Gesellschaft mit einer Vielzahl an kulturellen Lebensentwürfen und Weltkonstruktionen, die das Aushandeln und die Wahl zwischen divergierenden Systemen möglich bzw. notwendig machen (vgl. Welsch 1999). Auf nationaler Ebene ist dies neben der aktuell wachsenden internationalen Vernetzung historisch u.a. auch auf die im Zuge des konjunkturellen Anstiegs erfolgten Migrationsbewegungen der 50er und 60er Jahre aus europäischen sowie nordafrikanischen Ländern zurückzuführen (vgl. Cropley 1979: 12). So beläuft sich der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahre 2011 auf 19,5 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a); 7,9 % der in Deutschland lebenden Menschen sind ausländische BürgerInnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Insgesamt weisen beide Gruppen 194 unterschiedliche Herkunftsländer auf, wobei eine deutliche Mehrheit aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei stammt (vgl. Statistisches Bundesamt 2012b).

Vor diesem Hintergrund werden insbesondere die zukünftigen Generationen verstärkt mit einer interkulturellen Gesellschaft konfrontiert sein. Schon jetzt weisen 35 % der in Deutschland lebenden Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund auf. Die Tendenz ist steigend (vgl. Statistisches Bundesamt 2012c: 32). 2011 hatten 32 % der Schülerschaft unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 56). Das multikulturelle Klassenzimmer ist heute längst keine Seltenheit mehr, zumindest in städtischen Ballungsgebieten. SchülerInnen sowie Lehrkräften verlangt die zunehmende Multikulturalisierung intensivere interkulturelle Arbeit im Alltag ab. Der moderne Schulalltag fordert daher handlungsfähige Lernende und Lehrende, die in der Lage sind, den Anforderungen einer globalen Welt gerecht zu werden. Interkulturelle Bildung ist somit zum zentralen Erziehungs- und Bildungsziel in allen Schulfächern geworden.

2. Der Englischunterricht vor neuen Herausforderungen

Vor diesem Hintergrund ergeben sich auch für den schulischen Englischunterricht verstärkt Aufgaben interkultureller Art (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 7). Die zentrale Rolle des Englischunterrichts bei der Förderung der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz findet ihre Begründung vor allem im Unterrichtsgegenstand, der Förderung der sprachlichen Kompetenz sowie der Auseinandersetzung mit interkulturellen Wertesystemen und Weltkonstruktionen (vgl. Bredella 2002: 150; Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 7). Sprache und Kultur werden dabei als eng miteinander verwobene Konzepte betrachtet. Sprache kann als Resultat, zeitgleich aber auch als Ursache für kulturelle Gegebenheiten betrachtet werden (vgl. Roche 2005: 221). Während sie die Grundvoraussetzung sozialer Interaktionen darstellt, werden durch Kulturen auch Bedeutungsinhalte sprachlicher Erscheinungsformen ausgehandelt (vgl. Bredella 2002: 129). Kultur bezeichnet dabei „the totality of characteristic patterns of thought, behaviour, and self-expression through which individual members of a national, linguistic, or ethnic group or subgroup react to, make sense of, and seek to satisfy basic human needs“ (Webber 1990: 132, zitiert nach Roche 2001: 10). Erfolgreiche kulturenübergreifende Kommunikation muss daher Sprache und Kulturen umfassen.

Für den Englischunterricht resultiert daraus die Notwendigkeit, sprachliche Aspekte des Fremdsprachenlernens eng mit kulturellen Aspekten der Zielsprache zu denken und umzusetzen, um einen adäquaten Umgang mit der Zielsprache sowie ein angemessenes Agieren mit kulturell divergierenden Wertesystemen zu realisieren (vgl. Volkman 2010: 157). Die Entwicklung der „Fähigkeit, fremdkulturelle Verstehensprozesse zu durchlaufen und entsprechende Verstehensleistungen zu erbringen“ (Vollmer 1994: 173) und sich damit in kulturell unterschiedlich geprägten Kontexten adäquat bewegen zu können, sollte dabei ein Grundanliegen des Englischunterrichts sein (vgl. Byram 1997). Anders als im Spracherwerb der Erstsprache(n) kann beim Erlernen einer Fremdsprache aber die Einheit zwischen Kulturen und Sprache/n gefährdet sein, da die Möglichkeit besteht, dass die Fremdsprachenlernenden bei der Verwendung der Fremdsprache diese losgelöst von ihren kulturellen Konzepten interpretieren und verstehen (vgl. Bredella 2002: 129). Bleyhl (1994: 11) nutzt diesbezüglich den Begriff des „Sprach-Chamäleon[s]“. Genau an dieser Stelle sollte der interkulturelle Fremdsprachenunterricht ansetzen. Anders als der landeskundliche Englischunterricht fokussiert der interkulturelle Englischunterricht nicht allein deklaratives Wissen um kulturelle Gegebenheiten. Vielmehr sollen den Fremdsprachenlernenden Gelegenheiten geboten werden, kulturelle Bedeutungen im Rahmen kulturenübergreifender Interaktionen auszuhandeln (vgl. Bleyhl 1994: 14; Bredella & Delanoy 1999: 13). Dabei kann es durchaus zu Bedeutungsüberlagerungen im Verstehen von kulturell divergierenden Kontexten kommen. Die Lernenden sollten im Hinblick auf ihr eigenes Denken, Handeln, Sprechen und Wahrnehmen ein Bewusstsein für diese Interferenzen entwickeln (vgl. Bredella 1999: 89; Byram 1997: 3). Hierfür ist die interkulturelle Kompetenz unverzichtbar.

Interkulturelles Lernen im Englischunterricht kann vor allem durch solche Lehrkräfte realisiert werden, die ihrerseits selbst interkulturellen Themen einen hohen Stellenwert im Englischunterricht beimessen, dafür sensibilisiert sind und sie authentisch vermitteln können. Vor diesem Hintergrund spricht vieles dafür, die Rolle der LehrerInnen¹ im interkulturellen Englischunterricht noch stärker in das Zentrum des fremdsprachendidaktischen Diskurses zu rücken.

Insbesondere EnglischlehrerInnen mit Migrationshintergrund scheinen aufgrund ihrer oftmals langjährigen und intensiven „lebensgeschichtlichen“ (Georgi 2011: 36) Erfahrungen mit kultureller Heterogenität in ihrem direkten Lebensumfeld prädestiniert für diese Aufgabe zu sein (vgl. Kap. 3 zum Forschungsstand). Die vorliegende Einzel-

Soumaya Djemai-Runkel (2014), Englischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - Ein verborgenes Potential? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 216-228. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Djemai_Runkel.pdf.

fallstudie soll das mögliche Potential dieser Gruppe für die Bewusstmachung interkultureller Lernprozesse exemplarisch² erkunden. Sie beschäftigt sich mit den Sichtweisen **einer** Englischlehrerin mit Migrationshintergrund auf den interkulturellen Englischunterricht und ihren Erfahrungen im Umgang mit interkulturellen Themen. Mit Sichtweisen sind implizit wie explizit vorhandene Ansichten und automatisierte Dispositionen gemeint. Jedes Individuum entwickelt abhängig von seinen „lebensgeschichtlich“ geprägten Erfahrungen Sichtweisen (vgl. Mandler 1975: 21), die es zur Deutung von Geschehen und zur Orientierung beim Handeln heranzieht (vgl. Groeben 1986: 62-63).

Um die Grundlage der obigen Annahme darzulegen, wird im Folgenden kurz der theoretische und empirische Forschungsstand zur Thematik umrissen. Gleichzeitig sollen damit Forschungsfragen für die empirische Untersuchung hergeleitet werden.

3. Die interkulturelle Kompetenz im Englischunterricht – Theoretischer und empirischer Forschungskontext

Anders als in zahlreichen gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Debatten wurden in der fremdsprachendidaktischen Forschung bereits in den 1970er Jahren erste Grundsteine für eine aufgeschlossene Wahrnehmung von kultureller Pluralität gelegt. Seit der Betonung der interkulturellen Bildungsziele in den 1990ern weisen zudem die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf die Auseinandersetzung mit und die Umsetzung von interkulturellen Lernzielen hin (Göbel & Hesse 2004: 818). Seitdem spielt der Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ eine bedeutsame Rolle für den Fremdsprachenunterricht. In der Literatur lassen sich zahlreiche Ansätze zur Begriffsdefinition der interkulturellen Kompetenz finden, die jedoch alle vergleichbare Inhalte haben (vgl. u.a. Bredella 1999; Byram 1997; Doyé 1994; Vollmer 1994). Eines der einflussreichsten Konzepte, welches maßgeblich den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* prägte (vgl. Freitag-Hild 2010a: 121), ist das Modell der *intercultural communicative competence (ICC)* nach Byram (1997). Das ICC-Modell umfasst fünf Dimensionen, welche die Entwicklung des Individuums zum *intercultural speaker* beeinflussen können: *attitude, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction and critical cultural awareness* (Byram 1997: 50-54). Das Modell skizziert die Grundlagen dafür, sich in kulturell unterschiedlich geprägten Kontexten adäquat bewegen zu können und gewährleistet damit die sinnvolle Aufrechterhaltung einer kulturübergreifenden Kommunikation. Die Bewusstmachung, dass Interpretationen während einer Konversation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen vom kulturellen Verständnis der Gesprächs- und InteraktionspartnerInnen abhängen, ist dabei ein wesentliches Ziel (vgl. ebd.: 97). Um interkulturell kompetent handeln zu können, muss den Lernenden bewusst werden, dass ihre Denk- und Verhaltensmuster sowie ihr gesamtes Wertesystem kulturell geprägt sind. Aus dieser reflektierten Haltung gegenüber der eigenen Weltkonstruktionen heraus, erlangt das Individuum eine gewisse Distanz zu diesen (Außenperspektive), welche es ihm wiederum ermöglicht, sich kulturell divergierenden Wertesystemen anzunähern, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und schließlich mit ihnen zu interagieren (vgl. Bredella 1999: 111). Nur in aktiver Auseinandersetzung mit anderen Kulturen kann sich die Haltung der Lernenden so verändern, dass es möglich wird, kulturensensibel und empathisch zu agieren.

Die beschriebenen Aushandlungsprozesse schaffen einen neuen Raum zwischen den unterschiedlichen Kulturen (vgl. Bolten 2007: 22), der als „dritte[r] Ort“ (Kramsch 1995: 62) bezeichnet wird und als eine Art Zwischenraum zwischen den kulturell divergierenden Lebenswelten beschrieben werden kann (vgl. Bach 1998: 195). Der Fremdsprachenunterricht als Ort interkultureller Begegnungen sollte die Rahmenbedingungen bieten, unter denen der „dritte Ort“ seine Realisierung finden kann (vgl. Bleyhl 1994: 9).

In den letzten Jahren wird in der Fremdsprachendidaktik zudem verstärkt auch das Konzept des „transkulturellen Lernens“ (Freitag-Hild 2010b: 308f) diskutiert. Vor dem Hintergrund des kulturphilosophischen Ansatzes von Wolfgang Welsch (1999) impliziert das Konzept der Transkulturalität einen prozesshaften, dynamischen sowie hybriden Kulturbegriff. Kultur wird dabei als offenes und vernetztes Gewebe betrachtet, in deren Rahmen kulturenübergreifende Kontakte zur „gegenseitigen Durchdringung und Hybridisierung“ (Freitag-Hild 2010a: 125) der Kulturen führen.

Soumaya Djemai-Runkel (2014), Englischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - Ein verborgenes Potential? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 216-228. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Djemai_Runkel.pdf.

Neben den theoretischen Ansätzen zur interkulturellen Kompetenz stehen in der Fremdsprachendidaktik interkulturelle Schwerpunkte auch im Fokus zahlreicher empirischer Studien. Wenngleich Fremdsprachenlehrkräfte mit Migrationshintergrund dabei bisher weitestgehend unberücksichtigt bleiben, kann an dieser Stelle auf zahlreiche Forschungsergebnisse aus Studien zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund verwiesen werden (vgl. Fäcke 2006; Göbel, Hesse & Jude 2008). So wurde beispielsweise im Rahmen der DESI-Studie die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht bei SchülerInnen empirisch untersucht (vgl. DESI-Konsortium 2008). Die Ergebnisse dieser Studie lassen die Annahme zu, dass sich frühe Mehrsprachigkeit, gerade auch der Kinder mit Migrationshintergrund, positiv auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auswirkt (vgl. DESI-Konsortium 2008: 25; auch Göbel, Hartig & Hesse 2008: 219). Die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und die damit verbundenen Kontakte zu anderen Kontexten können verstärkt die Möglichkeit bieten, Erfahrungen im Umgang mit Interkulturalität zu sammeln. Damit lässt sich konstatieren, dass die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz mit „lebensgeschichtlichen“ Erfahrungen im Umgang mit kultureller Heterogenität verbunden sein kann (vgl. Göbel & Hesse 2007: 258).

Während die DESI-Studie die interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht untersucht, stellt das Forschungsprojekt von Kerstin Göbel und Andreas Helmke (2010) Englischlehrkräfte in den Vordergrund und erforscht empirisch die Qualität des interkulturellen Englischunterrichts. Die Untersuchung nimmt u.a. die interkulturellen Erfahrungen von Englischlehrkräften sowie ihren Einfluss auf die Qualität der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht in den Blick. Das Ergebnis zeigt, dass Lehrkräfte mit überdurchschnittlich vielen interkulturellen Kontakten und Erfahrungen in ihrem Privatleben häufiger und bewusster kulturelle und interkulturelle Themen in ihren Englischunterricht integrieren. Überdies legen sie Wert darauf, ihre SchülerInnen zur kulturellen Bewusstheit zu erziehen (vgl. Göbel & Helmke 2010: 1577ff). Die Studie untersucht jedoch nicht dezidiert Englischlehrkräfte mit Migrationshintergrund.

Bei zahlreichen Fremdsprachenlehrkräften löst die Förderung der interkulturellen Kompetenz und ihre konkrete unterrichtspraktische Umsetzung im Fremdsprachenunterricht dagegen Unsicherheit aus (vgl. Sercu 2005: 157). Das ergab die international angelegte Studie von Sercu, die sich u.a. auch mit der Art und Weise beschäftigt, wie Lehrkräfte mit interkulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht umgehen. Diese Unsicherheit resultiert vor allem daraus, dass interkulturelle Themen weniger Beachtung im Unterricht der befragten Lehrkräfte finden. Stärkere Orientierungsmuster bietet dagegen die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen, die meist klaren grammatikalischen Regeln folgen (vgl. ebd.).

Dass Interkulturalität und Mehrsprachigkeit kaum eine Rolle für die Unterrichtspraxis von FremdsprachenlehrerInnen spielen, ergab eine weitere Studie von Adelheid Hu (2003). Obwohl diesen Themen im Leitbild der untersuchten Schulen eine große Bedeutung beigemessen wird, bleiben sie für den Fremdsprachenunterricht jedoch irrelevant (vgl. Hu 2003: 268). Dagegen zeigt die schulpädagogische Studie von Viola Georgi (2011), dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bewusst mit kultureller Heterogenität umgehen, jedoch zuweilen wenig kritisch-reflektierend. Eine ähnliche Wertschätzung ist auch für den Umgang mit Mehrsprachigkeit beobachtbar. LehrerInnen mit Migrationshintergrund verfügen über die nötige interkulturelle Kompetenz, die der mehrsprachigen und interkulturellen Schülerschaft gerecht wird und sie dazu befähigt, den Integrationsprozess der SchülerInnen zu fördern (vgl. Georgi 2011: 265-268).

Schließlich untersucht die schulpädagogische Studie von Dorothea Bender-Szymanski (2008) die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften im Umgang mit interkulturellen Konfliktsituationen im Alltag multikultureller Schulen und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass subjektive Sichtweisen und Selbsteinschätzungen interkulturellen Themenkomplexen gegenüber Einfluss auf unterrichtliches Handeln haben. Die Studie ergab, dass LehrerInnen, die relativ negativ interkulturellen Erfahrungen gegenüberstehen, in interkulturellen Konfliktsituationen ihre eigenen kulturellen Perspektiven und Wirklichkeitskonstruktionen kaum reflektieren. Dagegen stellen sie stets die ihnen fremd erscheinenden Wirklichkeitsmodelle der SchülerInnen in Frage. Subjektive Sichtweisen und Selbsteinschätzungen der LehrerInnen, die interkulturelle Erfahrungen als positiv beurteilten, führen dagegen zu angemessenen Bedingungen für interkulturelles Handeln und fördern einen adäquaten Umgang mit interkulturellen Situationen (vgl. Bender-

Soumaya Djemai-Runkel (2014), Englischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - Ein verborgenes Potential? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 216-228. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Djemai_Runkel.pdf.

Szymanski 2008: 211-213). Demnach haben subjektive Sichtweisen Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz der Lehrkraft sowie auf ihren Umgang mit interkulturellen Themen im Unterricht .

Die zentralen Ergebnisse dieser ausgewählten Studien werfen zahlreiche weiterführende Fragen auf, von denen einige im folgenden Kapitel aufgegriffen werden sollen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es eine Anzahl von empirischen Untersuchungen zum interkulturellen Lernen aus der Sicht von LehrerInnen gibt, jedoch Fremdsprachenlehrkräfte und ganz speziell EnglischlehrerInnen mit Migrationshintergrund und ihre Rolle für den interkulturellen Englischunterricht bisher in der empirischen Forschung weitestgehend unberücksichtigt geblieben sind.

4. EnglischlehrerInnen mit Migrationshintergrund – eine qualitative Studie

4.1. Forschungsfragen und Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund der kurz skizzierten theoretischen und empirischen Grundlagen ergeben sich folgende Fragen, die im Rahmen der vorliegenden Einzelfallstudie thematisiert werden:

- **Frage 1:**
Welche Sichtweisen haben Englischlehrkräfte mit Migrationshintergrund auf den interkulturellen Englischunterricht und damit auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht?
- **Frage 2:**
Inwiefern beeinflussen der Migrationshintergrund von Englischlehrkräften und die damit verbundenen frühen Kontakte und Erfahrungen mit unterschiedlichen Kulturen ihre Sichtweisen auf den interkulturellen Englischunterricht?
- **Frage 3:**
Welche Erfahrungen bieten der Migrationshintergrund und die gemachten Lebenserfahrungen mit kultureller Heterogenität für Englischlehrkräfte mit Migrationshintergrund beim Umgang mit interkulturellen Themen im Englischunterricht?
- **Frage 4:**
Welche Ressourcen- sowie Problemfelder sprechen sie sich selbst bei der Vermittlung von interkulturellen Themen im Englischunterricht zu?

Ziel ist es, die Sichtweisen der befragten Englischlehrerin mit Migrationshintergrund auf den interkulturellen Englischunterricht zu rekonstruieren und damit einen ersten vorläufigen und ausschnitthaften Einblick in die Untersuchungsergebnisse zu geben, die Teil eines größeren Forschungsprojekts sind.³

Um die nötige Offenheit im Erhebungsprozess und eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand zu ermöglichen, wurde die Untersuchung qualitativ angelegt. In Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985, 2000), welches sich besonders für die Erhebung von Sichtweisen eignet, wurde ein Leitfaden für ein Interview erstellt (Kap. 4.2 folgt in der Auswertung diesem Leitfaden). Aufgrund des fortgeschrittenen theoretischen Forschungsstandes zur interkulturellen Kompetenz war es möglich, einen theoriegeleiteten Leitfaden zu entwickeln, der fünf Themenkomplexe umfasst:

- 1) Ein erster thematischer Schwerpunkt beschäftigt sich mit der *Berufsfachwahl* der befragten Lehrerin. Dabei soll untersucht werden, ob ein besonderes Interesse an Sprachen und Fragen vielfältigen kulturellen Zusammenlebens Motivationsfaktoren für die Berufsfachwahl ‚Englischlehrerin‘ darstellten.

Soumaya Djemai-Runkel (2014), Englischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - Ein verborgenes Potential? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 216-228. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Djemai_Runkel.pdf.

2) In einem zweiten Themenfeld wird die subjektiv zugeschriebene Bedeutung bezüglich der *Förderung interkultureller Kompetenz* im Englischunterricht erhoben. Hierbei soll u.a. untersucht werden, inwiefern ein Zusammenhang besteht zwischen den gemachten Erfahrungen mit kultureller Heterogenität und möglichen subjektiven Bedeutungszuschreibungen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht.

3) In einem dritten Themenfeld werden die *Erfahrungen bei der Thematisierung von interkulturellen Inhalten im Englischunterricht* erfragt. Es soll hier untersucht werden, welchen Schwerpunkt die Lehrerin bei der Vermittlung von interkulturellen Themen legt und welche Strategien sie dabei anwendet.

4) Um herauszufinden, inwiefern ihre Vorgehensweisen bei der Vermittlung von interkulturellen Themen vom eigenen Migrationshintergrund beeinflusst sind, werden in einem vierten Themenschwerpunkt auch die *Erfahrungen mit dem Migrationshintergrund im Lebensumfeld* erhoben.

5) Darüber hinaus wurde die Lehrerin in einem fünften Themenschwerpunkt im Sinne einer Selbsteinschätzung sowohl nach dem *Potential* als auch nach *Problemfeldern* befragt, die sich bei der Vermittlung von interkulturellen Themen und damit bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht für sie ergeben. Nachfragen zum konkreten unterrichtlichen Geschehen stellen hier wie auch im Rahmen der anderen Themenfelder des Leitfadens einen festen Bestandteil dar.

Die Auswertung der erhobenen Interviewdaten orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) und Kuckartz (2012: 39ff). Für die Codierung des Interviews wurde das computerbasierte Auswertungsprogramm Maxqda verwendet. Dabei wurden relevante Kategorien sowohl deduktiv aus dem theoriebasierten Interviewleitfaden als auch induktiv aus dem erhobenen Datenmaterial abgeleitet.

4.2. Ergebnisse des Interviews

Beschreibung des Einzelfalls

Frau R. ist 31 Jahre alt und lebt seit ihrer Geburt in Deutschland. Sie stammt aus einem tunesischen Elternhaus. Ihr Vater ist vor 40 Jahren im Zuge des Anwerbeabkommens nach Deutschland immigriert. Frau R. ist bilingual mit der deutschen und der tunesischen Sprache aufgewachsen.

Frau R. besuchte nach der Orientierungsstufe ein Gymnasium und schloss die gymnasiale Oberstufe mit der allgemeinen Hochschulreife ab. Nach dem Abitur entschied sie sich zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums für die Fächer Englisch und Mathematik für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt. Während ihres Studiums absolvierte sie ein Praktikum an einer englischen Schule in London. Die Erlangung des ersten Staatsexamens befähigte sie anschließend zur Absolvierung des Referendariats an einer deutschen Hauptschule mit großem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Seit vier Jahren ist sie Realschullehrerin für die Fächer Englisch und Mathematik an einer ländlichen Realschule in Niedersachsen.

Berufsfachwahl

Für die Berufsfachwahl von Frau R. waren vor allem pragmatische Gründe von Bedeutung. Aufgrund der Bedeutung des Englischen als Weltsprache entschied sie sich für das Studium des Englischen. Sie betont immer wieder die Nützlichkeit der Beherrschung des Englischen im internationalen Raum. Neben dem pragmatischen Bezugsrahmen als relevantem Faktor für die Berufsfachwahl erwähnt Frau R. auch, dass das Erlernen der englischen Sprache für sie mit einem immensen Vergnügungsfaktor verbunden war. Sie betrachtete es bereits in ihrer eigenen Schulzeit als eine ihrer Stärken und betont ihre besondere Kompetenz beim Fremdsprachenlernen.

Interessenschwerpunkte im Englischunterricht

Frau R. betont ihr besonderes Interesse für die Vermittlung von Grammatik im Englischunterricht. Die eindeutigen Regeln der Grammatik bieten ihr Orientierung und vereinfachen ihr damit den Umgang mit grammatikalischen

Strukturen. Sie vergleicht die Grammatik im Englischunterricht mit mathematischen Regeln, die es ihr ermöglichen, eine gewisse Regelmäßigkeit bezüglich bestehender Strukturen herzustellen, die ihr so auch Sicherheit bieten. Dagegen stellt die Landeskunde einen Themenbereich dar, der von geringem Interesse für sie ist und sie stark verunsichert. Dabei definiert sie Landeskunde als das Wissensspektrum über ein Land, dessen Geographie, Historie und Bräuche sie als Englischlehrerin vermitteln sollte und verwendet den Begriff synonym mit dem Begriff der Erdkunde.

Ansichten zur Bedeutung des interkulturellen Englischunterrichts

Insgesamt spricht Frau R. der Förderung der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht keine besondere Bedeutung zu. Die Thematisierung von interkulturellen Themen findet ihrer Meinung nach eine ausreichende und adäquate Behandlung im Erdkunde-, Religions- oder auch im Werte- und Normenunterricht. Im Englischunterricht misst Frau R. primär der Förderung der sprachlichen Kompetenzen zentrale Bedeutung bei.

Erfahrungen im interkulturellen Englischunterricht

Mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz verbindet Frau R. kein spezifisches Wissen und kann daher keine Erläuterung dazu geben. Die Begriffserklärung aus ihrem subjektiven Verständnis heraus verunsichert sie stark. Dennoch kann sie konkrete Inhalte aus ihrem Unterrichtsalltag dem Bereich der interkulturellen Kompetenz zuordnen. Beim Thema „Amerika“⁴ im Englischunterricht war es ihr z.B. von besonderer Bedeutung, den SchülerInnen zu vermitteln, dass es noch „eine andere Seite der Medaille“ (00:13:34) von Amerika gibt. Da sie die Gefahr einer vorurteilsbehafteten Auseinandersetzung mit dem Thema Amerika sah, vor allem dadurch, dass die SchülerInnen mit Amerika ausschließlich Glanz, Luxus und prominente Persönlichkeiten verbinden, legte sie den Fokus ihres Unterrichts auf das Aufzeigen unterschiedlicher Perspektiven und thematisierte, dass Ghettoisierung und Armut ebenfalls Bestandteile der amerikanischen Lebensrealität sind. In diesem Rahmen sollten sich die SchülerInnen auch mit der Diskriminierung von AfroamerikanerInnen beschäftigen.

Für die Planung und Umsetzung der Vermittlung von interkulturellen Themen im Englischunterricht scheinen für die Lehrerin u.a. strukturelle Gegebenheiten wie die Zusammensetzung der Unterrichtsklasse von Bedeutung gewesen zu sein. Frau R. betont immer wieder, dass es sich bei ihren Unterrichtsklassen überwiegend um deutsche SchülerInnen ohne Migrationshintergrund handelt, die relativ wenige interkulturelle Kontaktmöglichkeiten haben, da sie in einer ländlichen Gegend wohnen. Darüber hinaus gibt es eine Anzahl von rechtsorientierten SchülerInnen in der Klasse, die laut Aussage der Lehrerin die anderen SchülerInnen teilweise beeinflussen. Mit dem Ziel der Sensibilisierung ihrer SchülerInnen für kulturelle Minderheiten legte sie den Schwerpunkt in der Unterrichtssequenz „Amerika“ z.B. auf Formen des Perspektivenwechsels und veranlasste die Lernenden dazu, sich in die Situation eines diskriminierten Afroamerikaners einzufühlen und seine Gefühle zu reflektieren. Dabei hebt sie hervor, dass sie generell Wert darauf legt, die SchülerInnen dafür zu öffnen, jeder Kultur ihre Berechtigung zuzusprechen und die Sicht auf ihre Kultur als die ‚einzig Wahre‘ zu relativieren. An der Stelle versuchten rechtsorientierte SchülerInnen zum Teil, die anderen SchülerInnen zu ‚überreden‘, die Aufgabenerledigung von interkulturellen Themen zu verweigern (z.B. Brief an einen fiktiven ausländischen Freund schreiben).

Auch bei der Vermittlung des Unterrichtsthemas „London“⁵ wird die Bedeutung von strukturellen Rahmenbedingungen für den Vermittlungskontext für Frau R. deutlich. Den Schwerpunkt dieser Unterrichtssequenz legte Frau R. insbesondere auf die kulturelle Vielfalt der in London lebenden Menschen, die sich u.a. auch in unterschiedlich kulturell geprägter Kleidung manifestiert. So betont sie erneut, dass ihr das Thematisieren der kulturellen Heterogenität in London vor allem an ihrer Schule von Bedeutung ist, um die SchülerInnen, für die London „etwas Großes, etwas Wertvolles“ (00:18:17) ist, dafür zu sensibilisieren, „dass kulturelle Vielfalt zur Normalität des Lebens gehört“ (00:18:35) und nicht im Widerspruch zu ihren positiven Assoziationen mit London steht. Die SchülerInnen sollten auch erkennen, wie viele Menschen die englische Sprache sprechen. „Braune, schwarze, rote, weiße Menschen. Alle sprechen die gleiche Sprache“ (00:19:50). Die Lehrerin scheint in diesen Themen ein großes Identifikationspotential für sich selbst gefunden zu haben. So berichtet sie z.B., dass man oftmals in Deutschland davon ausgehen würde,

Soumaya Djemai-Runkel (2014), Englischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - Ein verborgenes Potential? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 216-228. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Djemai_Runkel.pdf.

dass Menschen, die phänotypisch markiert sind auch kein Deutsch sprechen können. Mit dem Thematisieren von kultureller Vielfalt in London intendiert sie, solch stereotypes Denken bei ihren SchülerInnen aufzubrechen.

Insgesamt fühlt sich Frau R. bei der Thematisierung interkultureller Themen oftmals frustriert und demotiviert, da diese Themenkomplexe keine besondere Akzeptanz bei der Schülerschaft finden. Als Strategie für die Lösung dieses Problems greift Frau R. zurück auf die konventionelle Notengebung, mit der sie die Leistungsverweigerung der SchülerInnen meint aufheben zu können.

Anders als in der Realschule, an der sie gegenwärtig tätig ist, hat sie an der Hauptschule, an der sie ihr Referendariat absolviert hat, viel Wert auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz der SchülerInnen legen können und oft interkulturelle Themen in den Englischunterricht einbezogen. An einer aus Pappe angefertigten Menschenfigur sollten die SchülerInnen aus ihrer Sicht z.B. zeichnerisch (o. ä.) darstellen, was sie mit bestimmten Körperteilen kulturell verbinden (z.B. der Magen ist deutsch, da sie deutsches Essen mögen; das Herz ist türkisch und deutsch, da sie sich beidem verbunden fühlen). Dabei wurde den SchülerInnen bewusst, dass sie verschiedene kulturelle Einflüsse in sich tragen. Die Lehrerin betonte, dass sich die Hauptschule aufgrund ihrer kulturell vielfältigen Schülerschaft besonders für interkulturelle Thematisierungen anbot. Kulturelle Vielfalt existierte dort offensichtlich und motivierte Frau R. zum Umgang mit interkulturellen Themen im Englischunterricht.

Potential und Problemfelder

Die Selbsteinschätzung von Frau R. bezüglich eigener Stärken und Schwächen bei der Vermittlung von interkulturellen Themen ergibt, dass sie den Perspektivenwechsel, wie beispielsweise das Hineinversetzen in eine kulturelle Minderheit und ihre Diskriminierungserfahrungen, zu ihren Stärken zählt. Dagegen stellt die deklarative Wissensvermittlung über englischsprachige Länder für Frau R. eine Schwierigkeit dar, die sie dadurch zu überbrücken versucht, mithilfe ihres Computers im Unterricht schnell und spontan auf geographische, demographische oder politische Anfragen ihrer SchülerInnen zu reagieren. Da politische und demographische Gegebenheiten in anderen Ländern jedoch auch schnellen Veränderungen unterliegen, fühlt sie sich trotz ihrer Vorbereitungen und geschaffenen Hilfestellungen (Computer) immer noch stark verunsichert und zählt daher das Unterrichten von interkulturellen Themen zu den Inhalten des Englischunterrichts, die ihr nur mittelmäßig gelingen. Auffällig ist an dieser Stelle die vordergründige Beschränkung auf die Vermittlung von geografischem, demografischem und politischem Faktenwissen.

Anders verhält es sich mit dem Thema London. Der direkte Bezug, den Frau R. durch ihren Auslandsaufenthalt zu London hergestellt hat, bietet ihr Sicherheit im Umgang mit diesem Thema. Neben den Materialien im Lehrbuch nutzt sie auch ihr persönliches Wissen, das sie sich während ihres Aufenthalts über England im Allgemeinen und London im Speziellen angeeignet hat.

Erfahrungen mit Migrationshintergrund

Bezogen auf ihre eigenen ‚lebensgeschichtlichen‘ Erfahrungen mit Migration in Deutschland ist ein starkes Gefühl der Benachteiligung rekonstruierbar. Diesbezüglich betont sie, dass kulturell divergierende Lebensweisen in Deutschland als minderwertig gelten und daher nur bedingt akzeptiert werden. Diese subjektive Wahrnehmung begründet sie mit selbst gemachten negativen Erfahrungen, die sie bei dem Versuch, ihre Lebensweise Anderen zu erklären, gesammelt hat. Das Unverständnis und der häufige Aufruf an sie zur Anpassung an die Mehrheit der Gesellschaft sind Reaktionen, die ihr Gefühl der Benachteiligung verursacht und ihr Anliegen nach Respekt und Akzeptanz allen Kulturen gegenüber gestärkt haben. Auch aus diesem Grund beschäftigt sie sich auch im Privatleben mit kultureller Vielfalt und versucht Gemeinsamkeiten zu entdecken, die die kulturenübergreifende Verständigung erleichtern. Sie distanziert sich bewusst von Vorurteilen und versucht diesen differenzierte Sichtweisen entgegenzusetzen, da sie selbst die Erfahrung gemacht hat, „in eine Schublade gesteckt zu werden“ (00:54:02).

Die unterschiedlichen kulturellen Prägungen ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund an der Hauptschule waren für sie von besonderem Interesse, auch außerhalb des Unterrichts. Als Schülerin empfand sie es selbst als

besonders bedrückend, wenn Lehrende nichts über die z.T. sehr unterschiedlichen Kulturen ihrer MitschülerInnen wussten und wissen wollten.

5. Erstes Fazit

Eine erste Auswertung der Daten der Einzelfallstudie erlaubt im Hinblick auf die formulierten Forschungsfragen die folgenden vorsichtigen Befunde:

- **Frage 1:**

Welche Sichtweisen haben Englischlehrkräfte mit Migrationshintergrund auf den interkulturellen Englischunterricht und damit auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht?

Die Interviewstudie zeigt, dass interkulturelle Themen aufgrund teilweise subjektiv empfundener Verunsicherungen und ungenügender Hilfestellungen von außen (z.B. konkrete Lernzielsetzungen, didaktische Verfahren) zu Verunsicherung im Englischunterricht führen und diese Themen eher nur am Rande eine Rolle spielen. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz wird nicht als ein dem Englischunterricht ureigenes Ziel betrachtet, auch wenn sie generell als bedeutsam angesehen wird.

- **Frage 2:**

Inwiefern beeinflussen der Migrationshintergrund von Englischlehrkräften und die damit verbundenen frühen Kontakte und Erfahrungen mit unterschiedlichen Kulturen ihre Sichtweisen auf den interkulturellen Englischunterricht?

Die untersuchten subjektiven Wahrnehmungen weisen insbesondere auf der Ebene der Zielsetzungen auf Zusammenhänge zum eigenen, kulturell-vielfältig geprägten Lebens- und Lernumfeld hin. So zeigt sich z.B. eine deutliche Priorisierung der Einnahme der Innenperspektive (vgl. Bredella 2002: 16-17), z.B. beim Thema kulturelle Minderheiten. An der Stelle werden Verbindungen zu eigenen Lebenserfahrungen als Mitglied einer kulturellen Minderheit in Deutschland mehr als deutlich. Diskriminierungserfahrungen und soziale Benachteiligung scheinen ein entscheidender Motivationsfaktor zu sein. Die aus früh gemachten negativen Erfahrungen resultierenden subjektiv wahrgenommenen Ungleichheiten sind prägend für ihre Profession als Lehrerin, die SchülerInnen für die Gleichberechtigung aller Kulturen zu sensibilisieren und ihr Empathievermögen diesen gegenüber zu stärken.

Auch die bewusste Reflexion von Vorurteilen und das besondere Interesse für kulturell divergierende Lebensentwürfe können als Resultat der eigenen lebensweltlichen Erfahrungen mit Migrationshintergrund betrachtet werden. Bewusstes Distanzieren von Vorurteilen und kritisches Hinterfragen derselben scheinen prägenden Einfluss auf das Handeln als Englischlehrerin zu haben.

- **Frage 3:**

Welche Erfahrungen bieten der Migrationshintergrund und die gemachten Lebenserfahrungen mit kultureller Heterogenität für Englischlehrkräfte mit Migrationshintergrund beim Umgang mit interkulturellen Themen im Englischunterricht?

Die unterrichtspraktische Umsetzung interkultureller Inhalte scheint dagegen weniger durch die gemachten Erfahrungen beeinflusst zu sein. Sie ist eher von Unsicherheit geprägt. Mögliche Ursachen dafür könnten in den gemachten Diskriminierungserfahrungen liegen und teilweise dazu führen, affine Themen aus dem Englischunterricht auszuschließen. Darüber hinaus kann auch das subjektive Verstehen bzw. Nichtverstehen des Konzepts der interkulturellen Kompetenz eine relevante Ursache für die Verunsicherung darstellen. Die Exklusion der affektiven, interaktiven und bewusstseinsrelevanten Ebenen (vgl. Byram 1997: 31ff) aus dem subjektiven Verständnis des Konzepts der interkulturellen Kompetenz scheint in diesem Fall die Implikation ihrer persönlichen Erfahrungen mit interkulturellen Themen im Englischunterricht zu verhindern.

Strukturelle Rahmenbedingungen wie z.B. der geringe Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Klasse oder die verstärkte Präsenz von rechtsorientierten SchülerInnen scheinen diese Tendenz zu verstärken (Realschule). Demgegenüber könnte eine eher multikulturell zusammengesetzte Lerngruppe motivierend für unterrichtliche Förderung der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht darstellen (Hauptschule). Es ist anzunehmen, dass gemeinsam gemachte Erfahrungen mit interkulturellen Themen das gegenseitige Verständnis erleichtern und motivationsbildend sind.

Die Ergebnisse lassen zumindest vorerst, bezogen auf die vorliegende Einzelfallstudie, die Annahme zu, dass beim Umgang mit interkulturellen Themen die Kontexte, in denen diese auftauchen, die Art und Weise des Umgangs der Lehrerin mit ihnen beeinflussen können. Es lässt sich eine Diskrepanz zwischen dem Umgang mit interkulturellen Themen in einem lebensweltlich-privaten und in einem professionell-unterrichtlichen Kontext vermuten. Während die Englischlehrerin interkulturellen Themen im lebensweltlich-privaten Kontext eine deutliche Relevanz zuspricht und sie quasi auch lebt, führen dieselben im Unterricht überwiegend zu Verunsicherung und Vermeidung dieser Themen. Die Nichtthematisierung kann auch damit zusammenhängen, dass der Vermittlungskontext der Lehrerin im Englischunterricht ein explizit fundiertes und abrufbares Repertoire an Wissen, Strategien und möglichen Unterrichtsszenarien abverlangt, das sie nicht immer hat. Der Umgang mit interkulturellen Themen im lebensweltlich-privaten Kontext dagegen scheint von intuitiven, implizit vorhandenen und vielleicht auch automatisierten Handlungsparadigmen geprägt und daher nicht einfach auf bewusste Handlungsstrategien als Englischlehrerin übertragbar zu sein. Persönliche ‚lebensgeschichtliche‘ Erfahrungen mit Interkulturalität in der Kindheit und Jugend, die zu interkultureller Sensibilität im Alltag führen können, scheinen somit nicht zwangsläufig mit einem kompetenten Umgang bei der Vermittlung von interkulturellen Themen im Englischunterricht verbunden sein zu müssen. Auffällig ist aber, dass trotz dieser Diskrepanzen lebensweltliche Erfahrungen mit Interkulturalität Einfluss haben können auf die Zielsetzungen im Englischunterricht.

- **Frage 4:**

Welche Ressourcen- sowie Problemfelder sprechen sie sich selbst bei der Vermittlung von interkulturellen Themen im Englischunterricht zu?

Aufgrund des starken Identifikationspotentials mit interkulturellen Themen, fällt es der Lehrerin leicht, die SchülerInnen zu Perspektivenwechsel anzuregen sowie diese auch selbst zu vollziehen. Dagegen scheint die deklarative Wissensvermittlung im Unterricht aufgrund des möglicherweise fehlenden Faktenwissens ein Problemfeld darzustellen. Dieses scheint jedoch größtenteils auf Faktenwissen zu Ländern beschränkt zu sein, zu denen kein persönlicher Bezug besteht.

6. Ausblick

Die vorliegende Einzelfallstudie macht deutlich, dass die Vermittlung interkultureller Themen im Englischunterricht bei der befragten Englischlehrerin partiell von Verunsicherung geprägt ist. Insofern zeigen sich Parallelen zur Studie von Sercu (2005), die nachweisen konnte, dass FremdsprachenlehrerInnen insgesamt in interkulturellen Vermittlungskontexten – jedoch nicht speziell bezogen auf Fremdsprachenlehrkräfte mit Migrationshintergrund – unterrichtlich unsicher handeln. In der beschriebenen Fallstudie kann diese Verunsicherung mit großer Wahrscheinlichkeit auf persönliche Diskriminierungserfahrungen zurückgeführt werden, die im Unterrichtsalltag in ‚Verdrängungsmechanismen‘, bezogen auf interkulturelle Themen, münden.

Hingegen kann auf der Ebene der Zielsetzung sowohl im schulischen als auch im privaten Bereich eine besondere Sensibilität für kulturell divergierende Lebensweisen sowie für den Umgang mit diesen (Perspektivenwechsel und -koordination) festgestellt werden. Es zeigen sich damit deutlich Gemeinsamkeiten zur DESI-Studie (vgl. DESI-Konsortium 2008; Göbel, Hartig & Hesse 2008: 219). Bemerkenswerterweise ist somit bei der Lehrerin ein ‚Transferdefizit‘ in Kontexte des Englischunterrichts feststellbar, d.h. von einer eher intuitiv-impliziten Auseinandersetzung mit Interkulturalität im lebensweltlich-privaten Kontext zu einer vorwiegend explizit kognitiv-affektiven interkulturellen Arbeit im Englischunterricht.

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten ersten Ergebnisse ist es von besonderem Interesse zu untersuchen, inwiefern diese Befunde auch für andere Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zutreffen. Überdies ist zu fragen, wie die ‚Verunsicherung‘ der Englischlehrerin behoben werden kann. Dies sind Fragen, denen ich in meinem Dissertationsprojekt verstärkte Aufmerksamkeit widme.

Literaturverzeichnis

- Bach, Gerhard (1998), Interkulturelles Lernen. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 192-200.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2008), Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS, 201-228.
- Bleyhl, Werner (1994), Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.), 9-20.
- Bolten, Jürgen (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bredella, Lothar (1999), Zielsetzung interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: gnv, 85-116.
- Bredella, Lothar (2002), *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1999), Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: gnv, 11-31.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cropley, Arthur J. (1979), *Erziehung von Gastarbeiterkindern: Kinder zwischen zwei Welten*. Ravensburg: Otto Maier.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Doyé, Peter (1994), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.), 43-47.
- Fäcke, Christiane (2006), *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur: Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Freitag-Hild, Britta (2010a), Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 121-123.
- Freitag-Hild, Britta (2010b), Transkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 308-309.
- Georgi, Viola (2011), *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Göbel, Kerstin; Hartig, Johannes & Hesse, Hermann-Günter (2008), Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 209-230.

- Göbel, Kerstin & Helmke, Andreas (2010), Intercultural learning in English as foreign language instruction. The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies* 26: 2, 1571-1582.
- Göbel, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2004), Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht. Eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 6, 818-834.
- Göbel, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2007), Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 256-272.
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter & Jude, Nina (2008), Interkulturelle Kompetenz. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 180-190.
- Groeben, Norbert (1986), *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke.
- Hattie, John (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Kramsch, Claire (1995), Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In: Bredella, Lothar (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Bochum: Brockmeyer, 51-66.
- Kuckartz, Udo (2012), *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Mandler, George (1975), *Mind and Emotion*. New York: Wiley.
- Mayring, Philipp (2007), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006), *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10: Englisch*. Hannover: NiLS [Online unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_englisch_nib.pdf. 1. Februar 2013].
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2005), *Fremdsprachenerwerb: Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Sercu, Lies (2005), The foreign language and intercultural competence teacher. In: Bandura, Ewa & Sercu, Lies (Hrsg.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 130-159.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012a), *Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2011 um 216 000 Personen gestiegen* (Pressemitteilung #326) [Online unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12_326_122.html. 2. Januar 2013].
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012b), *10,7 Millionen Migranten aus 194 Ländern leben in Deutschland* (Pressemitteilung #448) [Online unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/12/PD12_448_122.html. 2. Januar 2013].
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012c), *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2013), *Migration, Integration* [Online unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html>. 24. Februar 2013].
- Volkman, Laurenz (2010), *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.
-
- Soumaya Djemai-Runkel (2014), Englischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - Ein verborgenes Potential? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 216-228. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Djemai_Runkel.pdf.

- Vollmer, Helmut J. (1994), Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.), 172-185
- Webber, Mark (1990), Intercultural Stereotypes and the teaching of German. *Die Unterrichtspraxis* 2, 132-141.
- Welsch, Wolfgang (1999), Transkulturalität: Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, Paul (Hrsg.), *Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung*, Mainz: Universität Mainz, 45-72.
- Witzel, Andreas (1985), Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227-256.
- Witzel, Andreas (2000), Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1: 1, 1-9 [Online unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>. 12. September 2011].

Anmerkungen

- ¹ Zur zentralen Bedeutung der Lehrkraft für den erfolgreichen Lernprozess von SchülerInnen vgl. John Hattie (2009), der im Rahmen einer Metastudie über 50.000 internationale Einzelstudien im Hinblick auf Faktoren erfolgreichen schulischen Lernens auswertete und u.a. zum Ergebnis kam, dass die Einstellung und Haltung von Lehrkräften ein immanently wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Lernprozess der SchülerInnen darstellen.
- ² Da es sich bei der vorliegenden Studie um die Darstellung exemplarischer Ausschnitte einer Einzelfallstudie im Rahmen einer Voruntersuchung zu meinem qualitativ angelegten Dissertationsprojekt handelt, erhebt sie keinen Anspruch auf Repräsentativität.
- ³ Die Einzelfallstudie ist Teil meines Dissertationsprojekts. Auf der Grundlage von 14 qualitativen problemzentrierten Leitfadeninterviews sollen empirisch Sichtweisen dieser Lehrerguppe erhoben werden. Aus dem Datensatz aller Interviews sollen abschließend ggf. Handlungsempfehlungen im Umgang mit interkulturellen Themen im Englischunterricht abgeleitet werden.
- ⁴ Die Unterrichtseinheit „America“ beschäftigte sich größtenteils mit Stereotypen, die die SchülerInnen mit Amerika verbinden. Um sie zum Reflektieren und kritischen Hinterfragen anzuregen, sprach Frau R. im Rahmen dieser Unterrichtseinheit auch über kulturelle Minderheiten, die in Amerika leben. Dabei sollten die SchülerInnen sich in diese hineinversetzen und ihre Probleme, Gefühle und Erfahrungen kritisch reflektieren.
- ⁵ Die Unterrichtseinheit „London“ beschäftigte sich mit der Geschichte der Migration in London sowie mit dem Zusammenleben kulturell unterschiedlich geprägter Lebensentwürfe.