

**Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz  
im Spanischunterricht.  
Analyse und Perspektiven**

**Dissertation**

zur Erlangung des  
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät II

der Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg,

von Frau Jana Usener

geb. am 05.09.1984 in Wolfen

Erstgutachterin:	Frau Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer
Zweitgutachterin:	Frau Prof. Dr. Christiane Neveling
Datum der Verteidigung:	20.01.2016

## Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer, Leiterin der Fachdidaktik am Institut für Romanistik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Als meine Doktor Mutter hat sie maßgeblich zur Entstehung dieser Studie beigetragen und mich in zahlreichen Gesprächen durch wertvolle Hinweise und motivierende Ratschläge unterstützt.

Außerdem danke ich Frau Prof. Dr. Christiane Neveling von der Universität Leipzig für die bereitwillige Übernahme des Zweitgutachtens.

Bei der Konzeption der *Unidad* waren mir Mayra Heinecke, Olivia Ainhoa und Iván Iker Puls Ramírez, María Ramírez Antía, Christin Strümpel sowie Caroline und Jan Usener eine große Hilfe; auch dafür ein herzliches Dankeschön.

Für das gewissenhafte und gründliche Lektorieren der Arbeit danke ich Anne Dexbach, Thomas Dölle, Steffen Kreuzmann, Susanne Luge, Matthias Schwitzer und meinen Eltern, Jens und Uta Usener.

Mein persönlicher Dank gilt Torsten Melzer. Er brachte stets Verständnis für das im Rahmen dieser Dissertationsschrift zu leistende Arbeitspensum auf und unterstützte mich mit viel Geduld und Nachsicht.

## Inhaltsverzeichnis

<b>0</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1</b>	<b>Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht</b>	<b>7</b>
1.1	Entwicklung und zentrale Ansätze interkulturellen Lernens	7
1.2	Modelle interkultureller Kompetenz	20
1.2.1	Fremdsprachendidaktische Modelle	21
1.2.1.1	Interkulturelle kommunikative Kompetenz nach Byram	21
1.2.1.2	Aktuelle Modellierungen interkultureller Kompetenz	25
1.2.2	Bildungspolitische Modelle	29
1.2.2.1	Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen	29
1.2.2.2	Interkulturelle Kompetenz in den Bildungsstandards der KMK	31
1.2.2.3	Interkulturelle Kompetenz auf Länderebene anhand eines ausgewählten Kerncurriculums	34
1.2.3	Auswertung der Modelle	38
1.3	Anwendungsorientierte Aspekte der Förderung interkultureller Kompetenz	41
1.3.1	Themen und Inhalte zur Förderung interkultureller Kompetenz	42
1.3.2	Verfahren und Aufgabenformate zur Förderung interkultureller Kompetenz	48
1.3.2.1	An den Dimensionen interkultureller Kompetenz orientierte Verfahren	49
1.3.2.2	Aufgabenorientierter Ansatz	54
1.3.3	Auswertung der anwendungsorientierten Aspekte	64
1.4	Probleme des Erwerbs interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	68
<b>2</b>	<b>Lehrwerke und ihre Analyse in Bezug auf interkulturelle Kompetenz</b>	<b>72</b>
2.1	Lehrwerke als zentrales Medium der Spracherwerbsphase	72
2.2	Frühere Lehrwerkanalysen und die Berücksichtigung interkultureller Aspekte	78
2.3	Eigener Kriterienkatalog zur Beurteilung des interkulturellen Potenzials von Lehrwerken	88
<b>3</b>	<b>Analyse des interkulturellen Potenzials ausgewählter Lehrwerke für Spanisch als dritte Fremdsprache</b>	<b>102</b>
3.1	Basisinformationen zu den ausgewählten Lehrwerken	102
3.2	Gründe für die Wahl von Lehrwerken für die dritte Fremdsprache	108
3.3	Analyse des interkulturellen Potenzials: Methodisches Vorgehen	111
3.4	Feinanalyse einer <i>Unidad</i> aus Band 1 zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘	114
3.4.1	Feinanalyse von <i>Unidad 7A</i> in <i>Línea verde 1</i> (2006)	114
3.4.2	Feinanalyse von <i>Unidad 4A</i> in <i>Encuentros Edición 3000/1</i> (2010)	123

3.4.3	Feinanalyse von <i>Unidad 3</i> in <i>Puente al Español 1</i> (2012)	129
3.4.4	Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse	139
3.5	Bandbezogene Analyse der Lehrwerke nach dem Kriterienkatalog	147
3.5.1	Überblicksanalyse des ersten Lehrwerkbandes in verkürzter Tabellenform	147
3.5.2	Überblicksanalyse des zweiten Lehrwerkbandes in verkürzter Tabellenform	150
3.5.3	Zusammenschau und Vergleich der Ergebnisse	153
3.6	Fazit der Lehrwerkanalyse	188
<b>4</b>	<b>Perspektiven: ‚La vida en el insti‘ – eine Repaso-Unidad mit Fokus auf interkulturelle Kompetenz</b>	<b>194</b>
4.1	Konzeption der <i>Unidad</i>	195
4.2	Darstellung der <i>Unidad</i>	202
4.3	Didaktisch-methodische Erläuterungen zur <i>Unidad</i>	212
4.4	Auswertung der <i>Unidad</i>	243
4.5	Praktische Erprobung der <i>Unidad</i>	256
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick: Empfehlungen für zukünftige Lehrwerkgenerationen</b>	<b>267</b>
<b>6</b>	<b>Literatur- und Bildquellenverzeichnis</b>	<b>281</b>
<b>7</b>	<b>Anhang</b>	<b>295</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	<i>Factors in intercultural communication</i> nach Byram (1997: 34)	22
Abb. 2:	Lernaufgabenzirkel zur aufgabenorientierten Unterrichtsplanung nach Schinke/Steveker (2013: 7)	58
Abb. 3:	Grundlegende Verfahren kompetenzorientierten interkulturellen Lernens in Anlehnung an Schumann (2009: 218ff.), ergänzt um Rössler (2010b: 16f.)	65f.
Abb. 4:	In der <i>Unidad ,La vida en el insti'</i> verwendete Symbole	201
Abb. 5:	Aufbau und methodische Vorgehensweise der <i>Unidad ,La vida en el insti'</i>	213
Abb. 6:	An den Dimensionen interkultureller Kompetenz orientierte Lernzielformulierungen zur Lernaufgabe <i>,El primer día en el nuevo instituto español'</i>	214
Abb. 7:	Kriterienbogen zur prozessorientierten Bewertung der Lernaufgabe <i>,El primer día en el nuevo instituto español'</i> in Anlehnung an Bohl (2009: 108)	242f.

## 0 Einleitung

„Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht. Analyse und Perspektiven“ – Der Titel der Arbeit wurde nicht etwa als Frage formuliert, sondern als Faktum; er impliziert so die Sichtweise, dass Lehrwerke interkulturelle Kompetenz fördern sollten. Doch ist dies wirklich so? Sollten Lehrwerke zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen? Bereits an dieser Stelle wird versucht, diese Fragen zu beantworten, um eine Grundlage für spätere Ausführungen zu schaffen und zentrale Forschungsfragen der Arbeit herzuleiten.

Die Notwendigkeit der Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken lässt sich m.E. aus der grundlegenden Überlegung heraus ableiten, dass sowohl der Erwerb interkultureller Kompetenz als auch die Arbeit mit Lehrwerken zentrale Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts darstellen. So gilt interkulturelle Kompetenz heutzutage als Schlüsselqualifikation im Bereich der schulischen und außerschulischen Bildung. Demzufolge müssen der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und der Spanischunterricht im Besonderen einen Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz leisten. Begründet wird die herausragende Stellung interkultureller Kompetenz dabei durch drei Argumente. Das Globalisierungsargument geht davon aus, dass die „zunehmende Globalisierung der Güterproduktion und der Wirtschaftskreisläufe und die ‚De-Territorialisierung‘ [...] von Institutionen und Gemeinschaften“ (Rössler 2010a: 137) den Lernenden<sup>1</sup> zukünftig verstärkt interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten abverlangen werden. Das Hybriditätsargument stellt in den Mittelpunkt, dass es durch wachsende Migrationsbewegungen zu einer grundlegenden Veränderung der „Bevölkerungsstruktur der Gesellschaften und der Persönlichkeitsstruktur der Individuen“ (ebd.) kommt; die Vermischung verschiedener Kulturen, daraus entstehende „pluriethnische Sozietäten und plurale kulturelle Identitäten sind heute mehr denn je die Regel.“ (ebd.) Das bildungstheoretische Argument unterstreicht die Tatsache, dass „das Zusammenspiel von Fremd- und Selbstverstehen als integrativer Bestandteil der Subjektwerdung betrachtet“ werden muss (ebd.). Es fokussiert besonders den Bildungswert interkultureller Kompetenz. Für ein reflektiertes Verständnis und eine bewusste Wahrnehmung der eigenen Person bedarf es auch einer Wechselbeziehung mit anderen Individuen, also „des Vergleichs und des Austauschs mit dem Anderen, dem Fremden.“ (ebd.) Indem sich die Lernenden mit anderen,

---

<sup>1</sup> Die Formulierung ‚Lernende‘ wird hier und im Folgenden aufgrund eines variantenreichen Ausdrucks synonym mit den Begriffen ‚Lerner‘ und ‚Schüler‘ verwendet. Die drei gewählten Termini beziehen sich dabei in ihrer Verwendung im Singular auf Lernende männlichen und weiblichen Geschlechts. Ebenso verhält es sich bei den synonym verwendeten Begriffen des ‚Lehrenden‘, des ‚Lehrers‘ und der ‚Lehrkraft‘; auch diese Formulierungen schließen stets beide Geschlechter ein.

fremden Kulturen und Kulturangehörigen in Beziehung setzen, tragen sie entscheidend zur Selbstfindung, aber auch zur Konstitution ihres Weltverständnisses bei.

Heutiger Fremdsprachenunterricht sieht sich also der Herausforderung gegenüber, die Lernenden unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung auf ihr zukünftiges Handeln in veränderten, internationalisierten und hybriden Gesellschaften vorzubereiten. Dies macht deutlich, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz heute mehr denn je erforderlich ist.

Gleichzeitig spielen Lehrwerke eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht. Sie bestimmen Themen und Inhalte sowie Vorgehensweisen in der unterrichtlichen Praxis, vor allem in der Spracherwerbsphase, wesentlich mit. Den eben benannten Herausforderungen, denen sich Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen gegenüberstellt, müssen somit auch Lehrwerke als dessen Grundlage nachkommen. Die Förderung interkultureller Kompetenz durch Lehrwerke stellt so eine Notwendigkeit dar; Lehrwerke sollten zweifelsfrei einen spezifischen Beitrag zur Ausbildung der Schlüsselqualifikation ‚interkulturelle Kompetenz‘ leisten.

Ausgehend von der Grundannahme, Lehrwerke sollten interkulturelle Kompetenz fördern, ergeben sich für die Arbeit folgende Forschungsfragen:

1. Können Lehrwerke überhaupt interkulturelle Kompetenz fördern?
2. Mittels welcher Kriterien kann die Förderung interkultureller Kompetenz in Spanischlehrwerken überprüft werden?
3. In welchem Maß wird interkulturelle Kompetenz in aktuellen Spanischlehrwerken gefördert?
4. Wie können Defizite bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz in zukünftigen Lehrwerken behoben werden?

Die Forschungsfragen 2 und 3 spiegeln den im Titel der Arbeit genutzten Begriff der ‚Analyse‘ wider; Forschungsfrage 4 fokussiert hingegen den Terminus der ‚Perspektiven‘. Forschungsfrage 1 soll jedoch zuerst die tatsächliche Umsetzbarkeit der zuvor formulierten Forderung, Lehrwerke sollten interkulturelle Kompetenz fördern, in den Blick nehmen.

Im Zuge meiner eigenen Unterrichtstätigkeit musste ich feststellen, dass sich die Ausbildung interkultureller Kompetenz durch Lehrwerke als schwierig erweist und dass Lehrwerke die Förderung interkultureller Kompetenz immer nur begrenzt realisieren können. Ein Grund dafür ist, dass Lehrwerke eben nicht ausschließlich den Erwerb interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten fokussieren können. Auch andere Kompetenzbereiche, in erster Linie sprachliche Kompetenzen, müssen gefördert werden. Der Aufbau funktional-kommuni-

kativer Kompetenzen stellt sogar eine Grundlage für den Erwerb interkultureller Kompetenz dar. Erst wenn die Lernenden über ein ausreichendes Repertoire an sprachlichen Mitteln und kommunikativen Kompetenzen verfügen, können sie interkulturell relevante Themen und Inhalte auch angemessen versprachlichen. Lehrwerktexte und -aufgaben müssen sich folglich stets an der sprachlichen Progression des jeweiligen Lehrwerks orientieren. Sie können mitunter sprachlich nicht so komplex gestaltet sein, wie es für die Förderung interkultureller Kompetenz wünschenswert oder notwendig wäre.

Die dritte Hauptforschungsfrage greift diesen Gedanken auf und untersucht, inwiefern es aktuell im Unterricht verwendeten Spanischlehrwerken trotz der eben beschriebenen Restriktionen und Rahmenbedingungen gelingt, interkulturelle Kompetenz zu fördern. Dafür wiederum ist es im Rahmen von Forschungsfrage 2 zunächst einmal notwendig, Kriterien zu ermitteln, mittels derer die Förderung interkultureller Kompetenz in Spanischlehrwerken überprüft werden kann. Die Arbeit wird deshalb einen eigenen, von mir konzipierten Kriterienkatalog zur Analyse des interkulturellen Potenzials in Lehrwerken vorstellen. Anschließend werden die Lehrwerke *Línea verde*, *Encuentros Edición 3000*, *Método de Español*<sup>2</sup> und *Puente al Español* für Spanisch als dritte Fremdsprache anhand dieses Kriterienkatalogs analysiert – mit dem Ziel, Stärken und Schwächen bzgl. ihrer Förderung interkultureller Kompetenz sichtbar zu machen.

Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse werden schließlich durch Forschungsfrage 4 aufgegriffen. Im Rahmen der Frage wird diskutiert, wie Defizite bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz in den zuvor analysierten und somit auch in zukünftigen Lehrwerken behoben werden können. Die Arbeit verfolgt in diesem Zusammenhang das Anliegen, einen möglichst praxisnahen Zugang zur Beantwortung der Forschungsfrage zu schaffen. So werden Möglichkeiten der systematischeren Ausbildung interkultureller Kompetenz in künftigen Lehrwerken nicht nur auf theoretischer Ebene erörtert, sondern es wird auch eine eigene *Unidad* entwickelt, die die gezielte Förderung interkultureller Kompetenz ganz konkret veranschaulichen soll. Neben dem Ziel des intensiven Aufbaus interkultureller Kompetenz wird die *Unidad* außerdem versuchen, die weiter oben beschriebenen lehrwerktypischen Bedingungen – also die Tatsache, dass Lehrwerke auch sprachliche Kompetenzen fördern müssen und dass sich die Entwicklung interkultureller Kompetenz folglich stets an der sprachlichen Progression eines Lehrwerks orientieren muss – zu berücksichtigen.

---

<sup>2</sup> Im Folgenden wird das Lehrwerk nur noch als *Encuentros 3000* bezeichnet.

Ziel ist es also, eine *Unidad* zu konzipieren, die zur intensiven Förderung interkultureller Kompetenz *in Lehrwerken* beiträgt. Bereits der Titel der Arbeit „Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht. Analyse und Perspektiven“ versucht, dieses Anliegen widerzuspiegeln; der Begriff ‚Lehrwerke‘ wurde hier bewusst an erste Stelle gesetzt, erst danach wird der Terminus ‚interkulturelle Kompetenz‘ aufgeführt. So soll deutlich werden, dass eine *lehrwerkabhängige Unidad* zur Förderung interkultureller Kompetenz vorgestellt wird, welche den spezifischen Rahmenbedingungen in Lehrwerken Rechnung trägt. Die Konzeption dieser lehrwerkabhängigen *Unidad*, welche eine konkrete ‚Perspektive‘ bzgl. der systematischen Ausbildung interkultureller Kompetenz für zukünftige Lehrwerke darstellt, ist eine besondere Herausforderung; darauf soll bereits im Titel der Arbeit verwiesen werden. Um eine Basis für die Erstellung der lehrwerkabhängigen *Unidad* zu schaffen, scheint es jedoch notwendig, sich zuerst mit dem Konzept interkultureller Kompetenz sowie grundlegenden Möglichkeiten ihrer Förderung auseinanderzusetzen.

Ausgehend von dieser Überlegung und den zuvor aufgeführten Forschungsfragen ergibt sich für die Arbeit das folgende methodische Vorgehen: Im ersten Teil der Arbeit werden die Konzepte interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz vorgestellt: Teilkapitel 1.1 reflektiert zentrale Ansätze interkulturellen Lernens, in 1.2 folgen Ausführungen zu fremdsprachendidaktischen und bildungspolitischen Modellierungen interkultureller Kompetenz. Diese werden in Teilkapitel 1.3 um anwendungsorientierte Aspekte der Förderung interkultureller Kompetenz erweitert; hierbei werden Themen und Inhalte (1.3.1) sowie Verfahren (1.3.2.1) und das Aufgabenformat der komplexen Lernaufgabe (1.3.2.2) bzgl. ihrer Potenziale der Initiierung interkultureller Lernprozesse diskutiert. Teilkapitel 1.4 wird im Sinne einer ausgewogenen Betrachtungsweise auf Probleme der Förderung interkultureller Kompetenz eingehen, dabei auch Schwierigkeiten der Entwicklung interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Lehrwerken skizzieren und so einen geeigneten Übergang zu Kapitel 2 schaffen, das sich mit Lehrwerken und der Analyse ihres interkulturellen Potenzials auseinandersetzt.

Es wurde bereits angesprochen, dass Lehrwerke als zentrales Medium im Fremdsprachenunterricht fungieren. Dennoch wird ihre Rolle in der fachdidaktischen Forschung immer häufiger diskutiert. Folgergemäß scheint es notwendig, in Teilkapitel 2.1 auf den Stellenwert von Lehrwerken im heutigen Fremdsprachenunterricht einzugehen sowie Vor- und Nachteile des Einsatzes von Lehrwerken zu skizzieren. Teilkapitel 2.2 nimmt dann das eigentliche Forschungsanliegen, die Analyse des interkulturellen Potenzials in Lehrwerken, in den Blick –

zunächst einmal retrospektiv. So werden verschiedene Gesichtspunkte früherer Lehrwerkanalysen in Bezug auf interkulturelle Kompetenz vorgestellt und es wird aufgeführt, welche Kriterien in früheren Analysen zum interkulturellen Potenzial von Lehrwerken eine Rolle spielen und inwiefern sich diese im Laufe der letzten Jahrzehnte verändert haben.

Es ist davon auszugehen, dass die Kriterien früherer Lehrwerkanalysen aus heutiger Sicht nur teilweise geeignet scheinen, um das interkulturelle Potenzial aktueller Lehrwerke zu analysieren, da sie die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz aufgrund ihrer Entstehungszeit nicht ausreichend widerspiegeln. In Teilkapitel 2.3 wird deshalb ein neuer, von mir konzipierter Kriterienkatalog zur Analyse des interkulturellen Potenzials in Lehrwerken vorgestellt, der den aktuellen Forschungsstand bzgl. des Dimensionenverständnisses und der gezielten Ausbildung interkultureller Kompetenz aufgreift. Als Grundlage für die Konzeption des Katalogs fungieren die theoretischen und anwendungsorientierten Aspekte zur Modellierung und Förderung interkultureller Kompetenz aus Kapitel 1. Um eine theoretische Rückbindung zu früheren Analysen des interkulturellen Potenzials in Lehrwerken zu schaffen, werden zusätzlich aber auch einige im Rahmen dieser Analysen erstellte Kriterien herangezogen; sie müssen jedoch modifiziert und auf das aktuelle, der Arbeit zugrundeliegende Verständnis interkultureller Kompetenz übertragen werden.

In Kapitel 3 dient der zuvor erstellte Kriterienkatalog als Instrument der Analyse des interkulturellen Potenzials der Spanischlehrwerke *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español*. Nach einer kurzen Zusammenstellung von Basisinformationen zu den drei zu analysierenden Lehrwerken (3.1) erfolgen Begründungen für die Wahl der Analyse von Lehrwerken für die dritte Fremdsprache (3.2) sowie Erklärungen zum methodischen Vorgehen der Analyse (3.3). So wird in Teilkapitel 3.4 zuerst die kontrastive Feinanalyse von einer ausgewählten Lektion des jeweils ersten Lehrwerkbandes zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘ vorgestellt. Um zu einer möglichst ausgewogenen Einschätzung des interkulturellen Potenzials der Lehrwerke zu gelangen, werden in Teilkapitel 3.5 zusätzlich die jeweils ersten beiden Bände der drei Lehrwerke in Form eines Überblicks analysiert. In der bandbezogenen Analyse wird die Erfüllung der unter 2.3 vorgestellten Kriterien zuerst stichwortartig in einer Tabelle zusammengefasst. Abschließend (3.5.3) erfolgen eine Zusammenschau und ein Vergleich der Ergebnisse mit dem Ziel, das Lehrwerk mit dem vergleichsweise größten interkulturellen Potenzial benennen zu können.

Es ist damit zu rechnen, dass die Analyse der drei Spanischlehrwerke unterschiedliche Resultate hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz ergibt und dass sie neben Stärken auch Defizite sichtbar macht. Daher wird in Kapitel 4 eine eigene, thematisch auf die feinanalysierten Lektionen abgestimmte *Unidad* zu ‚Schule und Schulalltag‘ entwickelt. Sie wird als lehrwerkabhängige *Unidad* konzipiert und muss sich deshalb an der sprachlichen Progression der analysierten Lehrwerke orientieren. Zusätzlich soll sie aber auch zu einer gezielteren Initiierung interkultureller Lernprozesse in den drei Lehrwerken beitragen und möglichst alle der zuvor erstellten Kriterien des Katalogs erfüllen. In ihrer Konzeption orientiert sich die *Unidad* deshalb an den theoretischen Ausführungen zur Förderung interkultureller Kompetenz aus Kapitel 1 und beinhaltet Themen und Inhalte sowie Verfahren und Aufgabenformate, welche für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen der Lerner besonders geeignet scheinen.

Weitere konzeptionelle Grundlagen der *Unidad* werden in Teilkapitel 4.1 vorgestellt; besonderes Augenmerk wird dabei darauf gerichtet sein, dass es sich um eine *Repaso-Unidad* handelt, welche eine komplexe Lernaufgabe zur Vertiefung interkultureller Teilkompetenzen beinhaltet. Anschließend (4.2) wird die *Unidad* mit dem Titel ‚*La vida en el insti*‘ dargestellt; in Teilkapitel 4.3 folgen didaktisch-methodische Erläuterungen zur *Unidad*, welche bspw. Vorschläge zur Leistungsbeurteilung der Lernaufgabe aufzeigen. Teilkapitel 4.4 wertet die von mir konzipierte *Unidad* schließlich hinsichtlich der zuvor erstellten Kriterien zur Untersuchung des interkulturellen Potenzials in Lehrwerken aus und setzt die Ergebnisse mit Stärken und Schwächen der bereits im Spanischunterricht verwendeten Lehrwerke *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* in Beziehung. Teilkapitel 4.5 thematisiert die praktische Erprobung der *Unidad* und untersucht, inwiefern die bis dato eher auf theoretischer Ebene diskutierten Ergebnisse auch im Rahmen einer tatsächlich durchgeführten Unterrichtssequenz erzielt werden konnten.

Das abschließende Kapitel 5 präsentiert die Ergebnisse der Arbeit und beantwortet eingehend damit die eingangs gestellten Forschungsfragen. Dafür werden die verschiedenen Vorschläge zur intensiveren Förderung interkultureller Kompetenz, die sich aus den Defiziten der Lehrwerkanalyse sowie der neu konzipierten *Unidad* ableiten lassen, zusammengefasst und in Vorschläge für zukünftige Lehrwerkgenerationen überführt. Zusätzlich werden Forschungsdesiderate, welche sich aus den gewonnenen Erkenntnissen der hier vorliegenden Arbeit ergeben, aufgezeigt.

## **1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht**

Interkulturelle Kompetenz ist mittlerweile zu einem Globalziel modernen Fremdsprachenunterrichts avanciert; einen systematischen Aufbau erfährt sie durch den Prozess des interkulturellen Lernens. Während das eigentliche Ziel ‚interkulturelle Kompetenz‘ jedoch erst seit der Jahrtausendwende im Fokus von Bildungspolitik und fachdidaktischer Forschung steht, ist interkulturelles Lernen als Weg zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bereits seit längerer Zeit von Interesse. In den folgenden Ausführungen werden deshalb beide Konzepte getrennt voneinander vorgestellt. Das erste Teilkapitel widmet sich dabei – fernab vom Konzept der Kompetenzorientierung – dem interkulturellen Lernen und beschreibt kurz dessen historische Entwicklung sowie zentrale Forschungsansätze. Erst in Kapitel 1.2 wird nicht mehr der Weg des interkulturellen Lernens, sondern das Ziel der interkulturellen Kompetenz in den Fokus gerückt, indem kompetenzorientierte Ansätze für seine Beschreibung dargestellt und diskutiert werden. Dazu werden einzelne fremdsprachendidaktische (1.2.1) und bildungspolitische Modelle (1.2.2) interkultureller Kompetenz kritisch referiert. In Teilkapitel 1.3 folgen anwendungsorientierte Aspekte, genauer Inhalte und Themen (1.3.1) sowie Methoden und Aufgabenformate (1.3.2) zur Förderung interkultureller Kompetenz. Zwei kürzere Teilkapitel (1.2.3 und 1.3.3) werden die unter 1.2 und 1.3 gemachten theoretischen Ausführungen hinsichtlich ihres Nutzens für die hier vorliegende Arbeit und deren Vorgehensweise auswerten und zusammenfassen. Das letzte Teilkapitel (1.4) wird Probleme der didaktischen Vermittlung bzw. des Erwerbs interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht aufzeigen und u.a. auf potenzielle Schwierigkeiten bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz durch die Arbeit mit Lehrwerken eingehen.

### **1.1 Entwicklung und zentrale Ansätze interkulturellen Lernens**

Ogleich das Konzept interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht weitaus älter ist als das der interkulturellen Kompetenz, besteht es in Deutschland erst seit den 1980er-Jahren. Betrachtete man zuvor neben sprachlichen auch kulturelle Aspekte, stand – wenngleich unterschiedlich ausgeprägt – die Landeskunde im Blickpunkt der Fremdsprachendidaktik. Diese erfuhr seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert stets unterschiedliche Bezeichnungen wie Realien-, Kultur-, Volkstums- oder Bedeutungskunde und spiegelte aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Veränderungen innerhalb der einzelnen Jahrzehnte wider,

blieb insgesamt aber auf Faktenwissen über das Zielsprachenland beschränkt. Der Fokus landeskundlicher Themen und Texte war stets „auf die andere, fremde Kultur gerichtet. Der Standpunkt der Wahrnehmung wird ausgeblendet, er wird weder kritisch reflektiert, noch ist er Teil des didaktischen Vorhabens.“ (Grünewald/Küster/Lüning 2011: 50)

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen wie der zunehmenden Globalisierung, Migrationsbewegungen, dem wachsenden Tourismus und der immer wichtiger werdenden Rolle der EU wurde es jedoch notwendig, das starre, einseitige Konzept der Landeskunde im Laufe der 1980er-Jahre um das des interkulturellen Lernens zu erweitern. Das Adjektiv ‚interkulturell‘ steht dabei für einen „Austauschprozess [...], durch den Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund miteinander in Kontakt treten.“ (Yousefi/Braun 2011: 29) Der interkulturelle Lerner bewegt sich im Rahmen dieses Austauschprozesses stets *zwischen* der eigenen und der anderen Kultur und setzt beide Kulturen miteinander in Beziehung. „Interkulturelles Lernen ist [somit] eine Fortführung der Landeskunde. Beide haben gemeinsame Ziele“ (Vences 2007: 4), aber unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Im Gegensatz zur Landeskunde erkennt der interkulturelle Ansatz an, dass nicht mehr nur möglichst objektive Sachinformationen über das Zielsprachenland vermittelt werden sollten, sondern dass darüber hinaus zur „Förderung des Verständnisses der Völker und Kulturen, [zu] Respekt und Toleranz gegenüber dem Fremden wie auch der eigenen, durch das Deutsche geprägten Erfahrung“ (ebd.: 5) angeregt werden muss. Einen entscheidenden Impuls dahingehend gaben die *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*, in denen 1982 die Forderung nach einer „transnationalen Kommunikationsfähigkeit“ formuliert wurde, welche „die Landeskunde zu einer kulturvergleichenden und kulturrelativierenden Betrachtung“ weiterentwickeln sollte. (Krumm 1995: 157) Dennoch blieb die landeskundliche Komponente bedeutsam und kann als erste Stufe interkulturellen Lernens betrachtet werden (vgl. Pütz 1998).

Einen zusätzlichen Impuls erfuhr der interkulturelle Ansatz durch die ‚Ausländer- und Migrantepädagogik‘, welche zwar eher den Erziehungswissenschaften zuzuordnen ist, interkulturellem Lernen aber dazu verhalf, sich zunehmend im Fremdsprachenunterricht zu etablieren, indem die ausländerpädagogischen Grundsätze „zunächst für Deutsch als Zweitsprache formuliert, dann aber auf die Fremdsprachenvermittlung in einer mehrsprachigen Gesellschaft insgesamt verallgemeinert wurden.“ (Krumm 1995: 157) Für das Konzept interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ist somit festzuhalten: „Die beiden Prägung-

gen des Begriffs 'interkulturelles Lernen', die landeskundliche und die migrationspädagogische, haben sich heute miteinander vermischt und sind als einander zugehörige Komponenten zu betrachten“ (Krumm 1994a: 118). Da das Konzept der ‚Ausländer- und Migrantendidaktik‘ „interkulturelles Lernen als [...] Unterrichtsprinzip für alle Unterrichtsfächer“ (Krumm 1995: 156) betrachtete, stellte es nicht nur fachspezifische, sondern allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele in den Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund erhöhter Ein- und Zuwanderungen „geht es um die Befähigung zum Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft, d.h. um die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für das wechselseitige Lernen der ‚ausländischen‘ und deutschsprachigen Schüler.“ (ebd.) Bei diesem Ansatz handelt es sich um die Fort- bzw. Weiterentwicklung der sogenannten Defizithypothese, welche in den 1960er- und 1970er-Jahren noch davon ausging, dass Migranten im Bereich der deutschen Sprache und Kultur deutliche Defizite zeigen, die im Unterricht zu überwinden seien, was folgegemaÙ nicht etwa zu Kulturverständnis, sondern eher zu gegenseitiger Ausgrenzung und Ablehnung führte.

Die Differenzhypothese der 1980er-Jahre sollte Einwanderer nun insofern unterstützen, als Unterschiede zwischen Kulturen nicht mehr nivelliert, sondern thematisiert und als gleichwertig betrachtet wurden (vgl. ebd.: 57). Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht war der Aspekt der Thematisierung und Anerkennung kultureller Unterschiede insofern von Interesse, als er die Forderung der *Stuttgarter Thesen* nach einer „kulturvergleichenden und kulturrelativierenden Betrachtung“ ebenfalls bestärkte. Als entscheidender Grundsatz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ist demnach das „kulturkontrastive Vorgehen“ zu betrachten,

in dem nicht mehr die Informationen über die andere Kultur, sondern die Sensibilisierung für fremde Kulturen, die Sichtbarmachung und der Abbau von Vorurteilen und Klischees und die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen im Zentrum stehen. (Krumm 1995: 157)

Der Kulturvergleich als Grundlage interkulturellen Fremdsprachenunterrichts orientiert sich dabei an ‚klassischen‘ kulturwissenschaftlichen Ansätzen zur Beschreibung kultureller Differenz. So benennt Hall (1959, 1966, 1976) mit den Dimensionen der Zeit, des Raumes und des Kontextes drei verschiedene Kulturdimensionen für die Entstehung kultureller Unterschiede. Bzgl. der Zeit-Dimension unterscheidet er in monochrome und polychrone Kulturen, wobei sich erstere, „zu denen Hall auch die deutsche zählt, [...] u.a. durch eine strukturierte, sequentielle und straffe Zeitplanung, langfristige Absprachen und [...] Pünktlichkeit

auszeichnen“ (Montiel Alafont/Vatter/Zapf 2014: 7). Polychronen Kulturen, denen eher die spanische Kultur zuzuordnen ist, schreibt Hall einen großen Grad an Flexibilität und ein geringes Maß an organisierter Planung zu (vgl. ebd.). Unter der Dimension des Raumes versteht er bspw. den sich in südlichen und nordeuropäischen Ländern unterscheidenden Grad an Distanzverhalten. So sind intensiver Körperkontakt und eine geringe Körperdistanz in Spanien üblicher als in Deutschland. Die Kontext-Dimension unterscheidet Hall in kontextgebundene und kontextungebundene Kulturen. Erstere, z.B. Spanien und die lateinamerikanischen Länder, zeichnen sich eher durch indirekte und implizite Kommunikation aus; letzteren, zu denen auch die deutsche Kultur zu zählen ist, schreibt Hall einen direkten, expliziten Kommunikationsstil zu (vgl. ebd.).

Hofstede (2001) benennt fünf<sup>3</sup> Dimensionen, hinsichtlich derer sich Kulturen unterscheiden. Die Dimension der Machtdistanz gibt Aufschluss darüber, inwiefern eine ungleiche Verteilung von Macht und der Umgang mit Hierarchie und Autorität akzeptiert werden. Individualismus vs. Kollektivismus beschreibt den „Grad von individueller Autonomie bzw. der Eingebundenheit in Gruppen“ (Montiel Alafont/Vatter/Zapf 2014: 7). Die Dimension Maskulinität vs. Feminität betrachtet die verschiedenen Geschlechtern zugewiesenen Werte und Rollenmuster. Der Aspekt der Unsicherheitsvermeidung „bezieht sich auf die Risikobereitschaft und den Umgang mit unbekanntem Situationen und Sicherheit.“ (ebd.) Die Dimension der Langfrist- oder Kurzfrist-Orientierung fokussiert schließlich die Frage nach dem zeitlichen Planungsverhalten verschiedener Kulturen und bildet vor allem die Grundlage für die „Erklärung von Unterschieden zwischen ostasiatischen und westlichen Kulturen im wirtschaftlichen Bereich“ (ebd.).

Vor allem der Ansatz Hofstedes verdeutlicht, warum sich die eben referierten ‚klassischen‘ kulturwissenschaftlichen Ansätze nur schwer auf den schulischen Kontext übertragen lassen. Sie sollen vorrangig der Vorbereitung auf internationale Wirtschaftskooperationen dienen und den Umgang mit Mitarbeitern anderskultureller Unternehmen und Institutionen erleichtern; im Fremdsprachenunterricht spielen derlei auf den wirtschaftlichen Bereich ausgerichtete Aspekte aber nur eine untergeordnete Rolle, da sie sich nicht auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler beziehen. So stellt lediglich der im Folgenden aufgeführte kulturwissenschaftliche Ansatz von Thomas eine angemessene Grundlage für den Fremdspra-

---

<sup>3</sup> In der 1980 erschienenen Ausgabe von *Culture's Consequences – International Differences in Work Related Values* geht Hofstede noch von vier Kulturdimensionen aus; die fünfte wird erst in der Publikation aus dem Jahr 2001 beschrieben.

chenunterricht dar; auf ihn wird demzufolge auch im weiteren Verlauf der Arbeit Bezug genommen. Thomas benennt zur Beschreibung kultureller Differenz den Begriff der Kulturstandards, unter welchem er Folgendes versteht:

Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wertens, Denkens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert. (Thomas 1996: 151)

Deutsche und spanische Kultur unterscheiden sich bspw. hinsichtlich der Standards ‚Familiensorientierung‘, ‚soziale Beziehungspflege‘, ‚Kommunikationsgestaltung‘, ‚Indirektheit‘, sowie ‚Regelrelativismus‘ (vgl. Montiel Alafont/Vatter/Zapf 2014: 8).

Das Konzept der Kulturstandards bietet einen geeigneten Orientierungsrahmen für die Entstehung interkultureller Unterschiede. Ebenso wie die zuvor referierten kulturkontrastiven Ansätze nach Hall und Hofstede ist es jedoch „nicht unumstritten“ und kann „als Ausdruck eines starren Kulturverständnisses mit homogenen Nationalkulturen gesehen werden“ (ebd.: 9). Eine ähnliche Kritik (vgl. S. 12f.) erfuhr die ‚Didaktik des Fremdverstehens‘; aufgrund der im Folgenden aufgeführten positiven Aspekte hinsichtlich der Initiierung interkultureller Lernprozesse nimmt sie aber dennoch eine berechtigte Stellung im Fremdsprachenunterricht ein.

Die ‚Didaktik des Fremdverstehens‘, welche durch das Gießener Graduiertenkolleg um Bredella und Christ in die fremdsprachendidaktische Forschung eingebracht wurde, stellt einen wichtigen Ansatz für die Entwicklung und Etablierung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht dar. „Das Konzept gewann in den 1990er-Jahren an Bedeutung, weil es sich gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wendet und die Anerkennung des Anderen in den Mittelpunkt stellt.“ (Bredella 2010a: 75) Es geht ferner von folgender Überlegung aus:

Ein interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht [...] lenkt den Blick [...] darauf, dass wir beim Fremdsprachenlehren und -lernen darauf Rücksicht nehmen müssen, dass die Lernenden die fremde Sprache und Kultur aus ihrer eigenen Perspektive wahrnehmen und dass es daher darauf ankommt, diese Differenz nicht zu überspielen, sondern ins Bewusstsein zu heben. (Bredella/Delanoy 1999: 11)

Dies geschieht durch einen Perspektivwechsel, der das Einnehmen einer Innen- und Außenperspektive ermöglicht, wobei sich beide Perspektiven gegenseitig bedingen, relativieren und korrigieren. Das Wechselspiel von Innen- und Außenperspektive ist als Dialog zu verstehen, durch welchen es zu einer Veränderung der Wahrnehmung eigener und fremder Bilder, Sichtweisen und Einstellungen kommt. Wenn es gelingt, die einzelnen Perspektiven und de-

ren Vorstellungen miteinander in Beziehung zu setzen und zwischen ihnen zu vermitteln, spricht man auch von Perspektivenkoordinierung, welche mit wirklichem Fremdverstehen gleichgesetzt werden kann. (vgl. Surkamp 2010: 238) Eine erste Stufe stellt dabei die Perspektivendifferenzierung, „d.h. das Wissen um die Differenz“ zweier Perspektiven, dar (ebd.). Diese geht in die Perspektivenübernahme über, die zumindest den inhaltlichen Nachvollzug der fremden Perspektive ermöglicht, den eigenen Standpunkt jedoch noch nicht einbezieht oder gar verändert und demzufolge noch nicht als echtes Verstehen angesehen werden kann. (vgl. Brunzel 2002: 78, Grünewald/Küster/Lüning 2011: 51)

Unter dem Einnehmen der Innenperspektive versteht Bredella (2010a: 75), dass man seinen eigenen Standpunkt verlässt und Sachverhalte nun „mit den Augen des Fremden“ sieht. So gelingt es, eigene Haltungen und Sichtweisen abzuschütteln und die sich umgebende Wirklichkeit aus der Perspektive des Anderen zu interpretieren, welche nun zur eigenen geworden ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass „wir alles billigen, was wir verstehen, solange es nur mit den Normen der jeweiligen Kultur gerechtfertigt wird“ (Bredella et al. 2000: XXII). Auch deshalb ist es notwendig, das Fremde zusätzlich von außen und „mit den eigenen Augen“ zu betrachten, also eine Außenperspektive einzunehmen, da „die Fremden sich über sich selbst täuschen [können], so dass deren Selbstverständnis kritisch beurteilt werden sollte.“ (Bredella 2010a: 75) Durch das wechselseitige Einnehmen von Innen- und Außenperspektive verändern sich bestenfalls nicht nur die Einstellungen gegenüber der fremden Kultur; auch eigene Standpunkte und Verhaltensweisen werden hinterfragt und modifiziert (vgl. ebd.).

Kritisch diskutiert wurde und wird am Ansatz des Fremdverstehens vor allem die Gegenüberstellung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘, da sie kulturelle Differenz zu stark betone und dementsprechend „Probleme, die sie zu lösen vorgibt, teilweise erst selbst hervorbringt“ (Krumm 1995: 157). So besteht ferner die Gefahr, dass bei interkulturellen Begegnungssituationen auftretende Konflikte auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden, obwohl sie eigentlich andere, bspw. interpersonale Ursachen haben (vgl. Bredella 2010a: 75). Dennoch kann man auf die begriffliche Unterscheidung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ nicht verzichten; es handelt sich um „relationale Begriffe“, die „für das Verstehen unverzichtbar sind“ (ebd.: 76), deren Gegensätzlichkeit jedoch im Laufe des Fremdverstehensprozesses immer weiter aufgebrochen wird. „Es bedarf daher der Einsicht in den dynamischen und relationalen Charakter dieses Verhältnisses.“ (Bredella/Delanoy 1999:14) Durch das Einnehmen der Innenperspektive

distanziert man sich vom eigenen Standpunkt. „Was fremd ist, kann [nun] vertraut werden, und was vertraut ist, kann fremd werden.“ (Bredella/Delanoy 1999: 14) Es kommt also zur Grenzüberschreitung, welche es ermöglicht, Gemeinsamkeiten zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘ festzustellen, weiterhin bestehende kulturelle Unterschiede zu respektieren und den eigenen Erfahrungs- und Wahrnehmungshorizont zu erweitern, indem das eigene Vorverständnis reflektiert und neu beurteilt wird (vgl. Bredella 2010a: 76).

Zusätzliche Kritik erfuhr die Didaktik des Fremdverstehens – ähnlich den zuvor aufgeführten kulturwissenschaftlichen Kontrastivansätzen (vgl. S. 9ff.) –, weil man ihr eine Vernachlässigung multikultureller Identitäten und intrakultureller Unterschiede nachsagte (vgl. Fäcke 2005: 6f.): Die Differenzierung von *der* eigenen und *der* fremden Kultur setzt voraus, dass alle Vertreter einer Kultur in gleicher Weise denken, handeln und fühlen. Angehörige einer Kultur müssten so als deren exemplarische Vertreter ohne eigene Individualität angesehen werden. (vgl. Bredella 2010a: 75) „Überschneidungen und Brüchen zwischen dem Eigenen und dem Fremden bzw. multiplen Identitäten innerhalb eines Subjekts [wird so] kaum Rechnung getragen.“ (Fäcke 2005: 7). Es scheint, als sei die Didaktik des Fremdverstehens einem homogenen Kulturbegriff verpflichtet, der nicht anerkennt, dass Kulturen offene, dynamische und heterogene Gebilde sind, in denen durch Migrationsprozesse multikulturelle, komplexe Identitäten entstanden sind. *Eine* Kultur schließt deshalb zwingend auch Sub- und Minderheitenkulturen ein. Dementsprechend „ist es notwendig, den Fremden im Wechsel von kollektiven und individuellen Identitäten zu sehen“ (Bredella 2010a: 76) und Folgendes anerkennen:

Kultur wird von Kollektiven getragen. Diese aber bestehen aus einzelnen Individuen, die insofern als die letztendlichen Träger der Kultur anzusehen sind. Trotzdem existieren Kultur und Kollektiv auch unabhängig vom Individuum, denn sie besitzen eine spezifische Eigendynamik, die sich nicht aus dem Rekurs auf das Einzelindividuum ableiten lässt. Daher muss man sich zu der Paradoxie bequemen, daß Kultur sowohl vom einzelnen abhängt als auch nicht. (Hansen 1995: 121)

Auch für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, dass man sich stets „in einem Spannungsfeld zwischen zwei Polen bewegt“ (Grünwald/Küster/Lüning 2011: 52). Einerseits benötigen Schüler einen Orientierungsrahmen, der es ihnen durch Simplifizierungen und Generalisierungen erlaubt, *die* Zielkultur überhaupt erst einmal kennenzulernen und sich ihr anzunähern; eine zu komplexe Herangehensweise wäre dabei eher hinderlich. „Andererseits soll ihnen deutlich werden, dass eine schematische Kontrastierung des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ den stets komplexen Phänomenen von Kulturmischung nicht gerecht wird.“ (ebd.) Wenn die Lernenden jedoch bereit sind, den Prozess des Fremdverstehens zu durchlaufen,

werden sie durch das wechselseitige Einnehmen von Innen- und Außenperspektive „vereinfachende, homogenisierende Vorstellungen zunehmend hinterfrag[en], relativier[en] und ausdifferenzier[en]“ (Grünewald/Küster/Lüning 2011: 52).

Kramersch brachte mit ihrem Ansatz ‚Fremdsprachenunterricht als Dritter Ort‘ eine Gegenreaktion auf die dem Fremdverstehen immanente Dichotomie ‚eigen‘ und ‚fremd‘ in die interkulturelle Forschungsdiskussion ein. Das Konzept positioniert sich gegen die zu statische Kontrastierung von Fremdem und Eigenem und vertritt stattdessen die These, dass kulturelle Identitäten, also „scheinbar gefestigte, stabile, kulturelle Wesen“ (Kramersch 1995: 62) im Fremdsprachenunterricht einem steten Veränderungsprozess unterliegen. Insofern impliziert ihre Position „eine Absage an ein monolithisches Kulturverständnis, das eigene und fremde Kulturen als in sich geschlossene, homogene und stabile Gebilde sieht.“ (Delanoy 1999: 125). Kramersch definiert den dritten Ort interkultureller Begegnung als „third place [...] that grows in the interstices between the cultures the learner grew up with and the new cultures he or she is being introduced to“ (Kramersch 1993: 236). Sie geht davon aus, dass sich die Identität eines Fremdsprachenlerner während des Lern- und Verstehensprozesses einer Fremdsprache (und -kultur) neu positioniert. „Je mehr der/die Lernende sich die Fremdsprache aneignet, desto mehr Stimmen übernimmt er/sie von anderen (vom Lehrwerk, vom Lehrer, von Muttersprachlern, von literarischen Erzählern), bis er seinen eigenen, dritten Ort findet.“ (Kramersch 1995: 62). Durch personalen und medialen Austausch nehmen die Lernenden Kenntnisse und Sichtweisen der anderen Kultur auf, setzen sie mit ihren eigenen in Beziehung und erfahren dadurch eine Veränderung ihrer Identität. Kramerschs dritter Ort ist also mentaler Art und kann bei jedem Lernenden unterschiedlich ausfallen. Es handelt sich um eine individuelle Interkultur, einen Ort zwischen den Kulturen, in dem der Lernende seine Positionen neu aushandeln und stetig verändern kann. Dafür ist es – anders als beim Fremdverstehen – nicht notwendig, Grenzen zu überschreiten, da es sich bei der Metapher des dritten Ortes bereits um einen Grenzbereich handelt, der stets von Angehörigen bzw. Sichtweisen der Herkunfts- und Zielkultur durchdrungen wird. Fremdsprachenlerner und -lehrer sind interkulturelle Grenzgänger zwischen diesen Kulturen.

Noch bildhafter beschreibt Christ (1999: 295) den dritten Ort, der ihn nun als „Ortswechsel“ versteht. Für Delanoy (1999: 125) hingegen steht der dritte Ort „für Formen interkultureller Begegnung, die das Machen neuer Einsichten erlauben und dem Schaffen neuer Kooperationsmöglichkeiten zwischen VertreterInnen unterschiedlich kultureller Herkunft die-

nen.“ Im Gegensatz zu Kramersch versteht er den dritten Ort somit nicht mehr als mentales Konstrukt, sondern als real existierenden Ort, an und in dem interkultureller Fremdsprachenunterricht stattfindet, z.B. das Klassenzimmer.

Damit entsteht die Vorstellung eines interkulturellen unterrichtlichen Begegnungsraumes, der an verschiedenen Kulturen partizipiert, aber zwischen ihnen angesiedelt ist. Er stellt einen kulturellen Raumeigenen Zuschnitt dar, also etwas Neues, mit den Bezugskulturen Nichtidentisches. (Hallet 2002: 37).

Von Interesse ist die Interpretation des dritten Ortes als real existierender Begegnungsraum dahingehend, als gleichzeitig die Frage aufgeworfen wird, welchen Anforderungen ein solcher Ort, innerhalb dessen interkulturelles Lernen stattfindet, genügen sollte. Delanoy (1999: 125) selbst spricht lediglich davon, dass „unterrichtsbezogene Lebensräume in ihrer Gesamtstruktur zu überdenken und auf Ziele interkulturellen Fremdsprachenlernens abzustimmen“ seien. Ferner führt er Möglichkeiten der Orientierung (ebd.: 126) auf, die die Lernenden dabei unterstützen sollen, interkulturelle Lernprozesse zu bewältigen. Hallet (2002: 38) setzt diese Orientierung mit *kultureller* Orientierung gleich, innerhalb derer „den Lernenden durchaus auch (möglicherweise unerwünschte oder temporäre) Zuordnungen im Sinne einer Dichotomisierung von Eigenem und Fremdem gestattet sind, obwohl der Raum selbst auf interkulturellen Austausch angelegt ist“.

Auch mit seinem Konzept ‚Fremdsprachenunterricht als hybrider Raum‘ erkennt Hallet (2002) die Schwierigkeit, dass Lerner in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht einerseits Orientierung benötigen, die mit Simplifizierungen dessen einhergeht, was man als ‚die Zielkultur‘ bezeichnet, dass diese *eine* Zielkultur (die anders ist als die eigene) andererseits aber gar nicht existiert, sondern aus „zusammentreffenden und sich mischenden kulturellen Elemente[n]“ (ebd.: 41) besteht. Deshalb formuliert er:

Dem didaktischen Raum Fremdsprachenunterricht muss deshalb eine Struktur gegeben werden, die einerseits Orientierung und Konturierung erlaubt, die aber andererseits der Hybridität und Prozesshaftigkeit dieses besonderen kulturellen Austauschraums gerecht wird. (Hallet 2002: 42)

Durch seine Forderung nach ‚Struktur‘ und ‚Orientierung‘ tritt er von vornherein der „Gefahr der vollständigen Hybridisierung aller kulturellen Erfahrungen“ im Unterricht entgegen, da gänzlich fehlende „Rückbindungen an spezifische, historisch gewachsene und lokalisierbare kulturelle Handlungs- und Erfahrungsräume“ zu erschwerter Identitätsbildung und „kultureller Desorientierung“ führen würden (ebd.). Dennoch verabschiedet sich der Ansatz von Hallets hybridem Raum endgültig von der einfachen Dichotomie ‚eigen‘ und ‚fremd‘ und fokussiert stattdessen die „kulturelle Komplexität des Fremdsprachenunterrichts und seine

Hybridität“ (Hallet 2002: 41). Diese begründet er zum einen damit, dass die Zielkultur selbst „eine Vielzahl von unterschiedlichen Kulturen umfasst“ und demzufolge „als vielstimmiges, multiperspektivisches komplexes Textgebilde betrachtet werden muss“. Zum anderen geht er davon aus, dass Fremdsprachenunterricht in multikulturellen Klassen stattfindet und Lerner und Lehrer „in den Unterricht kulturelle [...] Elemente und Vorstellungen verschiedenen Ursprungs einbringen“ (ebd.). Zusätzlich trägt Hallet der Tatsache Rechnung, dass Globalisierung und Internationalisierung einen „tiefgreifenden Wandel“ in heutigen Gesellschaften verursachen, so dass „weitere, regelrecht innovative kulturelle Elemente in den hybriden Raum Fremdsprachenunterricht [Einzug halten], die weder ziel- noch eigenkulturell sind“ (ebd.).

Dementsprechend unterscheidet Hallet drei Diskurssphären, also kulturelle Felder, „denen die bedeutsam belangvollen Diskurse angehören, an denen die [...] Schüler teilhaben (lernen) sollen [...] und denen die im Fremdsprachenunterricht einzubringenden Texte (Bilder usw.) entnommen sind.“ (ebd.: 43) Diese Sphären bedingen sich gegenseitig und gehen ineinander über, so dass ein hybrider, also mehrsprachiger und mehrkultureller, Raum entsteht, welcher wiederum steten Veränderungen unterliegt, „da er zu den gesellschaftlichen Diskursen hin offen ist, aus denen er sich speist.“ (ebd.: 40) Unter der *eigenkulturellen Diskurssphäre* versteht Hallet die Diskurse der ‚Lernerwelt‘, der eigensprachlichen Kultur(en) und Gesellschaft(en). Aufgrund multikultureller Klassen kann sie für jeden Lernenden individuell ausfallen und darf „keinesfalls als kulturell homogen gedacht werden.“ (ebd.: 47) In ihr geht es um die Auseinandersetzung mit und die kritische Reflexion von eigenkulturellen Vorstellungen, die im Fremdsprachenunterricht durch „fremdsprachliche Schüler- und Lehrertexte oder aber durch fremdkulturelle Texte über die Eigenkultur [...] oder durch fremdsprachliche Texte aus der Eigenkultur“ initiiert werden können (ebd.: 43). Die Thematisierung des *Eigenen* im Fremdsprachenunterricht schafft nach Hallet (ebd.) „interkulturelle Aushandlungsvorgänge“, „identitätsbildende Prozesse“ und „Perspektivwechsel“, da es erst durch den Rückbezug auf eigenkulturelle Wertvorstellungen möglich ist, „ein Bewusstsein von der Perspektivität aller kulturellen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Äußerungen [...], die zur Relativierung der eigenen, aber auch anderer Standpunkte und Perspektiven führen“, zu schaffen (ebd.: 44).

Die *zielkulturelle Diskurssphäre* meint die Diskurse der zielsprachigen Kulturen und Gesellschaften aus Vergangenheit und Gegenwart, also das *Fremde* und deren „Themen, Prob-

leme und Sachverhalte“ (Hallet 2002: 47). Da dieses Fremde gemäß dem Konzept ‚Fremdsprachenunterricht als hybrider Raum‘ jedoch durch Hybridisierung gekennzeichnet ist, müssen die im Unterricht behandelten (möglichst authentischen) Texte und Themen unbedingt die kulturelle Vielfalt der Zielkultur widerspiegeln und intrakulturelle Unterschiede thematisieren. Die *transkulturelle Diskurssphäre* nimmt weder zwingend ziel- noch eigenkulturelle, sondern transkulturelle, d.h. mehrkulturelle und globale Diskurse in den Blick. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, dass nun nicht mehr nur interkulturell, sondern auch transkulturell gelernt werden sollte, d.h. dass Themen und Texte betrachtet werden, die kulturübergreifende Fragestellungen behandeln. (ebd.: 45) Hallets transkulturelle Diskurssphäre bleibt somit nicht mehr in der dichotomen Vorstellung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ verhaftet, sondern erkennt an, dass Themen – er selbst bezeichnet das der globalen Erderwärmung als ein solches – existieren, die in allen Kulturräumen bedeutsam sind und verhandelt werden. In diesen Themen

findet die Globalisierung von gesellschaftlichen, ökonomischen, technologischen und ökologischen Entwicklungen, die weltweite Kommunikation darüber sowie die Internationalisierung von Forschung, Wissenschaft und Technologie ihren Niederschlag im Fremdsprachenunterricht. (Hallet 2002: 45)

Hallets Verständnis von Transkulturalität impliziert, dass „Interkulturalität im herkömmlichen [d.h. ‚eigen‘ und ‚fremd‘ gegeneinander abgrenzenden] Sinne eine fragwürdige Kategorie ist“ (ebd.: 46), und demzufolge auch das Konzept des interkulturellen Lernens um eine transkulturelle Komponente erweitert werden müsste: Durch Globalisierung und Internationalisierung sowie sich daraus ergebende kulturelle Durchmischungen und multiple Identitäten ergeben sich nicht mehr nur Themen und Fragestellungen, die ausschließlich für *die eigene* oder *die fremde* Kultur von Interesse sind, sondern global und kulturübergreifend betrachtet werden. Dennoch räumt Hallet mit seiner Unterscheidung in eigen- und zielkulturelle Diskurssphäre ein, dass das *Eigene* und das *Fremde* – wenn auch nicht als homogene, voneinander separierte Konstrukte – grundsätzlich existieren, dass es durch deren Kontrastierung aber möglich (und nötig!) ist, sich eigener und fremder Einstellungen und Ansichten gegenüber bestimmter Themen und Fragestellungen bewusst zu werden und kritisch zu hinterfragen, um dadurch nicht nur kulturelle Differenz, sondern auch Gemeinsamkeiten zu erfahren.

Anders sieht es Welsch, nach dessen Ansatz ‚interkulturelles Lernen‘ gänzlich durch ‚transkulturelles Lernen‘ ersetzt werden müsste. In seinem Aufsatz „Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“ (1994) geht er davon aus, dass sich unter-

schiedliche Kulturen aufgrund der bereits benannten gesellschaftlichen Veränderungen gänzlich aufgelöst hätten. Dementsprechend könne es keine kulturellen Unterschiede mehr geben, „so dass weltweit die gleichen Auffassungen herrschen“ (Bredella 2010b: 126). Folgergemäß wäre es im Rahmen interkulturellen Lernens unmöglich, eigene und fremde Verhaltens- und Sichtweisen kontrastiv miteinander in Beziehung zu setzen, was im Laufe des interkulturellen Lernprozesses dazu führen kann, dass fremde Wertvorstellungen verstanden sowie eigene Ansichten überdacht und revidiert werden. Es sind jedoch abermals die dichotom verwendeten Begriffe ‚eigen‘ und ‚fremd‘, die Welsch kritisiert, weil „der Begriff des Fremden nur dazu [diene], Menschen als Fremde auszugrenzen“ (ebd.: 141) und dementsprechend als rassistisch zu betrachten sei: „Das traditionelle Kulturkonzept ist ein Konzept innerer Homogenisierung und äußerer Abgrenzung zumal. Hart formuliert: Es tendiert in seiner begrifflichen Konsequenz zu kulturellem Rassismus.“ (Welsch 1999: 48) Demzufolge postuliert Welsch in seinem Aufsatz „Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung“ (1999) eine neue Konzeptualisierung von Kultur, die selbige nicht mehr homogen, also als „abgeschlossene Kugeln oder autonome Inseln“, wahrnimmt (ebd.) und so über das traditionelle – nach Welsch vereinheitlichende, volksgebundene und separatistische (vgl. ebd.: 46 f.) – Kulturverständnis hinausgeht, da er dieses als „deskriptiv falsch“, „normativ gefährlich“ und „unhaltbar“ ansieht (ebd.: 48). Welschs transkulturelles Kulturverständnis stellt nun stattdessen die innere Komplexität moderner Kulturen in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass „moderne Gesellschaften in sich [...] hochgradig differenziert“ (ebd.: 47), also vertikal und horizontal different und multikulturell seien. Welsch ist der Meinung, dass heutige Kulturen „längst nicht mehr die Form von Homogenisierung und Separiertheit [hätten], sondern weitgehend von Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet“ seien (ebd.: 51). Diese neue Struktur, die „über den traditionellen Kulturbegriff hinaus und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht“, bezeichnet er als *transkulturell* (ebd.).

Dabei grenzt Welsch sein Transkulturalitätskonzept stark vom Interkulturalitätskonzept ab, welches dem interkulturellen Lernen zu Grunde liegt, da diesem immer noch das traditionelle Kulturverständnis in Form einer insel- oder kugelartigen Verfassung inhärent sei. Gleichzeitig erkennt er jedoch an, dass interkulturelles Lernen um die Tatsache weiß, dass homogenisierende Vorstellungen zu interkulturellen Konflikten führen, und dass es diesen Konflikten durch interkulturellen Dialog begegnen möchte (vgl. ebd.: 50). Gerade dieser

interkulturelle Dialog ist es jedoch, der „die kulturellen Leistungen fremder Kulturen ins Bewusstsein heben kann und damit nicht ab- oder ausgrenzt, sondern Verständigung ermöglicht.“ (Bredella 2010b: 128) Der Vorwurf Welschs, interkulturelles Lernen würde Ausgrenzung und Rassismus fördern, ist somit nicht aufrecht zu erhalten. Im Gegensatz zum transkulturellen Lernen ermöglicht es interkulturelles Lernen jedoch, „Differenzen zwischen den Kulturen bewusst wahrzunehmen und gerade nicht alles in einer konturlosen globalen Multikultur aufgehen zu lassen, sondern die hier gewonnene kulturelle Identität [...] an den eigenen kulturellen Standort“ rückzubinden (Hallet 2002: 40). In der hier vorliegenden Arbeit und im Fremdsprachenunterricht scheint es mir somit geeigneter, vom Konzept der ‚Interkulturalität‘ auszugehen, welches als die Bezugnahme von Eigen- und Fremdkultur verstanden wird, dabei jedoch beide Kulturen als offen, heterogen und dynamisch auffasst. Der ‚interkulturelle‘ Lerner stellt demzufolge eine Beziehung zwischen (zwei) verschiedenen Kulturen her, deren Charakter er als dynamisch und hybride anerkennt.

Für dieses Verständnis von Interkulturalität scheint es ferner gewinnbringend, das Halletsche Konzept des hybriden Raums heranzuziehen. Sein Ansatz bezieht aufgrund der kulturellen Orientierung der Schüler die eigen- und fremdkulturelle Diskurssphäre mit ein und ist in dieser Hinsicht eher interkulturell ausgerichtet; er erkennt aber auch an, dass beide Sphären bereits hybrider Natur sind und demzufolge nie als homogen betrachtet werden können. Zusätzlich umfasst Hallets Ansatz mit seiner transkulturellen Diskurssphäre Themen und Fragestellungen globaler Natur, die nicht mehr eigen- oder zielkulturellen Ursprungs sind. Interkulturelles Lernen beinhaltet somit auch eine transkulturelle Komponente, ermöglicht den Schülern aber dennoch einen strukturierten Lernprozess, in dem zumindest temporär auf den Vergleich von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ zurückgegriffen werden kann. Welschs transkultureller Ansatz hingegen kann zu Überforderung und Desorientierung der Schüler führen. Ferner beachtet er nicht, dass Themen wie Freundschaft, Liebe oder Tod zwar in allen Kulturen existent und somit transkulturell sind, dass der Umgang mit ihnen in verschiedenen Kulturen jedoch ein anderer – und somit interkulturell – ist.

## 1.2 Modelle interkultureller Kompetenz

Die zuvor aufgeführten zentralen Ansätze interkulturellen Lernens fließen – bis auf den Transkulturalitätsansatz nach Welsch – in die Modellierungen interkultureller Kompetenz ein. Interkulturelle Kompetenz zählt neben funktional-kommunikativer und methodischer Kompetenz bekanntermaßen zu den grundlegenden Kompetenzen nach den Bildungsstandards der KMK. Diese wurden 2003<sup>4</sup> für die erste Fremdsprache<sup>5</sup> verabschiedet und reagierten auf das unzulängliche Abschneiden deutscher Schüler in der PISA-Studie<sup>6</sup> (2000) mit dem Konzept der Kompetenzorientierung. Kompetenzorientierung steht dabei im Vergleich zur früheren Lernzielorientierung für die „Umorientierung vom Input zum Output, von Zielen zu Ergebnissen, von ‚Der Schüler soll‘- zu ‚Der Schüler kann‘- Formulierungen“ (Sommerfeldt 2007: 6). Der Kompetenzbegriff wird dabei in Anlehnung an Weinert (2001) und Klieme et al. (2003) verstanden als:

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27f.)

Im Mittelpunkt steht, dass sich das Vorhandensein einer Kompetenz erst in ihrer Anwendung zeigt. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies im Besonderen, „dass nicht nur Lernleistungen im funktional-pragmatischen Bereich wie z.B. Hörverstehen und Leseverstehen“ (Häuptle-Barceló 2009a: 91) bei den Schülern gesteigert werden, sondern auch, dass sie diese Kompetenzbereiche gemeinsam mit anderen Fähig- und Fertigkeiten in konkreten Situationen, bspw. in der Zielkultur, anwenden können. Für den Teilbereich der interkulturellen Kompetenz heißt das ferner, dass Schüler (landeskundliche) Wissensbestände nicht mehr nur isoliert kennen, sondern dazu bereit und in der Lage sind, diese in interkulturellen Begegnungssituationen tatsächlich zu nutzen.

Durch diese Komplexität des Kompetenzbegriffs fällt es Lehrkräften auch zehn Jahre nach Verabschiedung der Bildungsstandards immer noch schwer, kompetenzorientiert zu unterrichten bzw. das Unterrichtete kompetenzorientiert zu überprüfen. Besonders deutlich

---

<sup>4</sup> Veröffentlicht wurden die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss erst im Jahre 2004. Deshalb wird im Folgenden der Verweis KMK (2004) genutzt.

<sup>5</sup> Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache existieren bislang nur für Englisch und Französisch. Es ist jedoch üblich, sie auch auf das Fach Spanisch bzw. die dritte Fremdsprache zu beziehen.

<sup>6</sup> PISA (*Programme for International Student Assessment*) steht hier stellvertretend für weitere Großstudien wie TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) oder DESI (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*).

wird diese Tatsache bzgl. der Förderung und Evaluation interkultureller Kompetenz, da sie besonders vielschichtig und mehrdimensional ist. Zur Veranschaulichung dieser Mehrdimensionalität ist es notwendig, verschiedene kompetenzorientierte Modelle interkulturellen Lernens und einzelne Dimensionen interkultureller Kompetenz vorzustellen: Kapitel 1.2.1 fokussiert fremdsprachendidaktische Modelle interkultureller Kompetenz und wird sich in 1.2.1.1 mit dem Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz nach Byram (1997) kritisch auseinandersetzen sowie dessen Weiterentwicklung reflektieren (1.2.1.2). In 1.2.2 folgen die bildungspolitischen Modelle interkultureller Kompetenz im GeR (2001) und den Bildungsstandards der KMK (2004, 2012); in Kapitel 1.2.2.3 wird exemplarisch der aktuelle niedersächsische Lehrplan auf seinen Gehalt zur Förderung interkultureller Kompetenz diskutiert. In einer abschließenden Zusammenschau (1.2.3) wird der Nutzen der einzelnen Modelle für die weitere Arbeit, vor allem in Bezug auf den von mir konzipierten Kriterienkatalog (Kap. 2.3) aufgezeigt.

## **1.2.1 Fremdsprachendidaktische Modelle**

### **1.2.1.1 Interkulturelle kommunikative Kompetenz nach Byram**

Noch bevor das Konzept der Kompetenzorientierung in den fremdsprachlichen Unterricht an deutschen Schulen Einzug hielt, konzipierte Michael Byram (1997) sein Modell zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz, an welchem sich die in den Folgekapiteln zu diskutierenden Modelle – wenngleich in komprimierter Form – orientieren. Byram unterscheidet in seinem Modell zwischen dem Lernziel der kommunikativen Kompetenz, „das vornehmlich auf den Austausch von Informationen zielt“ (Freitag-Hild 2010: 121), und dem der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, das zusätzlich „Aufbau und Erhalt interkultureller Beziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft beinhaltet.“ (ebd.) Er erkennt an, dass erfolgreiche interkulturelle Begegnungssituationen mehr verlangen als Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache. Stattdessen ist es notwendig, „Beziehungen mit anderen herzustellen und aufrecht zu erhalten, mögliche Probleme in der Kommunikation zu erkennen und angemessen mit ihnen umzugehen, und [...] zwischen Menschen verschiedener Herkunft [...] zu vermitteln.“ (Schmenk 2010: 118) Das bis dato im Fremdsprachenunterricht fraglos akzeptierte Ideal des *native speaker*, welches noch in der Utopie verhaftet war, Fremdsprachenlerner könnten die Kompetenz von Muttersprachlern erlangen, kam diesen Byramschen Forderungen nun nicht mehr nach und wurde deshalb zum Leitbild

des *intercultural speaker* weiterentwickelt. Dieses ist als eine „im Fluss befindliche[] Identität zu begreifen, die im Dazwischen der Sprachen und Kulturen agiert und vermittelt.“ (Schmenk 2010: 118)

Ferner ist der *intercultural speaker* nach Byram dadurch gekennzeichnet, dass er fünf Komponenten bzw. Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz besitzt. Die Einteilung dieser fünf Teilkompetenzen in ein Kompetenzstrukturmodell hat sich im Fremdsprachenunterricht als praktikabel erwiesen, da konkrete Lernziele angegeben werden, „mithilfe derer die interkulturellen Lehr- und Lernprozesse strukturierbar und die individuellen Leistungen der Lernenden als interkulturelle Sprecher überprüfbar werden.“ (Freitag-Hild 2010: 121)

	<b>Skills</b> interpret and relate ( <i>savoir comprendre</i> )	
<b>Knowledge</b> of self and other; of interaction; individual and societal ( <i>savoir</i> )	<b>Education</b> political education critical cultural awareness ( <i>savoir s’engager</i> )	<b>Attitudes</b> relativising self valuing other ( <i>savoir être</i> )
	<b>Skills</b> discover and/or interact ( <i>savoir apprendre/faire</i> )	

Abb.<sup>7</sup> 1: *Factors in intercultural communication* nach Byram (1997: 34)

Mit der Teilkompetenz *Attitudes*<sup>8</sup> oder *savoir être* fasst Byram affektiv-attitudinale, also persönlichkeitsbezogene Lernziele zusammen, die am ehesten den „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ der Weinertschen Kompetenzdefinition entsprechen. Die Schüler zeigen in dieser Komponente interkultureller Kompetenz bspw. Offenheit und Neugier gegenüber Angehörigen der fremden Kultur und sind bereit, andere Denk- und Verhaltensweisen kennenzulernen und wertzuschätzen. Sie versuchen diese zu verstehen, wobei eingeprägte kulturelle Ansichten hinterfragt und ggf. revidiert werden. Die Lernenden wissen dabei um die kulturelle Determiniertheit eigener und fremder Werte und Normen und versuchen deshalb durch das wechselseitige Einnehmen von Innen- und Außenperspektive und daraus folgendem Perspektivenwechsel, „die Denk- und Wahrnehmungsweisen des Gesprächspartners aus dessen Perspektive zu rekonstruieren“ (Freitag-Hild 2010: 121). Diese

<sup>7</sup> Als ‚Abbildungen‘ (Abb.) werden hier und im Folgenden sowohl graphische Darstellungen als auch Tabellen verstanden.

<sup>8</sup> Die Reihenfolge, in der die nun folgende Erklärung der einzelnen Byramschen Dimensionen interkultureller kommunikativer Kompetenz erfolgt, orientiert sich an Freitag-Hild (2010: 121ff.), die die einstellungsbezogene Dimension *savoir être* ebenfalls an den Beginn ihrer Darstellung der fünf verschiedenen Lernzielbereiche stellt. Dies ist m.E. umso sinnvoller, da Einstellungen und Haltungen „wie Offenheit und Neugier gegenüber kultureller Fremdheit“ (ebd.: 121) die Grundlage für die Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellen (vgl. dazu auch Kap. 1.2.3).

Komponente interkultureller Kompetenz spiegelt somit Ziele und Verfahrensweisen der ‚Didaktik des Fremdverstehens‘ wider.

Die kognitive Dimension interkultureller Kompetenz bezeichnet Byram als *Knowledge* bzw. *savoir*, welche sich abermals in zwei unterschiedliche Wissensbereiche unterteilt. Zum einen geht es um „kulturspezifisches Wissen über die eigene und über andere Kulturen“ (Grünwald 2012: 57), zum anderen um kulturübergreifende Wissensbestände, die Voraussetzungen und Konventionen für Interaktionsprozesse auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene zwischen Angehörigen verschiedener Kulturgemeinschaften darstellen. (vgl. Freitag-Hild 2010: 121f.) Beide Wissensbereiche sind dabei eng miteinander verbunden, da kulturspezifisches Wissen wiederum die Art und Weise der Interaktion mit dem fremdkulturellen Gesprächspartner bedingt.

In der Teilkompetenz *skills of interpret and relate* bzw. *savoir comprendre* wird das deklarative Wissen des *savoir* nun um prozedurales Wissen ergänzt, um eine gelingende Kommunikation in konkreten Situationen zu gewährleisten. Mit dieser Komponente trägt Byram somit der Tatsache Rechnung, dass Kompetenz unbedingt den Teilbereich des Handelns und Nutzens verlangt, wie es Weinert in seiner Vorstellung von Kompetenz fordert. Hinsichtlich interkultureller Kompetenz bezieht sich diese Anwendungsfähigkeit darauf, „fremdkulturelle Dokumente oder Ereignisse zu interpretieren bzw. zu verstehen, zu erklären und mit eigenkulturellen Dokumenten oder Ereignissen in Beziehung zu setzen.“ (ebd.: 122) Durch diese Fähigkeit ist der interkulturelle Lerner in der Lage, als Mittler zwischen unterschiedlichen Kulturen zu agieren, indem er bspw. stereotype Sichtweisen erkennt und deren Entstehung und Hintergründe erklärt oder Konflikte und Missverständnisse in interkulturellen Begegnungssituationen ausmacht und die an der Interaktion beteiligten Kommunikationspartner darüber aufklärt. (vgl. ebd.)

Mit der Dimension *skills of discover and/or interact* oder *savoir apprendre/faire* fokussiert Byram abermals den Aspekt des anwendungsfähigen Handelns, unterteilt dieses jedoch in zwei unterschiedliche Aspekte. Unter *savoir apprendre* versteht er die Fähigkeit, sich mit Hilfe geeigneter Lern- und Arbeitstechniken selbstständig Informationen über eine Kultur zu erschließen; dieser Teilaspekt kann am ehesten als Methodenkompetenz, bezogen auf interkulturelle Kompetenz, verstanden werden, muss in der Dimension des *savoir faire* aber auch in die „Bewältigung realer Kommunikations- und Interaktionssituationen“ (ebd.) überführt werden. Die idealiter selbstständig erschlossenen Wissensbestände dienen nun dazu, inter-

kulturelle Begegnungssituationen erfolgreich zu bewältigen, indem interkulturelle Missverständnisse bereits im Vorhinein in Betracht gezogen und demzufolge verhindert oder an geeigneten Stellen aufgelöst und beseitigt werden können. Dem Lerner ist es bspw. möglich, geeignete Interventionsstrategien zu nutzen, die (auch kritische) Gesprächssituationen zwischen den fremdkulturellen Kommunikationspartnern aufrechterhalten.

Das Hauptaugenmerk des Byramschen Modells interkultureller Kompetenz liegt sicherlich auf der Komponente der *critical cultural awareness* bzw. des *savoir s'engager*. Hierbei geht es um den „kritische[n] Umgang mit kulturellen Praxen und kulturellen Produkten“ (Grünewald 2012: 58). Fremd- und eigenkulturelle Sichtweisen, die in Form von Ereignissen und/oder Dokumenten zum Ausdruck kommen, werden dabei in ihren kulturellen Kontext eingeordnet und als kulturell determiniert verstanden. Dadurch ist es möglich, andere kulturelle Werte und Normen anzuerkennen, aber auch, sich „eigene[r], ideologisch geprägte[r] Sichtweisen“ (Freitag-Hild 2010: 122) bewusst zu werden und diese schließlich kritisch zu hinterfragen. Diese Teilkompetenz benennt Byram explizit mit dem Begriff der politischen Bildung, wobei die internationalen Standards der Menschenrechte einen geeigneten Ausgangspunkt für die Bewertung von eigen- und fremdkulturellen Praxen darstellen. (vgl. ebd.)

Die fünf Komponenten stellen die Vielschichtigkeit interkultureller Kompetenz in komplexer Art und Weise dar. Von Byram wird „der Versuch unternommen, interkulturelle Kompetenz vertikal aufzuschlüsseln, wodurch sich grob resümierend eine kognitive, affektive und konative Dimension abzeichnet.“ (Eberhardt 2009: 256) Allerdings gehen einzelne Teilkompetenzen fließend ineinander über und sind nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen: „Teilziele wie ‚Bereitschaft, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten‘ lassen sich unter bestimmten Gesichtspunkten sowohl der Dimension des ‚savoir être‘ als auch jener des ‚savoir faire‘ zuordnen.“ (Grünewald 2012: 58). Zusätzlich scheint das Modell an einigen Stellen zu abstrakt. So könne nicht ausgeschlossen werden, „dass die Formulierung der Lernziele [...] durch eine für die Operationalisierung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu hohe Vagheit gekennzeichnet“ ist (Eberhardt 2013a: 167).

An anderen Stellen ist das Byramsche Modell hingegen deutlich zu ausdifferenziert; eine empirische Studie zur Evaluation interkultureller Kompetenz von Eberhardt (2009) verdeutlicht, dass einige Teilkompetenzen des Byramschen Kompetenzmodells „bei keinem einzigen der Befragten zu Tage treten“ und folglich „zu hoch angesiedelt [...] und [...] unter entwick-

lungspsychologischen Gesichtspunkten außerhalb eines von Zehntklässlern erreichbaren Niveaus liegen.“ (Eberhardt 2009: 269) So versucht das Modell zwar, „die kognitiven und affektiven Dispositionen von Jugendlichen“ (Eberhardt 2013a: 167) einzubeziehen, stützt sich dabei aber nicht auf empirische Daten. Als weiteres Defizit ist die „fehlende vertikale Aufschlüsselung interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nennen, welche Aussagen über unterschiedliche Kompetenzniveaus erlaubt.“ (ebd.)<sup>9</sup> Diskussionswürdig im Kompetenzstrukturmodell von Byram scheint m.E. außerdem die Komponente des *savoir apprendre*. Die folgenden Ausführungen werden zeigen, dass diese auf die Lernfähigkeit bezogene Teilkompetenz in späteren Modellierungen interkultureller Kompetenz nicht mehr als spezifischer Teilbereich für interkulturelle Kompetenz angesehen wird. Dies ist insofern sinnvoll, als methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten die Basis für die Erweiterung aller Kompetenzbereiche und die Fremdsprachenfähigkeit als Ganzes darstellen. Die Dimension des *savoir apprendre* ist deshalb nicht zwingend als Dimension anzusehen, die sich ausschließlich auf interkulturelle Kompetenz bezieht.

### **1.2.1.2 Aktuelle Modellierungen interkultureller Kompetenz**

Vor allem die Kritik der zu starken Ausdifferenziertheit (vgl. Kap. 1.2.1.1) führte dazu, dass die ehemals fünf Komponenten nach Byram auf drei Dimensionen interkultureller Kompetenz komprimiert wurden. In der aktuellen fachdidaktischen Forschung werden die Byram-schen Komponenten interkultureller (kommunikativer) Kompetenz deshalb mittlerweile als drei Teilbereiche interkultureller Kompetenz zusammengefasst (vgl. Caspari/Schinschke 2009, Rössler 2010a).<sup>10</sup>

#### **1. Affektiv-attitudinale Komponente**

Diese Dimension kann im Großen und Ganzen mit der Teilkompetenz *savoir être* von Byram gleichgesetzt werden, die persönliche Einstellungen und Haltungen der Lerner in Bezug auf die Fremdkultur(en) fokussiert, zu welchen „neben einer prinzipiell wünschenswer-

---

<sup>9</sup> Aufgrund der benannten Defizite hat Eberhardt (2013a) das Byramsche Modell durch seine empirische Studie weiterentwickelt und auf horizontaler und vertikaler Ebene ausdifferenziert, um ein theoretisch und empirisch fundiertes Strukturmodell interkultureller Kompetenz für die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache zu generieren.

<sup>10</sup> Sowohl Rössler (2010a) als auch Caspari/Schinschke (2009) stellen kein Modell interkultureller Kompetenz im eigentlichen Sinne vor. Es handelt sich eher um eine Beschreibung der einzelnen Dimensionen interkultureller Kompetenz, welche aber bspw. der (ebenfalls beschreibenden) Modellierung interkultureller Kompetenz in den Bildungsstandards (KMK 2004) in Nichts nachsteht und hier und im Folgenden deshalb als Modellierung interkultureller Kompetenz verstanden wird.

ten Offenheit und Neugier gegenüber Angehörigen fremder Kulturen [außerdem] Empathiefähigkeit und damit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, aber auch Persönlichkeitsmerkmale wie Geduld [und] Toleranz“ gehören (Rössler 2010a: 142). Zusätzlich zeigen die Lernenden die Bereitschaft, sich „auf fremde und möglicherweise schwierige oder peinliche Situationen einzulassen“ (Caspari/Schinkschke 2009). Mit den Lernzielen „[d]ie Lernenden sind bereit, ihre Einstellungen und Haltungen zu verändern, wenn dies im Hinblick auf ein friedliches Zusammenleben und die Gestaltung der gemeinsamen Zukunft sinnvoll und vertretbar erscheint“, sowie „[sie] tolerieren fremde Lebens- und Denkweisen, sofern diese nicht ein friedliches gesellschaftliches Miteinander gefährden“ (Rössler 2010a: 142), fließt aber auch die Byramsche Teilkompetenz der *critical cultural awareness (savoir s’engager)*, genauer die der politischen Bildung, in diese Komponente ein: Durch die Erkenntnis, dass eigen- und fremdkulturelle Ansichten und Verhaltensweisen stets kulturell und ideologisch geprägt sind, können die Lernenden fremde Werte und Normen anerkennen, sofern sie den internationalen Standards der Menschenrechte genügen und so ein friedliches Zusammenleben ermöglichen, aber auch eigene Lebens- und Denkweisen hinterfragen und verändern.

## 2. Wissensbasierte-analytische Komponente

Diese im Folgenden auch als kognitiv-analytische Dimension (vgl. Rössler 2010b: 13) bezeichnete Komponente lässt sich laut Rössler in drei Teilbereiche untergliedern; Byrams *savoir* wird also um einen Aspekt erweitert. Diese Tatsache unterstreicht Rösslers Ansicht, dass die kognitive Dimension „im Zuge der Abwendung von einem traditionellen Landeskundeunterricht zu Unrecht in Verruf geraten“ sei (Rössler 2010a: 143). Sie unterteilt in ‚allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation‘, ‚Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur‘ und ‚soziokulturelles Wissen über Zielländer‘. Im Teilbereich des allgemeinen Wissens über Kultur und Kommunikation lässt sie abermals Lernziele einfließen, die Byram noch in anderen Teilkompetenzen, im folgenden Fall abermals der (*critical*) *cultural awareness* und der Komponente *savoir s’engager* verortete: „Die Lernenden wissen, dass die eigenen Diskurskonventionen genauso wie die fremden kulturell geprägt sind“ (ebd.). Ferner sind sie sich der Existenz und Funktion von Kulturstandards und Stereotypen in interkulturellen Begegnungssituationen sowie der Bedeutung der „Beziehungsebene und andere[r] affektive[r] und soziale[r] Komponenten für das Gelingen von zwischenmenschlicher Kommunikation“ bewusst (ebd.). Caspari/Schinkschke (2009: 277) verstehen als Teilkompetenzen dieses Bereichs, welchen sie als ‚strategisches Wissen‘ bezeichnen, ebenfalls „Wissen über die kul-

turelle Geprägtheit des menschlichen Verhaltens, der menschlichen Wahrnehmung und Wertung und über die Notwendigkeit, das Wissen über fremde Kulturen/Kontexte beim Versuch der Perspektivenübernahme anwenden zu müssen.“

Mit dem zweiten Teilbereich ‚Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur‘<sup>11</sup> verdeutlicht Rössler, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz stets mit dem Erlernen sprachlicher Aspekte verknüpft ist; es geht um „Wissen über die kulturspezifische Prägung der Bedeutung von Wörtern einerseits und über Konventionen des Kommunizierens andererseits“ (Rössler 2010a: 143f.). Idiomatiche Wendungen und sprachliche Bilder spielen dabei ebenso eine Rolle wie denotative und konnotative Bedeutungen von Wörtern, sprachliche Register, *hotwords*, Tabu- und Mirandazonen<sup>12</sup>, Konventionen des Gesprächsverlaufs sowie paraverbale und nonverbale Faktoren (vgl. ebd.: 144). Als soziokulturelles Wissen über Zielländer bezeichnet Rössler (ebd.) bspw. „aktuelle und historische soziokulturelle Phänomene“ oder „repräsentative Werte und Normen, Einstellungen und Wahrnehmungsweisen“ des Zielsprachenlandes. Ähnlich Caspari/Schinschke (2009: 276), die den Bereich des ‚fremdkulturellen Wissens‘ in landeskundliches sowie soziokulturelles Handlungswissen unterteilen. Zu ersterem zählen „historische und geografische Kenntnisse der Zielsprachenländer, Wissen über deren politische und soziale Situation, über künstlerische und literarische Tendenzen“, zu letzterem Wissensbestände über Rituale, Traditionen und Konventionen der Zielkultur.<sup>13</sup>

Da dieser Wissensbereich nur schwerlich „auf dem aktuellsten Stand der Entwicklungen in den Zielkulturen sein kann“, führt Rössler (2010a: 144) zusätzlich Byrams *savoir apprendre* ins Feld, welches die Lernenden dazu befähigt, sich selbst Wissen anzueignen. Aufgrund der zuvor erwähnten Tatsache, dass es sich dabei jedoch nicht zwingend um eine spezifische Teilkompetenz interkultureller Kompetenz handelt, geht Rössler (2010a) in ihrer Modellierung interkultureller Kompetenz bzw. der Beschreibung der wissensorientierten Komponente nicht intensiver auf die Byramsche Dimension *savoir apprendre* ein. Bzgl. der Wissensdimension ist außerdem von Interesse, dass sowohl Rössler (2010a) als auch Caspari/Schinschke (2009) nur noch von soziokulturellem Orientierungswissen über die Zielländer

---

<sup>11</sup> Caspari/Schinschke bezeichnen diesen Wissensbereich als ‚fremdsprachliches Wissen‘, benennen aber ähnliche bzw. identische Teilkompetenzen.

<sup>12</sup> Bei Mirandazonen handelt es sich um Themenbereiche, die besonders positiv konnotiert sind und über welche man in einem bestimmten Kulturkreis – im Gegensatz zu Tabuzonen – besonders gern spricht.

<sup>13</sup> Im Folgenden werden beide Begriffe synonym verwendet.

sprechen; kulturspezifisches Wissen über die Eigenkultur, welches Byram noch im Bereich des *savoir* verortete, wird nicht mehr als Teil des soziokulturellen Wissens benannt.<sup>14</sup>

### 3. Handlungsorientierte Komponente

Nach Weinert zeigt sich das Vorhandensein einer Kompetenz in ihrer erfolgreichen und verantwortungsvollen Anwendung; Wissen muss folglich in Können überführt werden. Bzgl. interkultureller Kompetenz bedeutet das, dass die Lernenden „ihr deklaratives Wissen über die fremde Sprache und Kultur in interkulturellen Kommunikationssituationen handlungsorientiert umsetzen können“ (Rössler 2010a: 145). Diese Forderung entspricht der Byramschen Komponente des *savoir faire* und meint nach Rössler (ebd.) einerseits die Anwendung interkulturell relevanter Kommunikationsstrategien, die z.B. „zum Initiieren, Strukturieren und Aufrechterhalten eines mindestens biculturellen Gesprächs“ notwendig sind, oder die dazu dienen, Kommunikationsstörungen und interkulturelle Missverständnisse (*critical incidents*) zu vermeiden bzw. zu beheben (vgl. ebd.). Auch die von Caspari/ Schinschke (2009: 277) benannten Strategien zum Perspektivenwechsel gehören in diesen Bereich. Andererseits umfasst die handlungsorientierte Komponente aber auch die Dimension des *savoir comprendre* des Kompetenzstrukturmodells nach Byram, da Rössler als Lernziel eines interkulturell relevanten rezeptiven und produktiven Könnens z.B. folgendes benennt: „Die Lerner verstehen Inhalte repräsentativer fremdkultureller schriftlicher Texte, ordnen sie sachgerecht in den spezifischen soziokulturellen Kontext ein und setzen sie in Beziehung zu vergleichbaren eigenkulturellen Inhalten“ (Rössler 2010a: 145).

Auch für die Terminologie interkultureller Kompetenz ist die handlungsorientierte Komponente von besonderem Interesse, da der Lerner erst durch deren Ausprägung – auf der Basis erlernter Wissensbestände und durch angemessene Haltungen und Einstellungen – in konkreten Realsituationen handeln, d.h. auch und vor allem in der Fremdsprache sprechen kann. Diese Teilkompetenz verdeutlicht, dass interkultureller Kompetenz per se immer ein handlungsbezogener, pragmatischer Aspekt immanent ist. Auch für Caspari/Schinschke bezeichnet fremdsprachliches Können bzw. Verhalten demzufolge „die Fähigkeit, die gegebene Situation für die Kommunikationspartner in der Fremdsprache verständlich zu bewältigen.“ (Caspari/Schinschke 2009: 277, Unterstreichungen J.U.) Demzufolge wird in den weiteren Ausführungen auf den Byramschen Begriff der ‚interkulturellen *kommunikativen* Kompetenz‘

---

<sup>14</sup> Die Auswertung der einzelnen Modelle in Kap. 1.2.3 wird diese Tatsache kritisch kommentieren und aufzeigen, inwiefern sich das Verständnis des Teilbereichs ‚soziokulturelles Orientierungswissen‘ nach Rössler und Caspari/Schinschke im von mir in Kap. 2.3 aufgestellten Kriterienkatalog widerspiegelt.

verzichtet und stattdessen dem Begriff der ‚interkulturellen Kompetenz‘ der Vorzug gegeben. Dieser beinhaltet die enge Verzahnung von kommunikativer und interkultureller Kompetenz, von Sprache und Kultur, denn:

Kulturelle Inhalte des Fremdsprachenunterrichts sind als Konsequenz des sprachlichen Inhalts des Unterrichts zu verstehen. Das heißt kulturelle bzw. interkulturelle Einsichten sind dann relevant, wenn das Verstehen bzw. die Verwendung bzw. das Erlernen der Zielsprache durchgeführt wird. Hierbei ist keine Gegenüberstellung Sprache/Kultur gemeint [...]. (Edmondson 1994: 50f.)

## 1.2.2 Bildungspolitische Modelle

### 1.2.2.1 Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

Der GeR unterscheidet vier Dimensionen fremdsprachlichen Handelns (vgl. GeR 2001: 103 ff.), welche sich in terminologischer Hinsicht an Byram orientieren: *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* und *savoir-apprendre*<sup>15</sup>. Der Bereich des deklarativen Wissens (*savoir*) umfasst Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein. Ersteres meint „Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder in denen die Sprache gesprochen wird“, bspw. „Wissen über wesentliche geographische, ökologische, demographische, wirtschaftliche und politische Merkmale“ (ebd.: 103). Ergänzt wird dieser Teilbereich durch das ‚soziokulturelle Wissen‘, das Merkmale bezeichnet, „die für eine [...] Gesellschaft und ihre Kultur charakteristisch sind“ (ebd.: 104). Damit sind z.B. Informationen über das tägliche Leben, Werte, Körpersprache oder soziale Konventionen gemeint. Der Bereich des ‚interkulturellen Bewusstseins‘ erweitert diese eher landeskundlichen Wissensbestände der ersten beiden Teilbereiche, indem er das Wissen über die fremde Kultur zur eigenen in Beziehung setzt: „Aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der ‚Welt des Herkunftslandes‘ und der ‚Welt der Zielsprachengemeinschaft‘ (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst ein interkulturelles Bewusstsein“ (ebd.: 105). Zusammengefasst umfasst die Dimension *savoir*:

[...] das allgemeine Wissen um die Zusammenhänge von Sprache und Kultur und die Rolle der Sprache als Medium und Vermittler kultureller Botschaften sowie das spezifische Wissen über die Verhaltensnormen und kulturellen Wahrnehmungsmuster der Zielkultur und ihre landeskundlichen Gegebenheiten. Dieses Wissen bildet die Grundlage für die Fähigkeit des Fremdverstehens [...]. (Schumann 2009: 215)

---

<sup>15</sup> Die Reihenfolge der Beschreibung der einzelnen Dimensionen orientiert sich im Folgenden an der Reihenfolge im GeR. Auf die Dimension *savoir apprendre* wird dabei jedoch nicht weiter eingegangen, da sie m.E. einen Teilbereich der Fremdsprachenkompetenz als Ganzes darstellt und nicht als spezifische Teilkomponente interkultureller Kompetenz zu betrachten ist.

Die verhaltensorientierte Dimension *savoir-faire* umfasst Fertigkeiten und prozedurales Wissen, also die Anwendung des im *savoir* erlernten deklarativen Wissens. Der GeR unterscheidet dabei in praktische und interkulturelle Fertigkeiten, z.B. „die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden“ oder „die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen“ (GeR 2001: 106). Die Beispiele zeigen, dass der GeR in der Komponente des *savoir-faire* die Byramschen Dimensionen *savoir comprendre* und *savoir faire* zusammenfasst. Die persönlichkeitsbezogene Dimension *savoir-être* beinhaltet aber im Wesentlichen die Byramschen Lernzielformulierungen und fokussiert u.a. Einstellungen wie Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen, Motivationen, Werte und Überzeugungen der Lerner.

Der GeR unterteilt einerseits in kommunikative Sprachkompetenzen, zu denen linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen gehören, andererseits in allgemeine Kompetenzen; die drei Dimensionen interkultureller Kompetenz werden unter letzteren verortet. Diese Unterteilung bedeutet jedoch nicht, dass interkulturelle Kompetenz den kommunikativen Sprachkompetenzen untergeordnet ist. Die Verfasser des GeR betonen, dass sie von einer „sehr umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen ausgehen“ (ebd.: 21) und die Sprachverwendenden somit als sozial Handelnde betrachten, d.h. „als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (ebd.). Deshalb verstehen sie unter allgemeinen Kompetenzen „diejenigen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen“ (ebd.). Diese Aussagen betonen die Gleichwertigkeit von interkultureller und kommunikativer Kompetenz. Vergleicht man im GeR jedoch die Ausführungen zu beiden Kompetenzbereichen fällt auf, dass interkulturelle Kompetenz im Gegensatz zur kommunikativen Kompetenz keine vertikale Unterteilung mittels der Zuordnung von Referenzniveaus (A1-C2) erfährt und demzufolge auf der horizontalen Einteilung des Byramschen Modells verhaftet bleibt. Interkulturelle Kompetenz erfährt so keine Aufschlüsselung in Kann-Deskriptoren, ebenso fehlen Kriterien zur Beurteilung interkultureller Kompetenz, geeignete Strategien zur Vermittlung und genauere theoretische Aussagen zu ihrer Ausbildung und zur Lern- und Lehrtheorie (vgl. Christ 2003: 57).

### 1.2.2.2 Interkulturelle Kompetenz in den Bildungsstandards der KMK

Das Modell interkultureller Kompetenz in den 2004 erschienenen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss der KMK orientiert sich maßgeblich an den Dimensionen des GeR. „Die Einführung der Bildungsstandards mit der einhergehenden Aufwertung der interkulturellen Kompetenz [...] erforder[t] eine explizite und systematische Förderung dieses Kompetenzbereiches.“ (Grünwald 2012: 56). Gelingt es den Bildungsstandards also, durch curriculare Vorgaben die Förderung interkultureller Kompetenz weiter in den Vordergrund zu rücken oder begegnen hier ähnliche Defizite wie im GeR? Die Unterteilung der Fremdsprachenfähigkeit als Ganzes in funktional-kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen stimmt positiv und erweckt zumindest den Eindruck der Gleichwertigkeit aller drei Kompetenzbereiche. Auch die Definition interkultureller Kompetenz scheint angemessen und differenziert:

Interkulturelle Kompetenzen sind mehr als Wissen und mehr als eine Technik. Sie sind auch und vor allem Haltungen, die ihren Ausdruck gleichermaßen im Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben. Interkulturelle Kompetenzen beinhalten Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Wahrnehmung und Analyse fremdkultureller Perspektiven. (KMK 2004, Online Dokument: 21, Unterstreichungen J.U.)

Auch die Bildungsstandards erkennen somit an, dass interkulturelle Kompetenz aus den Dimensionen Wissen (*savoir*), Einstellungen (*savoir être*) und Können bzw. Handeln (*savoir faire*) besteht, und orientieren sich folglich am Weinertschen Kompetenzverständnis. Ferner benennen sie drei Bereiche interkultureller Kompetenz, die sich diesen drei Dimensionen zuordnen lassen:

1. Soziokulturelles Orientierungswissen: *savoir* bzw. wissensbasierte-analytische Komponente
2. Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz: *savoir être* bzw. affektiv-attitudinale Komponente
3. Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen: *savoir faire* bzw. handlungsorientierte Komponente

Die Bildungsstandards (ebd.: 20) beinhalten außerdem die im GeR noch fehlenden Kann-Deskriptoren, wenngleich diese im Vergleich zu den funktional-kommunikativen Kompetenzen deutlich unterrepräsentiert sind und eher als „simple Auflistung interkultureller Lernziele“ (Eberhardt 2009: 256) verstanden werden sollten:

#### Die Schülerinnen und Schüler

- kennen elementare Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englisch- bzw. französischsprachiger Länder<sup>16</sup> und verfügen über ein entsprechendes Sachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können
- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt
- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten
- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten, mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht
- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln.

Es ist zu erkennen, dass diese Lernziele im Vergleich zu Byram an Komplexität und Vielschichtigkeit verloren haben. Grund dafür ist sicherlich die Tatsache, dass es sich um ein bildungspolitisches Modell handelt, das sich in seiner Entstehung nicht ausschließlich nach forschungsrelevanten Aspekten ausrichten kann, sondern zusätzlich anderen Gesichtspunkten gerecht werden und dementsprechend Kompromisse eingehen muss. Grünewald (2012: 56) kritisiert vor allem, dass sich das soziokulturelle Orientierungswissen der Bildungsstandards lediglich auf das eigene bzw. fremde Land bezieht und demnach nur kulturspezifisch ist. Zur Förderung interkultureller Kompetenz ist jedoch auch kulturübergreifendes Wissen notwendig. Ferner sollte im Bereich der Bewältigungsstrategien (*savoir faire*) in inter- und intrapersonale Strategien unterschieden werden, wobei letztere aufgrund von Kulturmischung in die Komponente ‚Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz‘ hineinreichen, die das „Erkennen von Stereotypen, von eigen- und fremdkulturellen Eigenarten [und] Fähigkeiten zum Perspektivwechsel“ (ebd.), eben auch innerhalb eines Kulturkreises, umfasst. Ferner versäumen es die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss konkrete Standards und Niveaustufen für interkulturelle Kompetenz zu benennen, anhand derer die (Weiter)entwicklung interkultureller Kompetenz überprüft werden kann; für die Bereiche der Sprachbeherrschung, der kommunikativen Fertigkeiten und der Verfügbarkeit über sprachliche Mittel existieren diese Skalierungen allerdings. Interkultureller Kompetenz kommt demnach nur eine allgemeine Kompetenzbeschreibung zu. Der Fokus liegt in den Bildungsstandards eher auf funktional-kommunikativen Kompetenzen, welche demzufolge auch in den kommentierten Aufgabenbeispielen thematisiert werden. Aufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz sucht man in den Bildungsstandards vergebens. Zusätzlich

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu Anmerkung 5.

rücken hier zunehmend Sach- und Gebrauchstexte ins Zentrum und lassen literarische Texte in den Hintergrund treten. Gerade diese sind jedoch besonders geeignet, um interkulturelle Kompetenz bei Schülern zu entwickeln (vgl. Rössler 2008: 52f.).

Die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (2012) können diese Probleme zum Teil beheben, vor allem weil sie die Komplexität interkultureller Kompetenz angemessener widerspiegeln. Wie Byram sprechen sie von interkultureller kommunikativer Kompetenz, die durch das Zusammenspiel mit den Kompetenzbereichen der funktional-kommunikativen sowie der Text- und Medienkompetenz die Fremdsprachenkompetenz als Ganzes ausbilden. Interkulturelles Verstehen und Handeln besteht dabei aus ‚Wissen‘, ‚Einstellungen‘ und ‚Bewusstheit‘. Der Aspekt des Handelns (*savoir faire*) wird somit nicht mehr als Komponente angesehen, die gemeinsam mit Wissen (*savoir*) und Einstellungen (*savoir être*) interkulturelle Kompetenz definiert. Stattdessen wird interkulturelles Verstehen und Handeln mit interkultureller Kompetenz gleichgesetzt. Das Modell interkultureller Kompetenz in den Bildungsstandards (2012) orientiert sich demzufolge an Weinert und der Erkenntnis, dass sich Kompetenzen erst über (erfolgreiches) Handeln zeigen.

Der Bereich des Wissens unterteilt sich in fremdkulturelles und strategisches Wissen. Fremdkulturelles Wissen meint allerdings nicht mehr nur soziokulturelles Orientierungswissen, wie es noch in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2004) der Fall war; die Bildungsstandards für die Oberstufe erkennen nun auch „Einsichten in die kulturellen Prägungen von Sprache und Sprachverwendung“ (KMK 2012, Online Dokument: 21) als Wissensbestand an, der als kulturübergreifend verstanden werden kann und demzufolge einen komplexeren Wissensbereich darstellt. Unter strategischem Wissen fassen die Bildungsstandards die Strategien zusammen, die [...]

[d]ie Kommunikation unter den besonderen Bedingungen des Gebrauchs der Fremdsprache sichern. Es ermöglicht [...] Schülern, mit eigenem und fremdem sprachlichen und kulturellem Nichtverstehen und mit der Begrenztheit ihrer Lerner Sprache in Kommunikationssituationen umzugehen. (KMK 2012, Online Dokument: 21)

Dieser Wissensbereich ist somit abermals kulturallgemein und zielt aufgrund der o.g. Tatsache, dass Kompetenz nun mit Handeln gleichgesetzt wird, stärker als der Wissensbereich in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss auf reale Bewältigungssituationen ab. Ebenso verhält es sich bei den Bereichen ‚Einstellungen‘ und ‚Bewusstheit‘, die unbedingt einen handlungsbezogenen Aspekt beinhalten. Als Einstellungen, die interkultureller Kommunikation in und mit der Zielkultur förderlich sind, betrachtet die KMK (2012) „die Bereit-

schaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen“ (KMK 2012, Online Dokument: 21). Die Komponente der Bewusstheit fasst abermals Lernziele aus *savoir être* und *savoir faire* zusammen, da die Schüler nicht nur lernen, „ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen und mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares auszuhalten“ (*savoir être*), sondern auch bereit sind, es „in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren“ (*savoir faire*). (ebd.)

Neben dem nun angemesseneren, weil komplexeren und mehrdimensionaleren Verständnis von interkultureller Kompetenz muss die eigentliche Standardformulierung als Weiterentwicklung der Förderung interkultureller Kompetenz angesehen werden (vgl. ebd.). Diese wird um Kann-Deskriptoren ergänzt, welche weitaus differenzierter als die der Bildungsstandards aus dem Jahr 2004 sind, und bspw. durch kompetenzorientierte Lernziele wie „Die [...] Schüler können [...] fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z.B. die Menschenrechte) einordnen“ (ebd.: 22) explizit auf Byrams *critical cultural awareness* Bezug nehmen. Die Standardformulierung erlaubt in den späteren illustrierenden Lernaufgaben (vgl. ebd.: 144ff.) außerdem einen Standardbezug, sodass nun auch Beispielaufgaben für den Erwerb und den Aufbau interkultureller Kompetenz in den Bildungsstandards für die Oberstufe zu finden sind. Eine Niveaudifferenzierung interkultureller Kompetenz, die der vertikalen Stufung kommunikativer Kompetenzen im GeR und den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen würde, bleibt jedoch auch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife aus.

### **1.2.2.3 Interkulturelle Kompetenz auf Länderebene anhand eines ausgewählten Kerncurriculums**

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wurden nach ihrer Verabschiedung Orientierungshilfe für die Kultusministerien einzelner Bundesländer wie Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz oder Nordrhein-Westfalen, die ihrerseits eigene kompetenzorientierte Lehrpläne für das Fach Spanisch entwickelten und dabei auf das Kompetenzverständnis der Bildungsstandards zurückgriffen. Das für die folgende Darstellung ausgewählte niedersächsische Kerncurriculum Spanisch für das Gymnasium der Schuljahrgänge 6 bis 10 (2009) steht

exemplarisch für weitere kompetenzorientierte Lehrpläne der Spracherwerbsphase<sup>17</sup> anderer Bundesländer. Es nimmt „die Gedanken [der] Bildungsstandards auf und konkretisier[t] sie, indem [...] fachspezifische Kompetenzen für Doppeljahrgänge“ ausgewiesen „und die dafür notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ benannt werden (KMK Niedersachsen, Online Dokument 2009: 5). Somit gelingt es dem niedersächsischen Curriculum, die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss weiterzuentwickeln, da nicht mehr nur das von den Schülern zu erreichende Kompetenzniveau am Ende des Schuljahrgangs 10 dargestellt wird, sondern nun auch standardisierte Teilkompetenzen und Lernziele für unterschiedliche Schuljahrgänge in verschiedenen Niveaustufen aufgeschlüsselt werden. Die Modellierung interkultureller Kompetenz im Kerncurriculum Niedersachsens ist dahingehend von Relevanz, als sich daraus konkret ableiten lässt, welche Dimensionen und daraus hervorgehende thematische Schwerpunkte zur Förderung interkultureller Kompetenz sich im Fremdsprachenunterricht tatsächlich widerspiegeln bzw. ihre Anwendung finden.

Der kompetenzorientierte Lehrplan Niedersachsens geht bzgl. interkultureller Kompetenz von drei Bereichen aus: Der Bereich des Wissens umfasst Kenntnisse über „geografische, soziokulturelle, historische Bedingungen, Werte, Normen, Einstellungen sowie elementare Kommunikationsmuster und Interaktionsregeln“ (ebd.: 26) und meint somit soziokulturelles Orientierungswissen, aber auch das von Rössler (2010a: 143f.) benannte Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur, da auch Konventionen der Interaktion und des Kommunizierens in diesen Wissensbereich hineinreichen. Die *savoir*-Komponente interkultureller Kompetenz ist dementsprechend mehrdimensional angelegt, für Schüler der Jahrgänge 6 bis 10 aber nicht zu ausdifferenziert und komplex wie es noch im Kompetenzstrukturmodell von Byram der Fall ist. Wie bereits weiter oben erwähnt, wird außerdem anerkannt, dass (interkultureller) Wissenserwerb kumulativ geschieht und in einzelnen Schuljahrgängen aufeinander aufbaut. Während die Schüler am Ende des Schuljahrgangs 7 „über ein grundlegendes soziokulturelles Orientierungswissen bezüglich der Lebenswelt spanischer (und ggf.

---

<sup>17</sup> Die kritische Betrachtung des Potenzials zur Förderung interkultureller Kompetenz erfolgt anhand des Curriculums für die Spracherwerbsphase, da sich auch die spätere Analyse ausgewählter Spanischlehrwerke (Kap. 3) auf in der Spracherwerbsphase genutzte Lehrwerke bezieht. Ferner scheint die Untersuchung des Lehrplans für die Spracherwerbsphase gewinnbringender als die des Curriculums für die gymnasiale Oberstufe, da interkulturelle Kompetenz in den Schuljahrgängen 6 bis 10 intensiv gefördert und aufgebaut wird. In der Oberstufe geht man stattdessen davon aus, dass die Schüler bereits über interkulturelle Kompetenz verfügen. Demzufolge werden einzelne Teilkompetenzen sowie dafür notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht mehr explizit aufgeführt. Als Untersuchungsgegenstand bietet sich deshalb nur das Curriculum für die Spracherwerbsphase an, dennoch soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass Curricula für die Gymnasiale Oberstufe ebenfalls existieren.

auch lateinamerikanischer) Jugendlicher ihres Alters“ verfügen und „deren Lebenswelt und Einstellungen mit der/den eigenen“ vergleichen können, gelingt ihnen dies am Ende des Schuljahrgangs 9 bereits hinsichtlich eines „erweiterten Lebens- und Erfahrungshorizonts von Jugendlichen aus Spanien und – exemplarisch – aus zwei spanischsprachigen lateinamerikanischen Staaten.“ (KMK Niedersachsen, Online Dokument 2009: 27) Am Ende des Schuljahrgangs 10 spricht das Kerncurriculum bereits von gesichertem Orientierungswissen „bezüglich ausgewählter Aspekte des heutigen Spanien und insgesamt dreier lateinamerikanischer Staaten oder Gemeinschaften.“ (ebd.) Auch das Wissen über Kommunikationsmuster und Interaktionsregeln verhilft den Lernenden am Ende von Schuljahrgang 7 lediglich bei der Bewältigung einfacher, in Klasse 9 bereits bei komplexeren und am Ende des Schuljahrgangs 10 bei schwierigen interkulturellen Begegnungssituationen (ebd.). So wird verdeutlicht, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz bzw. der Weg des interkulturellen Lernens als Prozess zu verstehen ist, in welchem einzelne Teilkomponenten und Wissensbereiche aufeinander aufbauen.

Die handlungsorientierte Komponente wird im niedersächsischen Lehrplan mit dem Begriff ‚Fertigkeiten‘ zusammengefasst, die die Schüler dabei unterstützen, „die Ausgangskultur und die fremde miteinander in Beziehung zu setzen“ (ebd.: 26). Teilkompetenzen wie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen eigener und fremder Lebenswelt zu erkennen, die historische und soziokulturelle Bedingtheit kultureller Denk- und Handlungsweisen bewusst wahrzunehmen und zu akzeptieren und dadurch „die eigene soziale Rolle mit Distanz zu betrachten“, „[...] sind erste Schritte, um bewusst und angemessen in einem interkulturellen Kontext zu handeln und mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen.“ (ebd.: 26) Während die Schüler am Ende von Schuljahrgang 7 jedoch nur spielerisch und in einfachen Begegnungssituationen, „unter Rückgriff auf landestypische Rituale und Formeln“ erfolgreich handeln, sind sie am Ende von Klasse 9 bereits in der Lage, „reale sowie medial vermittelte oder simulierte interkulturelle Begegnungssituationen, die Absprache erfordern“ zu bewältigen. In Schuljahrgang 10 bezieht sich die interkulturelle Handlungskompetenz dann auf „konfliktive Situationen“ (ebd.: 27f.).

Die dritte Dimension interkultureller Kompetenz umfasst den Bereich der Haltungen und Einstellungen, z.B. Toleranz und Empathiefähigkeit – Lernziele, die bereits Byram im Teilbereich des *savoir être* benannt hat. Von Interesse bzgl. dieser affektiven Komponente ist vor allem, dass sie nach dem niedersächsischen Curriculum „nicht standardisierbar und ohne

den Realkontext nur begrenzt umzusetzen und nachzuweisen“ ist (KMK Niedersachsen, Online-Dokument 2009: 26). Demzufolge werden jahrgangsbezogene Standards lediglich für die Bereiche ‚Kenntnisse‘ und ‚Fertigkeiten‘ ausgewiesen. Auch wenn dies auf den ersten Blick ernüchternd erscheint, ist es auf den zweiten doch gewinnbringend: Da in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss nicht einmal der Versuch unternommen wurde, einzelne Teilkomponenten interkultureller Kompetenz, geschweige denn interkulturelle Kompetenz als Ganzes zu standardisieren, konnte ein Erreichen der Standards folglich auch nicht beurteilt und bewertet werden. Diese Tatsache wird und wurde immer wieder kritisiert (zum Problem der Messbarkeit interkultureller Kompetenz vgl. Kap. 1.2.3 und 1.4).

Dem niedersächsischen Kerncurriculum für Spanisch gelingt es im Gegensatz zu den Bildungsstandards (2004), standardisierbare und demzufolge messbare und bewertbare Teilkomponenten auszumachen. So können die wissensbezogene und handlungsorientierte Dimensionen interkultureller Kompetenz „zumindest isoliert abgeprüft werden [...], [allerdings] scheint es kaum möglich, affektive und attitudinale Komponenten in komplexen interkulturellen Kommunikationssituationen zu überprüfen und in Anlehnung an Niveaustufen zu bewerten.“ (Rössler 2010a: 146) Folglich erfahren die Teilbereiche ‚Kenntnisse‘ und ‚Fertigkeiten‘ im niedersächsischen Lehrplan eine Standardisierung nach unterschiedlichen Schuljahren und Niveaus, die Komponente ‚Einstellungen‘ jedoch nicht. Hier lehnt sich die KMK an die fachdidaktische Forschung (z.B. Rössler 2010a, Thürmann 2010) an, die sich bzgl. der Überprüfung der Dimension *savoir être* nicht etwa für eine standardisierte Fremdevaluationen, sondern für Formen der Selbstevaluation, „wie zum Beispiel ein Portfolio, das einen Prozess der Selbstreflexion im Hinblick auf den Umgang mit dem Fremden in Gang setzt und fördert“ (Rössler 2010a: 146), ausspricht. Als konkretes Beispiel hierfür kann die vom Europarat auf Grundlage des Modells interkultureller Kompetenz nach Byram konzipierte *Autobiography of Intercultural Encounters* aufgeführt werden, in welcher Lernende angehalten werden, ihre Erfahrungen in interkulturellen Begegnungssituationen und demzufolge ihren interkulturellen Kompetenzzuwachs zu dokumentieren und zu reflektieren.

### 1.2.3 Auswertung der Modelle

Es kann konstatiert werden, dass die einzelnen kompetenzorientierten Modelle der Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz grundsätzlich Rechnung tragen und von verschiedenen Dimensionen ausgehen, dass sich diese aber vor allem bzgl. ihrer Komplexität unterscheiden. Ferner werden einzelne Teilkompetenzen und daraus ableitbare Lernziele innerhalb der einzelnen Modelle unterschiedlich verortet. So spricht Byram noch von fünf Dimensionen interkultureller Kompetenz, deren praktische Umsetzbarkeit aufgrund der zu starken Ausdifferenziertheit jedoch angezweifelt werden muss. In neueren fachdidaktischen Modellierungen (z.B. Rössler 2010a, Caspari/Schinschke 2009) ist die Dimensionen *savoir comprendre* demzufolge in den Teilbereich *savoir faire* übergegangen, die Komponente *savoir s'engager* ist mit der Dimension *savoir être* verschmolzen. Die Byramsche Dimension *savoir apprendre*, welche auf methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lerner abzielt, ist in neueren Modellierungen – völlig zu Recht – verschwunden, da sie nicht etwa nur für den Erwerb interkultureller, sondern fremdsprachlicher Kompetenz im Allgemeinen notwendig ist.

Dies spiegelt sich auch in den bildungspolitischen Modellen wider: Lediglich der GeR kennt noch vier Dimensionen fremdsprachlichen Handelns und bezieht die auf die Lernfähigkeit der Lerner bezogene Dimension *savoir apprendre* mit ein; in den Bildungsstandards und im Kerncurriculum Niedersachsens findet diese Komponente keine Erwähnung mehr. Man geht heute vielmehr von drei Dimensionen interkultureller Kompetenz aus, welche demzufolge auch im weiteren Verlauf der Arbeit, insbesondere für die Erstellung des Kriterienkatalogs (Kap. 2.3) die Grundlage bilden und ferner für die unterrichtliche Praxis einen Vorteil darstellen, da sie den Erwerb und die Förderung interkultureller Kompetenz weniger komplex und damit handhabbarer machen. Zusätzlich spiegeln die drei Dimensionen interkultureller Kompetenz eher das Weinertsche Kompetenzkonzept im Allgemeinen wider, welches stets aus kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, motivationaler, volitionaler und sozialer Bereitschaft und deren verantwortungsvoller Nutzung besteht und sich bzgl. interkultureller Kompetenz folgegemaß in den Dimensionen Wissen, Einstellungen/Haltungen und tatsächlichem Handeln zeigt. Letzteres begründet, warum es sinnvoll ist, dass die meisten der Byram nachfolgenden Modelle lediglich von Modellierungen *interkultureller* Kompetenz sprechen. Sie erkennen an, dass diese – dem Weinertschen Kompetenzverständnis zufolge – stets eine handlungs-, d.h. in einer Fremdsprache unbedingt kommunikationsorientierte Komponente

beinhaltet; wie Byram und die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (2012) von interkulturell *kommunikativer* Kompetenz zu sprechen, ist im Rahmen der Kompetenzorientierung m.E. obsolet geworden.

Die Modellierung interkultureller Kompetenz nach Byram wird im Rahmen dieser Arbeit und in der Konzeption des Kriterienkatalogs (Kap. 2.3) dennoch insofern gewürdigt, als dass seine begriffliche Unterteilung interkultureller Kompetenz in einzelne *savoirs* übernommen wird. Dies unterscheidet sich deutlich von den übrigen aufgeführten fachdidaktischen und bildungspolitischen Modellierungen interkultureller Kompetenz, welche bis auf den GeR nicht mehr auf die Byramschen Bezeichnungen zurückgreifen. So spricht z.B. Rössler (2010a) statt der Dimension *savoir être* von der affektiv-attitudinalen Dimension; sie bezeichnet die Dimension *savoir* als wissensbasierte-analytische bzw. kognitiv-analytische (2010b) Komponente; *savoir faire* ist zur handlungsorientierten Komponente geworden, was sicherlich damit zu begründen ist, dass die einzelnen Ebenen eben nicht mehr gänzlich mit den ehemaligen drei Dimensionen nach Byram gleichzusetzen bzw. einzelne Komponenten miteinander verschmolzen sind. Da die Veränderungen innerhalb der einzelnen Modelle jedoch intensiv erläutert wurden, wird die Arbeit im Folgenden die Termini der Byramschen *savoirs* nutzen und diese mit den drei Dimensionen nach Rössler, aber auch den aus den Bildungsstandards und dem niedersächsischem Lehrplan bekannten Begriffen ‚Wissen‘, ‚Einstellungen/ Haltungen‘ und ‚Können‘ gleichsetzen.

Dennoch muss darauf verwiesen werden, dass vor allem im Bereich der Wissensdimension innerhalb der einzelnen Modelle durchaus Unterschiede bestehen und nicht alle Modellierungen für die Beschreibung der kognitiv-analytischen Dimension *savoir* geeignet sind. Während Byram und der GeR, die Bildungsstandards für die Oberstufe sowie das niedersächsische Kerncurriculum noch zwei Wissensebenen kennen, sprechen die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss lediglich von soziokulturellem Orientierungswissen. Es wird deutlich, dass die Komplexität der Wissensdimension somit nur unzureichend dargestellt wird. Um der Mehrdimensionalität des Bereichs *savoir* Rechnung zu tragen, wird hier und im Folgenden explizit von drei Wissensbereichen interkultureller Kompetenz ausgegangen, welche sich an Rössler (2010a) und ihrer Einteilung in allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation, Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur sowie soziokulturelles Wissen über Zielländer orientieren. Letzteres wird jedoch um das Byramsche Verständnis der Dimension *savoir* ergänzt: Er geht explizit von kulturspezifischem Wissen über

die eigene *und* die andere(n) Kultur(en) aus. Der Kriterienkatalog in Kapitel 2.3 wird soziokulturelles Orientierungswissen deshalb ebenfalls als zweidimensional, d.h. bezogen auf die eigene und auf die andere Kultur, verstehen.<sup>18</sup> Überdies wird sich der Katalog in seiner Struktur vornehmlich an der Modellierung von Rössler (2010a) bzw. an Caspari/Schinschke (2009) und Schumann (2009) orientieren, welche von drei Dimensionen interkultureller Kompetenz ausgehen, in deren Beschreibung anders als der GeR oder die Bildungsstandards jedoch stets mit der einstellungsbezogenen Dimension *savoir être* beginnen und erst dann die wissensorientierte Dimension *savoir* anführen. Dies scheint sinnvoll und wird im Folgenden so übernommen, da die Entwicklung bzw. das Vorhandensein von Einstellungen und Haltungen m.E. eine Grundlage für die Förderung der anderen Dimensionen interkultureller Kompetenz darstellt.

Schließlich muss festgehalten werden, dass es lediglich den Bildungsstandards für die Oberstufe und dem niedersächsischen Kerncurriculum gelungen ist, durch geeignete Kann-Deskriptoren und Aufgabenbeispiele Möglichkeiten der Standardisierung und Überprüfung interkultureller Kompetenz zu formulieren, diese jedoch nicht auf die Ebene der Einstellungen und Haltungen angewendet werden können. Dies ist aufgrund der Tatsache, dass tatsächliche Haltungen der Lerner nur schwer fremdevaluierbar sind und bestimmte Einstellungen innerhalb des schulischen Kontextes lediglich ‚vorgetäuscht‘, in tatsächlichen interkulturellen Begegnungssituationen von den Schülern jedoch möglicherweise nicht gezeigt werden können, verständlich. Letztlich liegt dieses ‚Dilemma‘ jedoch in der Kompetenzorientierung allgemein begründet. Auch andere Kompetenzbereiche, welche Lerner im Unterricht mittels Fremdevaluation ggf. in besonderem Maße nachweisen können, sind in Realsituationen in und mit dem Zielsprachenland nicht ohne weiteres ‚abrufbar‘. Ferner kann ich die in der fachdidaktischen Forschung oft spürbare Scheu, Einstellungen und Haltungen zu sanktionieren, nicht problemlos teilen, da die der Dimension *savoir être* immanenten Aspekte wie Toleranz, Geduld, Empathiefähigkeit, die Äußerung und das Aufnehmen von Kritik etc. in der unterrichtlichen Praxis an anderer Stelle, z.B. im Bereich der Sozialkompetenz, der Mitarbeit oder der in den einzelnen Ländern immer stärker geforderten prozessorientierten Bewertung (vgl. KMK Sachsen-Anhalt, Leistungsbewertungserlass 2012), sehr wohl in Form einer Note einfließen. So ist es bspw. im Unterrichtsfach Deutsch üblich, die eigene Meinung zu

---

<sup>18</sup> Vgl. hierzu Eberhardt 2013a: 449.

einem in einem Text geschilderten Problem oder dem Verhalten verschiedener Figuren begründend darzustellen; auch diese Meinung bzw. ihre Begründung wird in der Regel benotet.

Die Frage nach der Bewertung zeigt, dass nicht nur der Aufbau interkultureller Kompetenz einen jahre-, wenn nicht sogar lebenslangen Prozess darstellt; auch die Möglichkeiten von Standardisierung und Überprüfung interkultureller Kompetenz wurden seit der Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells von Byram über Jahre hinweg diskutiert und werden auch in Zukunft weiterentwickelt werden müssen. Erst auf der Basis niveaudifferenzierter, mehrdimensionaler, aber für den schulpraktischen Alltag nicht allzu komplexer Kompetenzstrukturmodelle können Aufgabenformate zur Diagnose, Entwicklung und Evaluation unterschiedlicher Dimensionen interkultureller Kompetenz entwickelt werden, welche Lehrende bei der systematischen Förderung derselben unterstützen und auch in die Konzeption neuer Lehrwerkgenerationen einbezogen werden sollten. Die von mir konzipierte lehrwerkabhängige *Unidad* in Kapitel 4 wird diesen Gedanken wieder aufgreifen und – ausgehend von den drei Dimensionen interkultureller Kompetenz – eine komplexe Lernaufgabe zur gezielten Förderung interkultureller Kompetenz sowie einen Vorschlag zur Leistungsbeurteilung beinhalten.

### **1.3 Anwendungsorientierte Aspekte der Förderung interkultureller Kompetenz**

Interkulturelle Kompetenz umfasst mit der Dimension *savoir être* schwer messbare Teilkompetenzen. Die im Rahmen der Kompetenzorientierung präferierte Outputorientierung, die eng mit der Standardisierung und Evaluierung einzelner Kompetenzbereiche in Verbindung steht, kann bzgl. interkultureller Kompetenz so nur bedingt Anwendung finden. Dementsprechend fordert Rössler (2010b: 12) bzgl. interkultureller Kompetenz „den Blick von den Outputstandards [...] abzuwenden und auf den *Input* und dessen Didaktisierung zu richten.“ Die folgenden Teilkapitel werden diese beiden Aspekte aufgreifen und einerseits Themen und Inhalte (1.3.1), andererseits Verfahren und Aufgabenformate (1.3.2) reflektieren, welche für die Förderung interkultureller Kompetenz geeignet scheinen. Die einzelnen Verfahren (1.3.2.1) orientieren sich dabei an den im vorausgegangenen Kapitel aufgezeigten Dimensionen interkultureller Kompetenz; das für die Förderung interkultureller Kompetenz besonders geeignete Aufgabenformat der komplexen Lernaufgabe basiert auf dem didaktischen Prinzip des aufgabenorientierten Ansatzes (1.3.2.2).

### **1.3.1 Themen und Inhalte zur Förderung interkultureller Kompetenz**

Inhalte und Themenbereiche, anhand derer interkulturelle Lernprozesse für die Lerner erfahrbar und von ihnen durchlaufen werden, spielen eine besondere Rolle bei der Förderung interkultureller Kompetenz. Sie sollten aufgrund des Bildungswertes interkultureller Kompetenz vor allem die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und ihre Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation fördern sowie „soziokulturelle Erfahrungen und Einsichten in die spanischsprachige Welt ermöglich[en].“ (Häuptle-Barceló 2009b: 135) Inhalts- und Kompetenzorientierung sind somit insofern miteinander vereinbar, als es zu einer aktiven, handlungsbezogenen, möglichst realitätsnahen Auseinandersetzung mit diesen Inhalten kommt. Um diesen handlungsorientierten Realitätsbezug zu gewährleisten, müssen die im Fremdsprachenunterricht fokussierten Inhalte gesellschaftlich relevant und individuell signifikant sein. So kommt es zu einer „bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und deren Hinterfragung oder Verteidigung“; fast „beiläufig erkennen die Schüler die Notwendigkeit einer angemessenen Versprachlichung ihrer Ideen und Gedanken und entwickeln dadurch echte sprachliche Lernbedürfnisse“ (ebd.: 136).

Da die schulische Förderung interkultureller Kompetenz in erster Linie auf reale Begegnungssituationen mit Mitgliedern der Zielkultur(en) vorbereiten soll, sind für deren Vermittlung vor allem authentische Materialien notwendig, mittels derer Themen und Inhalte präsentiert werden, die für die Fremdkultur signifikant sind. Bilder, Lieder, Filme und literarische Texte können „als Träger spanischsprachiger Kulturen, ihrer Werte und Normen rezipiert werden.“ (Schumann 2009: 223, vgl. auch Bredella 2002a, 2002b). Für die Auswahl im Unterricht entscheidend ist jedoch auch und vor allem das didaktische Prinzip der Lernerorientierung, welches in den Mittelpunkt stellt, dass die verwendeten Materialien und die darin betrachteten Inhalte den Schülern kognitiv, sprachlich und inhaltlich zugänglich sind. Demzufolge könnten gerade in den ersten Lernjahren auch Materialien im Unterricht eingesetzt werden, die nicht zwingend der Zielkultur entspringen, aber dennoch authentische, d.h. gesellschaftlich und individuell relevante, Themen der spanischsprachigen Kultur behandeln. Ebenso möglich scheinen aus dem Spanischen ins Deutsche übersetzte Texte über spezifische fremdkulturelle Phänomene, denen die Lernenden so nicht nur kognitiv, sondern auch sprachlich gewachsen sind. Denn der Erwerb interkultureller Kompetenz kann nur gelingen,

[...] wenn die jeweiligen Interessen, Erfahrungen und Lernbedürfnisse der Schüler bei der Auswahl der Inhalte mit einbezogen werden. Die ausgewählten Texte und Themen entfalten ihre Motivationskraft

nur dort, wo sie von den Adressaten als für sie relevant und interessant empfunden werden. (Hauptle-Barceló 2009b: 135)

Ein in früheren Lernjahren<sup>19</sup> geeigneter Themenbereich zur Förderung interkultureller Kompetenz ist deshalb der in den Bildungsstandards (KMK 2004, Online Dokument: 20) benannte Bereich des täglichen Lebens, der dazu anregt, eigen- und fremdkulturelle Charakteristika innerhalb dieses Themenbereichs wahrzunehmen und davon ausgehend einen Kulturvergleich zu ermöglichen. Die Gegenüberstellung sollte sich hier vor allem auf das Entdecken und Verstehen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der *eigenen* und der *fremden* Kultur beziehen, schließt aber auch die Betrachtung intrakultureller Unterschiede und transkultureller Phänomene nicht aus. Die in den Bildungsstandards (ebd.) benannten Unterthemen Alltag, Schule und Freizeit, Essen und Trinken, Arbeitszeiten- und Gewohnheiten sowie Feiertage zeigen, dass mit dem Bereich des täglichen Lebens sowohl kollektive Gemeinsamkeiten als auch individuelle Unterschiede einer Kultur thematisiert werden können. Eine geeignete Hilfestellung zum Erkennen dieser intrakulturellen Unterschiede im spanischsprachigen Kulturraum stellt die Möglichkeit dar, von eigenen Erfahrungen der deutschen Lerner und ihrer ggf. migrierten Mitschüler auszugehen. Neben der Tatsache, dass kulturelle Durchmischungen anhand dieser Inhalte durchaus erfahrbar werden, kann der o.g. Lebensweltbezug der Lernenden als Vorteil des Themenbereichs ‚das tägliche Leben‘ angesehen werden. So sind die Lerner kognitiv und motivational in der Lage, alltagsrelevante Inhalte der Zielkultur zu erkennen und eigene Erfahrungen, z.B. aus Alltag, Schule oder Freizeit, mit denen spanischer Jugendlicher zu vergleichen.

Neben dem Bereich ‚das tägliche Leben‘ nennen die Bildungsstandards (ebd.: 20f.) weitere Themenfelder zur Förderung interkultureller Kompetenz. Der Bereich der ‚Lebensbedingungen‘ dient vor allem der Erweiterung der wissensbasierten Dimension interkultureller Kompetenz, da die Lernenden hier spezifische Kenntnisse über Lebensstandards, Geografie und soziokulturelles Orientierungswissen erwerben, auf welches dann in handlungsrelevan-

---

<sup>19</sup> Da in Kapitel 3 Lehrwerke für das erste und zweite Lernjahr auf ihre Förderung interkultureller Kompetenz und demzufolge interkulturell relevante Themen und Inhalte analysiert werden, wird an dieser Stelle lediglich auf die in den Bildungsstandards der KMK vorgeschlagenen Themenbereiche aus dem Jahr 2004 eingegangen. Die in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (2012) vorgeschlagenen Themenbereiche „Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender, Themen des öffentlichen Lebens der Bezugskulturen, Themen des Alltags und der Berufswelt, Themen globaler Bedeutung“ (KMK, Online Dokument 2012: 10) sind für die Förderung interkultureller Kompetenz in früheren Lernjahren nur ansatzweise von Relevanz oder sie sind bereits in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2004) enthalten, z.B. „Themen des Alltags [...]“ (2012), welche dem Bereich des täglichen Lebens (2004) entsprechen.

ten (Interaktions)situationen zurückgegriffen werden kann. Zur Orientierung der Schüler bietet es sich an, diese Inhalte in frühen Lernjahren lediglich auf Spanien zu beziehen, später auf ausgewählte lateinamerikanische Länder. Der Themenbereich ‚zwischenmenschliche Beziehungen‘ betrachtet u.a. Geschlechterbeziehungen, Familienstrukturen und Generationsbeziehungen. Diese Inhalte ermöglichen einen Kompetenzzuwachs in allen drei Teilbereichen interkultureller Kompetenz, da sich die Lernenden bspw. Wissen über Geschlechterverhältnisse in der Zielkultur aneignen, dieses mit der eigenen Kultur in Beziehung setzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und deren Hintergründe reflektieren (*savoir*), der Zielkultur durch dieses Wissen tolerant und offen gegenüber stehen (*savoir être*)<sup>20</sup> und dies in kleineren Unterrichtssimulationen zeigen können (*savoir faire*). Der von den Bildungsstandards gemachte Themenvorschlag ‚Werte, Normen, Überzeugungen, Einstellungen‘ zielt neben der Erweiterung des Wissens über Traditionen, Geschichte, Minderheiten und Kunst in der Zielkultur vor allem auf den systematischen Aufbau der Dimension *savoir être*. Indem die Schüler Werte, Normen und Sichtweisen der anderen Kultur kennenlernen und deren Entstehung und aktuelle Ausprägung reflektieren, können sie diese fremdkulturellen Denk- und Wahrnehmungsweisen wertschätzen, aus der Perspektive des Angehörigen der Zielkultur rekonstruieren und eigene Werte und Normen hinterfragen und modifizieren. Intrakulturelle Unterschiede in der Zielkultur werden von den Bildungsstandards berücksichtigt, da explizit von Werten und Normen „in Bezug auf regionale Kulturen“ die Rede ist (KMK, Online Dokument 2004: 21).

Diskussionswürdig scheint die Tatsache, dass die Bildungsstandards lediglich Rahmenthemen vorgeben. Dies hat den Vorteil, dass spezifische Inhalte nach Interessen und Bedürfnissen der Lerner ausgerichtet werden können. Allerdings fällt Lehrenden die Förderung interkultureller Kompetenz ohnehin nicht leicht; bleibt es nun ausschließlich den Überlegungen der Lehrkraft überlassen, mit welchen genauen Inhalten die Themenbereiche der Bildungsstandards gefüllt werden, kann dies den systematischen Aufbau interkultureller Kompetenz zusätzlich erschweren. Eine mögliche Hilfestellung liefert Schumann (2009: 224f.) mit ihrer differenzierten, wenngleich sehr komplexen Themenauswahl. Ihre Vorschläge lassen sich sowohl auf Spanien als auch Lateinamerika beziehen und umfassen Inhalte,

---

<sup>20</sup> Um die Teilkompetenz *savoir être* stärker zu entwickeln und die Schüler affektiv anzusprechen, wäre bspw. der Einsatz von Musik, genauer eines argentinischen Tangos möglich, der das Geschlechterverhältnis in Argentinien besonders eingehend reflektiert. Vgl. hierzu Falbe de Altez (2004).

[...] bei denen interkulturelle Begegnungen, kulturelle Mischungen oder Konflikte dazu führen, dass ein Bewusstsein für die Besonderheiten der kulturellen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster entstehen kann und interkulturelle Überschneidungssituationen als Herausforderung für individuelle Prozesse der Persönlichkeitsbildung und der Identitätsfindung deutlich werden. (Schumann 2009: 224)

Genauer werden folgende Themenbereiche zur Förderung interkultureller Kompetenz in den Fokus gerückt (vgl. ebd.):

- Alltagsrituale und Kulturstandards
- Kollektive Mythen und Symbole
- Selbstbilder und Fremdwahrnehmung
- Kulturkontakt und Kulturkonflikt
- Migrationserfahrung und Entwicklung transkultureller Identitäten

Zum ersten Themenkomplex ‚Alltagsrituale und Kulturstandards‘ zählen „Rituale der interpersonalen Kommunikation [...], Höflichkeitsrituale, oder Kulturstandards und ihre Auswirkungen auf das Alltagsverhalten“ wie „Geschlechterverhältnisse, Zeit- und Raumkonzepte, Gastfreundschaft [und] Ehrbegriff“ (ebd.). Durch den zweiten Themenbereich ‚kollektive Mythen und Symbole‘ werden vor allem kulturelle – zumeist historisch fest verankerte – Werte und Normen thematisiert, die die Identität und das Selbstverständnis der Fremdkultur bis in die Gegenwart hinein entscheidend prägen, z.B.: „kollektive Erinnerungsorte und Heldenfiguren, nationale Symbole und nationale Feiertage, Feste und Traditionen“. (ebd.)

Als besonders wichtiges Themenfeld ist das der ‚Selbstbilder und Fremdwahrnehmung‘ einzuschätzen, in welchem Stereotype eine entscheidende Rolle spielen.

Stereotype sind Abstraktionen, Verallgemeinerungen, Typisierungen, die unsere Wahrnehmung, unser Denken, Sprechen und Handeln prägen. Sie sind kognitiv effizient und ermöglichen einerseits unsere Orientierung in der facettenreichen Wirklichkeit, indem sie deren Komplexität reduzieren. Andererseits stehen Stereotype für negativ konnotierte, nicht hinterfragte Verallgemeinerungen, die gegenüber Veränderungen relativ resistent sind und zu Hindernissen in der Kommunikation, beim Verstehen anderer Menschen und anderer Kulturen werden. (Brunzel 2002: 82)

Das zuletzt beschriebene Verständnis zeigt, warum der Umgang mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht diskussionswürdig ist: Stereotype können interkulturelles Lernen erschweren oder sogar verhindern, wenn sie sich zu starren, meist negativen Bildern über Personen oder – in unserem Fall – Kulturen verfestigen und nicht hinterfragt werden. Andererseits unterstützen sie uns auf kognitiver Ebene durch Simplifizierung und Generalisierung bei einer ersten Annäherung an die fremde Kultur. Sie sind „als Bestandteile unserer Kognition für unsere Orientierung in der Wirklichkeit notwendig, ja sogar lebensnotwendig“ (ebd.: 86) und bilden demzufolge eine Basis für weitere Verstehensprozesse. Stereotype sind deshalb nicht per se negativ; sie können interkulturelle Kompetenz sogar fördern, da sie eine

erste Annäherung an die Komplexität der Zielkultur erlauben und als Basis für weiterführende, differenzierte Betrachtungen dienen. Anders verhält es sich bei Vorurteilen, die laut Röseberg (2001: 136) „nicht unbedingt reduzierenden Charakter haben“, aber durch „Gebundenheit an bestimmte ideologische Einstellungen geprägt sind“, was wiederum zu ihrem „spezifisch unbewegliche[m] Charakter“ führt. Diese starren Vorstellungen, welche zumeist nicht auf eigenen Wahrnehmungen beruhen, dafür jedoch emotional beladen und nur schwer revidierbar sind, beeinträchtigen die Förderung interkultureller Kompetenz eher. Anders bei Stereotypen, deren Klassifizierung in Auto- und Heterostereotype ein besonderes Potenzial für interkulturelle Lern- und Verstehensprozesse bietet: Autostereotype gehen dabei von einer vereinfachenden, generalisierenden Reduzierung von sich selbst aus, bei Heterostereotypen handelt es sich um eine simplifizierende, verallgemeinernde Vorstellung von dem Anderen.

Eine Möglichkeit, Heterostereotype der Deutschen über die Spanier zu thematisieren, ist es z.B., Stereotype von den Schülern selbst formulieren und sie so zu Informanten über die fremde Kultur werden zu lassen. So kann bereits vorhandenes Wissen in Erfahrung gebracht werden, das als Ausgangspunkt für weitere interkulturelle Lernprozesse genutzt wird. Da die Lernenden aus ihren eigenen Erfahrungen berichten können, werden sie außerdem ermutigt, auch weiterhin ohne Scheu ihre Meinung über Eigen- und Fremdkultur zu formulieren und diese kritisch zu reflektieren. Brunzel fasst diesen Aspekt wie folgt zusammen und macht besonders auf die Notwendigkeit der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler aufmerksam, die mit der Fähigkeit interkultureller Denkprozesse einhergeht:

Lehrer sollten den Schülern das Gefühl geben, ihnen zuzuhören und ihre persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen, so unvollkommen sie auch sein mögen, nachzuvollziehen und verstehen zu wollen. Dieses Verhalten hat einen positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Schülers, das wiederum Voraussetzung für eine stabile Persönlichkeit ist. Denn nur selbstbewusste und sozial integrierte Schüler werden Fremdes nicht als Bedrohung empfinden und bereit sein, die [...] Distanz zu eigenen Stereotypen herzustellen. (Brunzel 2002: 90)

Wichtig ist jedoch, dass die Lehrkraft diese interkulturellen Denkprozesse der Schüler unterstützt, indem sie die aufgeworfenen Stereotype nicht nur versteht, sondern ihnen auch auf angemessene Weise entgegenwirkt. „[D]er Lehrer ist hier nicht als ‘neutraler’ Beobachter gefordert, sondern als zwischen Sprachen und Kulturen Vermittelnder und Erziehender.“ (ebd.: 89) Seine Aufgabe ist es demzufolge auch, den Schülern zu verdeutlichen, dass nicht nur zu negativ, sondern auch zu positiv konnotierte Vorstellungen über das Fremde hinterfragt werden sollten. Zumeist ist die Abwertung des Fremden, das Phänomen des Ethnozentrismus

rismus, häufiger der Fall; stereotype Vorstellungen führen dazu, dass man die eigene Kultur gegenüber der anderen als überlegen betrachtet. Bezogen auf den Spanischunterricht lässt sich jedoch auch feststellen, dass Stereotype, vor allem hinsichtlich lateinamerikanischer Länder, auch deutlich zu positiv ausfallen können. Dabei „ist oft ein gewisser Grad an Exotismus und Faszination, der von Bewunderung bis zur Anbetung reicht, im Spiel.“ (Brunzel 2002: 88) Sowohl ethnozentrische als auch zu exotische Vorstellungen „zeugen von einer verzerrten Wahrnehmung des Fremden, auf deren Basis Fremdverstehen unmöglich erscheint, denn es setzt die prinzipielle Anerkennung der Kommunikationspartner als gleichwertig und verschieden voraus“ (ebd.). Der Lehrkraft obliegt die Aufgabe, die Schüler bei dieser ausgewogenen Anerkennung des Fremden durch geeignete Texte und Materialien zu unterstützen.

Als besonders geeignet scheint dabei die Vorgehensweise, nicht zuerst das deutsche Spanienbild, sondern das spanische Deutschlandbild zu thematisieren. Bewusst zugespitzt formulierte Heterostereotype über die Deutschen eignen sich, um einen Erkenntnisprozess der Lernenden in Gang zu setzen und eine differenzierte Betrachtungsweise zu ermöglichen, da sie besonders emotional berühren und so eine Grundlage für weitere Auseinandersetzungen schaffen. (vgl. ebd.: 93) Durch die Einsicht, von den Anderen ‚falsch‘ oder zu oberflächlich wahrgenommen zu werden, wird bei den Schülern die Erkenntnis gefördert, dass Vorstellungen über die andere Kultur ebenfalls nicht zwingend den Tatsachen entsprechen müssen. Demzufolge sollten auch Lehrwerke Stereotype in Form von Texten und Bildern thematisieren und die Lernenden durch explizite Frage- und Aufgabenstellungen dazu befähigen, diese zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und zu bewerten. Dabei sollten neben eigenen und fremden Heterostereotypen unbedingt auch Autostereotype thematisiert werden, da erst so die Beziehung *zwischen* zwei Kulturen in den Mittelpunkt gerückt wird und nicht nur die Vorstellung der einen *über* die andere Kultur von Bedeutung ist.

Die von Schumann benannten Themenbereiche ‚Kulturkontakt und Kulturkonflikt‘ sowie ‚Migrationserfahrung und Entwicklung transkultureller Identitäten‘ stellen transkulturelle Phänomene durch Durchmischungen, aber auch daraus resultierende Probleme in den Mittelpunkt. Das Themenfeld ‚Kulturkontakt und Kulturkonflikt‘ betrachtet dabei eher historisch vergangene Ereignisse und Phänomene wie die Besetzung der iberischen Halbinsel (Al-Andalus), die Eroberung und Kolonialisierung Lateinamerikas, Unabhängigkeitsbewegungen in Lateinamerika sowie dessen kulturelle und politische Ablösung von Spanien – Inhalte, die

zu kulturellen Mischungen, plurikulturellen Identitäten und daraus resultierenden verändernden Sichtweisen und einem neuen Selbstverständnis führten und sich auch in der Gegenwart widerspiegeln. Mit dem Themenkomplex ‚Migrationsbewegung und transkulturelle Identitäten‘ werden aktuelle gesellschaftliche Tendenzen kultureller Mischungen durch Ein- und Zuwanderung in den Blick genommen, welche den Lernenden durch mediale Informationen zumindest teilweise bekannt sind, so dass sie – durch den Bezug auf eigene Erfahrungen bzw. Kenntnisse – eine Sinnhaftigkeit ihres Lernprozesses erfahren. Emotional berührt werden die Schüler sicher vor allem durch die Thematik der afrikanischen Migration nach Spanien, welche zusätzlich dazu anregt, nicht nur die Lebensumstände der Spanier, sondern auch die der Afrikaner mit den eigenen in Beziehung zu setzen. Interessant scheint zusätzlich die durch die Eurokrise verursachte aktuelle spanische Migrationsbewegung nach Deutschland, aber auch die Frage, warum immer mehr Deutsche ihren (Alters)wohnsitz nach Spanien verlegen. Ferner werden in diesem Themenbereich ethnische Konflikte in Lateinamerika und die spanische Emigration nach Lateinamerika betrachtet, welche den Lernenden noch einmal verdeutlichen, dass der spanischsprachige Kulturraum verschiedene Kulturen umfasst, die einerseits kulturell spezifische Ausprägungen beinhalten, sich aber andererseits auch immer mehr vermischen, was unweigerlich zu kulturell geladenen Problemen führt.

### **1.3.2 Verfahren und Aufgabenformate zur Förderung interkultureller Kompetenz**

Schumann (2009: 217ff.) unterscheidet mit den *Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung*, den *Verfahren der Bewusstseinsbildung und des Kulturvergleichs* sowie den *Verfahren des interkulturellen Interaktionstrainings und des Rollenspiels* drei wesentliche methodische Vorgehensweisen, um interkulturelle Lernprozesse zu initiieren. Die einzelnen Verfahren orientieren sich dabei an den drei Dimensionen interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 1.2.1.2) und fördern – auch wenn die einzelnen Dimensionen und ihre Teilbereiche nicht immer problemlos voneinander abzugrenzen sind – zumeist entweder Teilkompetenzen der persönlichkeitsorientierten, der wissensorientierten oder der handlungsorientierten Komponente. Im Folgenden (1.3.2.1) werden die einzelnen methodischen Vorgehensweisen nach Schumann intensiver dargestellt. Davon ausgehend wird das Folgekapitel 1.3.2.2 aufzeigen, inwiefern der aufgabenorientierte Ansatz bzw. das konkrete Aufgabenformat der komplexen Lernaufgabe geeignet ist, um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln bzw. im Fremdsprachenunterricht anzuwenden.

### 1.3.2.1 An den Dimensionen interkultureller Kompetenz orientierte Verfahren

Die *Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung* fördern Teilkompetenzen der persönlichkeitsbezogenen Dimension *savoir être*; durch sie kann es gelingen, „ein kulturelles Bewusstsein für den selektiven, konstruktiven und aus der Eigenperspektive herauswertenden Charakter von Sinngabungsprozessen zu wecken und damit die Grundlage zu schaffen für die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zum Fremdverstehen.“ (Schumann 2009: 218) Für eine erste Sensibilisierung ist es notwendig, die Lernenden emotional anzusprechen, ihr Interesse zu wecken, Erwartungen zu provozieren und auf bereits Bekanntes und eigene Erfahrungen zurückzugreifen (vgl. Kap. 1.3.1). Die affektiv-attitudinale Dimension interkultureller Kompetenz, welche vor allem von Emotionen der Lernenden beeinflusst ist, benötigt deshalb wie kein anderer Teilbereich lernerorientierte Themen und (literarische) Texte. Letztere sollten den Lernenden ein hohes Identifikationspotenzial bieten, um deren Empathiefähigkeit zu fördern, da sie sich so in die fiktionalen Figuren hineinversetzen können und „ihre fremdkulturellen Verhaltensweisen ansatzweise [...] verstehen“ lernen (ebd.: 217). Auch Hypothesenbildungen zu Handlungsabläufen und Verhaltensmustern verschiedener Figuren in literarischen Texten oder das Verfassen innerer Monologe aus der Perspektive einer Figur des Textes „fördern die Einsicht in die kulturelle Bedingtheit von Sinngabungsprozessen und heben eigene Deutungsmuster ins Bewusstsein.“ (ebd., vgl. auch Bredella 2002a, Müller-Hartmann 1997)

Zur Hypothesenbildung eignen sich zusätzlich vor allem Bilder, welche die Wahrnehmungsschulung der Lerner trainieren (vgl. Grau/Würffel 2003: 313). Notwendig sind dabei offene Bilder, die verschiedene Deutungsmöglichkeiten zulassen und die Lernenden dazu anregen, das Gesehene „zu beschreiben oder zu ergänzen, die dargestellten Personen oder Situationen einzuschätzen oder die eigenen Eindrücke mithilfe von freien Assoziationen zum Ausdruck zu bringen“. (Schumann 2009: 218) Durch individuelle Sinngabungsprozesse erkennen die Lernenden „den Vorgang der selektiven, individuell differenzierten und perspektivisch gebundenen Wahrnehmung“, welche deren Kulturabhängigkeit ins Bewusstsein hebt. (ebd.) „Aus dem ‚Lesen‘ von Bildern resultieren so [...] neue soziale und kulturelle Sichtweisen, Wahrnehmungen und Verstehensweisen und selbstverständlich auch interkulturelle Differenzwahrnehmungen – und damit neue, selbstreflexive Blicke der Lernenden auf sich selbst.“ (Hallet 2010: 45) Neben einzelnen Bildern eignen sich auch Bildgeschichten, die in eine – für die Lernenden – sinnvolle Reihenfolge gebracht werden müssen, welche erläutert

und begründet wird, um abermals kulturbedingte Assoziationen und Hypothesen zum Geschehen bewusst zu machen und auf die „Geprägtheit von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern“ einzugehen. (Rössler 2010b: 16)

Ferner eignen sich Bilder aufgrund ihrer komprimierten Darstellung von Sichtweisen über die fremde und die eigene Kultur zur Sensibilisierung für wechselseitige Stereotype (vgl. Thürmann 2010, Eberhardt 2013b). Auch die Behandlung literarischer Texte ist für die Beschäftigung mit Stereotypen geeignet. Für interkulturelle Missverständnisse kann gut mittels „kurze[r] Alltagserzählungen über Fehldeutungen von zeitlichen Abläufen, Erwartungen an Gast- oder Gastgeberrollen, Gesprächs- und Kontaktverhalten etc.“ (Schumann 2009: 217) sensibilisiert werden (vgl. auch Thürmann 2010). Diese Alltagssituationen können entweder von der Lehrkraft selbst stammen, aus den Erfahrungen der Lernenden resultieren oder aus kürzeren authentischen Texten aus dem Internet oder Blogbeiträgen, die über interkulturelle Begegnungssituationen berichten, hervorgehen (vgl. Grau/ Würffel 2003: 314). Hinsichtlich des methodischen Vorgehens ist es wichtig, dass die Schüler anhand der Alltagserzählungen selbst erkennen, worin das interkulturelle Missverständnis besteht und worauf es zurückzuführen ist. Durch die Wahrnehmung und Analyse von *critical incidents* gelingt es, sich der Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Werte und Normen sowie kulturell bedingter Sicht- und Verhaltensweisen bewusst zu werden. Der Wahrnehmung von kultureller Bedingtheit dienen außerdem Verfahren, in denen auf kulturelle Konnotationen zentraler Begriffe oder *hotwords* einer Kultur verwiesen wird. Auch hier ist es möglich, die Lernenden zuerst Hypothesen zur Bedeutung einzelner Wörter formulieren und diese z.B. in Mind-Maps veranschaulichen zu lassen, um später durch Umfragen, Internetrecherchen oder Informationen durch die Lehrkraft die kulturelle Konnotation der Begriffe in der Zielkultur kennenzulernen. (vgl. Rössler 2010b: 17).

Die *Verfahren der Bewusstseinsbildung und des Kulturvergleichs* zielen in erster Linie auf die Förderung der wissensbasierten Komponente interkultureller Kompetenz (*savoir*). Damit sind jene Vorgehensweisen gemeint, die „alle Aktivitäten zum landeskundlichen und kulturellen Wissenserwerb über hispanofone Gesellschaften und ihre Kulturen“ (Schumann 2009: 219) fokussieren, um diese Wissensbestände dann mit den soziokulturellen Gegebenheiten der Eigenkultur zu vergleichen und hinsichtlich erkannter Unterschiede nach Begründungen zu suchen. Grundannahme dieser Verfahren ist es, dass die Lerner erst durch Vergleichshandlungen und ggf. die Bewusstmachung kultureller Unterschiede in der Lage sind, sich in

Angehörige der Zielkultur hineinzusetzen. Als Ausgangspunkt des Vergleichs dienen Alltagssituationen in der eigenen und fremden Kultur, welche die Lerner bereits in jungen Lernjahren kognitiv bewältigen können. Als ‚Informationssponder‘ können (einfache) authentische literarische Texte, Lieder oder Filmszenen zum Einsatz kommen, welche Einblicke in das spanische und lateinamerikanische Alltagsleben erlauben. Zusätzlich sollten abermals Bilder von Alltagssituationen herangezogen werden, z.B. die „von verschiedenen geselligen Situationen oder Szenen des Familienalltags mit Aufgaben zur sozialen Funktion bestimmter Alltagsrituale: Wer trifft wen, wann wie oft und wo zum geselligen Beisammensein?“ (Schumann 2009: 220) Einen weiteren alltagsrelevanten Aspekt hinsichtlich des Kulturvergleichs stellen Konventionen der Kontaktaufnahme und Kommunikationsstile dar. Oberste Prämisse sollte es stets sein, keine „isolierten Einzelphänomene“ zu betrachten, sondern „umfassende kulturelle Sinn- und Funktionsbezüge“ herzustellen (ebd.: 221).

Neben dem Vergleich von Alltagssituationen kann der Erwerb soziokulturellen Orientierungswissens durch die Auseinandersetzung mit in spanischsprachigen Ländern und Deutschland vorherrschenden zentralen Kulturstandards, „mit Alltagsritualen im Kontext elementarer Daseinserfahrungen (Familie, Liebe, Tod etc.), mit historischen und politischen Entwicklungen sowie mit den Orten, Figuren oder Symbolen des kollektiven Gedächtnisses“ erfolgen (ebd.: 219). Hierfür können abermals literarische Texte herangezogen werden; sie „bieten eine Fülle von Beispielen für spezifisch spanische Umgangsweisen mit elementaren Daseinserfahrungen“ (ebd.: 220). Besonders geeignet sind ferner Werbeanzeigen und Werbespots, da sie kulturelle Wertsetzungen enthalten und nationale Images verdeutlichen, denen wiederum Kulturstandards wie Zeit- und Raumkonzepte oder soziale Rollenverteilungen zugrunde liegen. So konstituiert Werbung innerhalb einer Kultur einerseits ein Gefühl von Gemeinsamkeit und Einverständnis, kann folgegemaÙ andererseits aber auch dazu führen, die eigene Kultur von der anderen abzugrenzen. Deshalb ist es üblich, auch Stereotype für den Transport der Werbebotschaft zu nutzen und diese ggf. für eine andere Kultur zu modifizieren oder zu ersetzen. Unter dem Aspekt des Kulturvergleichs ist es deshalb von besonderem Interesse, zu analysieren, welche Produkte und welche kulturellen Werte und Stereotype in eigen- und fremdkultureller Werbung vermittelt werden und womit genau sich die Angehörigen einer bestimmten Kultur – im Gegensatz zur anderen – identifizieren. Zusätzlich sollte betrachtet werden, inwiefern sich die Werbung ein und desselben Produkts in

verschiedenen Kulturen unterscheidet. (vgl. Schumann 2008, Rössler 2010b: 17, Grau/Würffel 2003: 313)

Durch die Arbeit mit Werbung bzw. das Sichtbarmachen von in Werbeanzeigen verwendeten Stereotypen und Kulturstandards können sich die Lerner ferner der Existenz und Funktion dieser Stereotype und Kulturstandards bewusst werden und so ihr allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation erweitern. Auch das Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur wird durch kulturvergleichende Aufgabenformate zu in Werbung genutzten Begriffen und Begriffsfeldern und die daraus resultierende Verdeutlichung der kulturspezifischen Prägung dieser Begriffe aufgebaut. So können sich die Lerner auch der unter den Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung bereits erwähnten *hotwords* bewusst werden, für welche zuvor mittels Hypothesenbildung sensibilisiert wurde.

Für eine ganzheitliche Förderung interkultureller Kompetenz müssen die Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung sowie die der Bewusstseinsbildung und des Kulturvergleichs um die *Verfahren des interkulturellen Interaktionstrainings und des Rollenspiels* ergänzt werden. Diese fördern vor allem den handlungsorientierten Teilbereich *savoir faire* und überführen die in den zuvor benannten Verfahren erworbenen Einstellungen und Wissensbestände in „handlungsorientierte[] Unterrichtsformen, in denen Interaktionsstrategien erworben und angewandt werden können.“ (Schumann 2009: 221) Um die Lernenden auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten, sollten die Verfahren zur Förderung des *savoir faire* in möglichst ganzheitlichen, komplexen Lernarrangements erfolgen, die Realsituationen nachbilden und zum Probehandeln animieren. Gemeint sind dabei Verfahren des *simulation globale*, mit welchem die Lernenden z.B. das Zusammenleben in einem internationalen Schülercamp bei einem Schüleraustausch in Spanien, gemeinsame Aktivitäten sowie mögliche Probleme und Missverständnisse simulieren können (vgl. auch Bechtel/Fischer/Obermeier 2012, Rössler 2010b: 17). Auch komplexe Lernaufgaben (vgl. Kap. 1.3.2.2) und Unterrichtsprojekte sind zu diesen ganzheitlichen Lernarrangements zu zählen. Letztere sind für die Schüler besonders einprägsam, wenn sie nicht nur auf der Ebene der Erstellung eines (fiktiven) Produkts stehen bleiben, sondern Kontakte zu Personen und Institutionen der Zielkultur knüpfen. Idealerweise münden die simulierenden Verfahren also in direkte authentische Korrespondenz- und Austauschprojekte; es kommt so zu tatsächlichem interkulturellen Handeln mit Angehörigen der Zielkultur.

Authentische Kontakt- und Begegnungssituationen können medial, d.h. mittels E-Mail- und Video-Korrespondenz, Podcast oder Mail-Tandem, aber auch mithilfe sozialer Netzwerke wie *facebook* erfolgen (vgl. Bechtel 2003, 2010a, 2010b, Kraus 2007a, Müller-Hartmann 2003, Vollmer 1999). Der motivationale Gehalt dieser Verfahren resultiert vor allem aus dem Lebensweltbezug der Schüler, die sich im außerschulischen Bereich gern und oft mit den neuen Medien auseinandersetzen. Ferner können direkte Begegnungssituationen in Form von Schüleraustauschprojekten (Kurz- und Langzeitaustausch), Drittortbegegnungen sowie binationalen Begegnungen stattfinden (vgl. Blum 2007, Klein 2007, Kraus 2007b, Ertelt-Vieth 2003, Wicke 2003). Diese authentischen Begegnungssituationen müssen im Unterricht vor- und nachbereitet werden. In der Vorbereitungsphase sollten Kontakte zur Zielkultur geknüpft und per Mail oder Videokonferenz bis zum direkten Austausch aufrechterhalten werden. Zusätzlich sollten die Lernenden und ihre Interessen bei der Planung des Austauschs, bspw. den zu besichtigenden Sehenswürdigkeiten einbezogen werden: „Entscheidend für den Erfolg des Austauschs ist das gemeinsam und interkulturell ausgehandelte Begegnungskonzept, d.h. die Entwicklung von Zielvorstellungen und ihre Konkretisierung in Aufgaben“ (Schumann 2009: 223). Neben der Förderung interkultureller Kompetenz führen (sowohl virtuelle als auch direkte) authentische Begegnungs- und Kontaktsituationen demzufolge zur Öffnung des Unterrichts, zu ganzheitlichem Lernen, einer aktiveren und verantwortungsbewussteren Rolle der Lerner, zu einem veränderten Rollenverständnis der Lernenden und Lehrenden sowie der Nutzung moderner Kommunikationsmedien. (vgl. Kraus 2007a) In der Nachbereitungsphase sollten die interkulturellen Erfahrungen des Austauschs reflektiert, beim oder nach dem Austausch entstandene Produkte ausgestellt und einer breiten (Schul)öffentlichkeit zugänglich gemacht sowie während des Austauschs geknüpfte Kontakte – auch über das Korrespondenz- oder Begegnungsprojekt hinaus – aufrechterhalten werden.

Voraussetzung für die Bewältigung sowohl simulierter als auch realer Kommunikationssituationen ist „das Einüben dialogischer Sprachkompetenzen und der Aufbau eines umfassenden Repertoires von situations- und kommunikationsrelevanten Redemitteln“ in Form von Rollenspielen. „Dazu zählen Höflichkeits- und Respektsbekundungen und Ausdrücke der Entschuldigung und des Bedauerns ebenso wie Frage- und Feedbacktechniken zum Aushandeln von Bedeutung und zur Reparatur von Missverständnissen.“ (Schumann 2009: 221, vgl. auch Grau/Würffel 2003: 314) Ebenso relevant sind Verfahren, in denen Mimik, Gestik und Proxemik der interpersonalen Kommunikation eingeübt werden können (vgl. Schumann

2009: 221, Rössler 2010b: 17). In den Rollenspielen eintrainierte dialogische Sprachkompetenzen sowie para- und nonverbale Kommunikationsmittel sollten abschließend reflektiert werden. So ist gewährleistet, dass die Lernenden sich gemeinsam über ihre im Rollenspiel gemachten Erfahrungen austauschen und hinsichtlich späterer realer Begegnungssituationen voneinander lernen. Zusätzlich sollen explizit *critical incidents* und deren Bewältigung simuliert werden. So geht das Wissen um interkulturelle Missverständnisse in möglichen Konfliktsituationen (*savoir*) in kompetenzorientiertes Handeln (*savoir faire*) über. Die enge Verzahnung einzelner Dimensionen interkultureller Kompetenz zeigt sich außerdem in der Tatsache, dass das Einüben von Interaktionsstrategien in Rollenspielen mit Verfahren einhergehen sollte, die das Bewusstsein der Schüler für grundlegende Diskurskonventionen der spanischen Kommunikation fördern. Gemeint sind z.B.

[...] die Einsicht in die Personenorientierung des spanischen Kommunikationsverhaltens, bei dem der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung anders als in Deutschland vor der Klärung von Sachverhalten steht [...], die Regeln des Sprecherwechsels, die ein Dazwischenreden und Unterbrechen zulassen und nicht als unhöfliches Dazwischenreden, sondern als ein Akt interessierter Teilnahme gewertet werden, oder die Ritualisierung von Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung. (Schumann 2009: 221f.)

### 1.3.2.2 Aufgabenorientierter Ansatz

Ein hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz besonders geeignetes Aufgabenformat ist das der komplexen Lernaufgabe<sup>21</sup>. Es handelt sich dabei um ein ganzheitliches, komplexes Lernarrangement, das die Lerner auf reale Kommunikationssituationen vorbereitet und demzufolge zu den *Verfahren des Interaktionstrainings und Rollenspiels* zu zählen ist. Da komplexe Lernaufgaben jedoch ein besonderes Potenzial zur Initiierung interkultureller Lernprozesse bieten, sollen sie hier gesondert dargestellt werden: Das Konzept der komplexen Lernaufgabe leitet sich aus dem didaktischen Ansatz der Aufgabenorientierung (span. *enfoque por tareas*, engl. *Task-based Language Learning and Teaching*) ab, welcher durch Nunan (1989) konzipiert und von Willis (1996) und Ellis (2003) weiterentwickelt wurde. Der Ursprung des Konzepts ist in den späten 1980er-Jahren in Großbritannien zu verorten, wo im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene die unzulängliche Vorbereitung auf anspruchsvolle Realsituationen und die zu starke Orientierung an sprachlicher Korrektheit kritisiert wurden. Der aufgabenorientierte Ansatz geht demzufolge davon aus, „dass Lerner eine Fremdsprache

---

<sup>21</sup> Um die Komplexität von Lernaufgaben hervorzuheben, nutze ich hier den Begriff der ‚komplexen Lernaufgabe‘, verstehe diesen jedoch bis auf Weiteres (vgl. S. 62) synonym zum im Folgenden ebenfalls verwendeten Begriff der ‚Lernaufgabe‘, deren „Charakteristikum [...] im Unterschied zu formal-sprachlichen und fertigungsbezogenen Übungen darin [besteht], im Unterricht möglichst realistische sprachliche Interaktionssituationen zu schaffen“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 194).

dann besonders gut erwerben, wenn sie sie bei der Bearbeitung von für sie bedeutungsrelevanten Aufgaben [= *tasks*] verwenden“ (Caspari 2013: 5). Nunan (1998: Ch. 1) definiert eine *task* folglich als “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focussed on meaning rather than form” und stellt als Merkmal besonders die Inhaltsorientierung in den Mittelpunkt. Weitere Merkmale fasst Mertens (2010: 7) in seiner Definition zusammen. Er versteht eine *task* als

[...]... ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement, das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen. (Mertens 2010: 7, Unterstreichungen J.U.)

Ausgehend von diesen Definitionsansätzen können zusammenfassend folgende Merkmale einer *task* benannt werden: Die Bewältigung einer *task* stellt eine echte Herausforderung dar (*one step beyond*), das Aushandeln von Bedeutung ist wichtiger als die sprachliche Korrektheit (Inhaltsorientierung), sie fordert zu realitätsnahem, alltagsbezogenem Handeln auf (Lebensweltbezug) und beinhaltet stets ein kommunikatives Produkt als Ergebnis (Produktorientierung).

Trotz der *tasks* immanenten Vorzüge konnte sich der aufgabenorientierte Ansatz an deutschen Regelschulen lange nicht durchsetzen. Als Gründe dafür werden vor allem die folgenden benannt: die scheinbare Beliebigkeit beim Grammatik- und Wortschatzaufbau, die zu geringe Zeit zum Üben und Wiederholen, die zu hohen Anforderungen an die Lernautonomie der Schüler und vor allem der zu starke Widerspruch zu curricularen Vorgaben, „die ja allesamt auf der Annahme einer logischen linguistischen Progression basieren, gleich ob es sich um die alten ‚Lehrpläne‘ oder die neuen ‚Kerncurricula‘ handelt.“ (Schinke/Steveker 2013: 5) Erst seit dem Einzug der Kompetenzorientierung in den Fremdsprachenunterricht, welche erfolgreiches, d.h. problemlösendes Handeln in authentischen und komplexen Kommunikationssituationen in den Mittelpunkt rückt, um auf Begegnungssituationen in und mit der Zielsprache vorzubereiten, steht der aufgabenorientierte Ansatz – nun in Form der komplexen Lernaufgabe – auch im Fokus der fachdidaktischen Forschung in Deutschland: Bei komplexen Lernaufgaben handelt es sich um eine Weiterentwicklung von *tasks*, da sie „stärker an die Bedürfnisse des institutionellen Fremdsprachenunterrichts angepasst“ sind (Leitzke-Ungerer 2015: im Druck). Seit Beginn der 2000er-Jahre kommt es so vermehrt zur Rezeption des lernaufgabenorientierten Ansatzes, vor allem in der englischen Fachdidaktik; als wichtige deutschsprachige Vertreter gelten u.a. Müller-Hartmann und Schocker-von Dit-

furth (2004). Ab 2005 fand die Forderung nach komplexen Lernaufgaben dann auch in anderen Fremdsprachendidaktiken Anklang (vgl. Leupold: 2008a, Schinke/Steveker: 2013). Mittlerweile haben Lernaufgaben auch „Eingang in die Abitur-Bildungsstandards (KMK 2012) sowie in aktuelle Lehrwerke gefunden.“ (Leitzke-Ungerer 2015: im Druck)

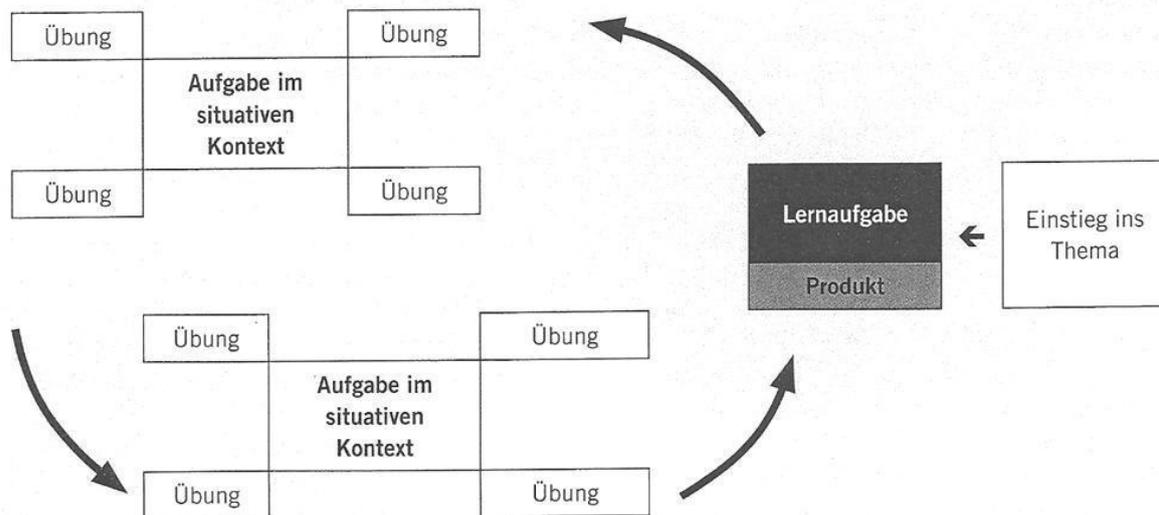
Hallet (2013) entwickelte das Konzept der komplexen Lernaufgabe durch das der ‚komplexen Kompetenzaufgabe‘ weiter. Dieses beinhaltet im Gegensatz zur Lernaufgabe „kontroverse Themen und Inhalte, wie sie in der Lebenswelt des 21. Jahrhunderts vorkommen“ (Hallet 2013: 2), und erfordert „fremdsprachliche Diskursfähigkeit“ und „echte Problemlösestrategien“ (ebd.). Die komplexe Kompetenzaufgabe hat Projektcharakter und soll „Selbstbestimmtheit und soziokulturelle[] Partizipationsfähigkeit“ fördern (ebd.: 3). Damit einher geht die Entwicklung inter- und transkultureller sowie ästhetischer und medienbezogener Kompetenzen (vgl. Leitzke-Ungerer 2015: im Druck). Es ist jedoch zu konstatieren, dass Hallets komplexe Kompetenzaufgabe aufgrund ihres Projektcharakters und der relativ beliebigen Auswahl an für eine bestimmte (besonders kontroverse) Thematik notwendigen sprachlichen Mitteln nur schwer mit progressionsorientierter Lehrwerkarbeit der Spracherwerbsphase in Einklang zu bringen ist. In Kapitel 4 wird jedoch eine *Unidad* zur gezielten Förderung interkultureller Kompetenz für Lehrwerke der Spracherwerbsphase konzipiert, welche eine Aufgabe beinhaltet, die dem aufgabenorientierten Ansatz folgt. Da komplexe Kompetenzaufgaben wegen der eben benannten Gründe weniger problemlos in eine Lehrwerk-*Unidad* der Spracherwerbsphase eingepasst werden können als komplexe Lernaufgaben, die Lerner durch letztere m.E. dennoch zu problemlösendem Denken im Sinne der Kompetenzorientierung befähigt werden und unter der Prämisse der Lernerorientierung zwingend aktuelle Themen und Inhalte betrachten, wird hier und im Folgenden dem Konzept der komplexen Lernaufgabe der Vorzug gegeben; seine Merkmale werden nun genauer dargelegt.

Ebenso wie *tasks* fokussieren komplexe Lernaufgaben nicht nur die „Vermittlung sprachlicher Strukturen in einer gestaffelten Progression“, sondern sind grundsätzlich als „realitätsnahe[] Aufgaben, zu deren Bewältigung in der Zielsprache gehandelt werden muss“, zu verstehen (Schinke/Steveker 2013: 5). Dieser Realitätsbezug und der Anspruch, die Lernenden auf komplexe Anforderungssituationen in und mit der Zielkultur vorzubereiten, schließt neben funktional-kommunikativen zwingend interkulturelle Aspekte mit ein. Die Lerner erweitern ihre funktionalen Kompetenzen nun nicht mehr losgelöst vom kommunikativen und kulturellen Kontext, sondern eignen sich durch die Lösung der gestellten Aufgabe handlungs-

relevante Inhalte an. Lernaufgaben eignen sich für den Aufbau interkultureller Kompetenz demzufolge besonders, da die Verwendung von Sprache bei ihrer Bewältigung nicht als Selbstzweck verstanden wird. Der Erwerb funktionaler Fertigkeiten stellt keineswegs das Hauptaugenmerk bzw. das eigentliche Lernziel einer Lernaufgabe dar. Funktionale Kompetenzen werden eher ‚nebenbei‘ erlernt und als Hilfsmittel verstanden, um in und mit der Zielkultur (interkulturell) handlungsfähig zu sein. Demzufolge beinhaltet die Bewältigung einer komplexen Lernaufgabe – ebenso wie die einer *task* – stets die Forderung, „Sprache sinnvoll und kreativ einzusetzen, um etwas, was über die Sprache hinausgeht, also ein Produkt, zu schaffen“ (Häuptle-Barcelo 2009c: 117), z.B. ein Poster, ein Musikvideo, eine Diskussion, eine Inszenierung, einen Bericht, ein Interview usw. Vor allem in der Erarbeitungsphase dieses Produktes erweitern die Lernenden ihre Methodenkompetenz. So umfasst die Lösung einer Lernaufgabe das Zusammenspiel verschiedener Kompetenzbereiche; kommunikative und methodische Kompetenzen werden ebenso aufgebaut wie interkulturelle. Leitzke-Ungerer (2015: im Druck) bezeichnet (komplexe) Lernaufgaben deshalb auch als „integrierende Lernaufgaben“.

Da Lernaufgaben stets die erfolgreiche Bewältigung einer realitätsnahen, komplexen Situation durch die Lerner fokussieren, liegt ihr Ausgangspunkt im Erkennen eines komplexen Problems. Dies geschieht bestenfalls durch die Lerner selbst und entwickelt sich zu einem echten Lernbedürfnis: Welche sprachlichen, methodischen und interkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte ich anwenden können, um die komplexe Lernaufgabe erfolgreich zu bewältigen? Der Lehrkraft obliegt dabei die Aufgabe, die Vorgehensweise zur Bewältigung der Aufgabe mit den Schülern zu planen, z.B. Plateauphasen für das Sichern der Zwischenergebnisse zu berücksichtigen, sowie den Lösungsweg der Lerner durch geeignete Materialien und Aufgabenstellungen zu unterstützen. So ergibt sich ein Lernaufgabenzyklus, der als Endziel die Bewältigung einer wirklichkeitsnahen, komplexen Situation ansieht, vom zu erreichenden Ziel jedoch rückwärts konzipiert wird und berücksichtigt, dass zum Erreichen des Ziels Zwischenschritte notwendig sind, welche in situative Aufgaben und Übungen unterteilt werden. Erstere betten dabei „das Unterrichtshandeln in den situativen Rahmen der Lernaufgabe ein [...] und geben so den Inhalten eine Bedeutung [...]“ (Schinke/Steveker 2013:7). Situative Aufgaben haben im Gegensatz zur komplexen Lernaufgabe selbst also noch eine steuernde Funktion; sie dienen dazu, sprachliche Mittel einzuüben, situieren diese aber bereits in einen kommunikativen Kontext. Übungen hingegen „sind [ausschließlich] formbezo-

gen, d.h. sie trainieren bestimmte sprachliche Strukturen oder methodische Fertigkeiten“ (Schinke/Steveker 2013:7).



**Abb. 2: Lernaufgabenzykel zur aufgabenorientierten Unterrichtsplanung nach Schinke/Steveker (2013: 7)**

Die unterrichtliche Vorgehensweise weicht somit stark vom im Fremdsprachenunterricht üblichen Vorgehen „Einführen – Üben – Anwenden“ ab und unterteilt sich stattdessen in *pre-tarea*, *tarea* und *sistema formal* (vgl. Häuptle-Barceló 2009c: 120). Die *pre-tarea* dient der Vorbereitung der komplexen Lernaufgabe. In dieser Phase geht es darum, das Thema zu benennen, die Lerner für die Aufgabe zu motivieren, genaue Arbeitsanweisungen zu formulieren, die methodische Vorgehensweise der Aufgabe vorzustellen, aber auch die zur Bewältigung der Aufgabe notwendige Lexik und Grammatik sowie methodische Fertigkeiten einzuführen bzw. in Übungen und situativen Aufgaben zu wiederholen. Auch die Festlegung auf die Art des Produkts wird in dieser Phase getroffen. In der *tarea*, der Arbeit an der Lernaufgabe selbst, die zumeist in Partner- oder Gruppenarbeit stattfindet, fungiert die Lehrkraft nun ausschließlich als Berater. Die Lernenden erarbeiten sich die Aufgabe bzw. das Produkt selbstständig und präsentieren es vor der Klasse. Nach einer kurzen Einschätzung durch die Lehrkraft erfolgt die (in erster Linie inhaltliche) Analyse des Produkts und der Präsentation anhand zuvor festgelegter Kriterien. Zusätzlich sollten die Lernenden am Ende dieser Phase angehalten werden, auch ihren Arbeitsprozess zu reflektieren und ihren Kompetenzzuwachs selbst einzuschätzen. Die Bewältigung komplexer Lernaufgaben ist folglich nicht mehr nur produkt-, sondern auch prozessorientiert; in eine mögliche Bewertung der Lernaufgabe sollte deshalb auch zwingend der Arbeitsprozess der Schüler einfließen. So erkennen die Lernenden, dass eine komplexe Situation bzw. Aufgabe nur durch einen kontinuierlichen, inten-

siven Arbeitsprozess bewältigt werden kann, welcher abschließend gewürdigt wird.<sup>22</sup> Der Aspekt der Prozessorientierung, welcher die Methodenkompetenz der Lernenden fokussiert, verdeutlicht noch einmal, dass der rein sprachliche Aspekt bei der Bewältigung von Lernaufgaben in den Hintergrund rückt. Demzufolge erfolgt die eigentliche Spracharbeit erst in der Phase *sistema formal*. So werden die in der *tarea* bzw. ihrer Präsentation aufgetauchten sprachlichen Probleme der Lernenden erst zu einem späten Zeitpunkt durch von der Lehrkraft vorbereitete Übungen thematisiert. Der inhaltliche Aspekt der Lernaufgabe steht im Vordergrund. Sprachliche Probleme, die sich aus der Bewältigung dieses inhaltlichen Aspekts ergeben, werden von den Lernern bestenfalls selbst erkannt. (vgl. Häuptle-Barceló 2009c: 120) „Formales Sprachenlernen fällt somit keineswegs ‚unter den Tisch‘, es wird jedoch aus inhaltlicher Interaktion heraus entwickelt.“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 195)

Die Merkmale komplexer Lernaufgaben lassen sich wie folgt zusammenfassen. Sie orientieren sich dabei an Schinke/Steveker (2013: 5) und Häuptle-Barceló (2009c: 117f.) und wurden zusätzlich um eigene Merkmale ergänzt. Die ersten vier Merkmale stimmen dabei mit denen einer *task* überein.

Eine komplexe Lernaufgabe

- stellt in ihrer Bewältigung eine echte Herausforderung dar (*one step beyond*)
- ist eher inhalts- statt formorientiert, da sprachliche Probleme bei der Lösung der Aufgabe eher ‚nebenbei‘ erkannt und behoben werden (Inhaltsorientierung)
- fordert zu möglichst realitätsnahen kommunikativen Aktivitäten auf (Lebensweltbezug)
- verbindet einen Arbeitsprozess mit einer Produkterstellung und Präsentation (Produkt- und Prozessorientierung)
- ist eine offene Aufgabe mit Entscheidungsmöglichkeiten für die Lerner und bietet somit die Möglichkeit, in offenen Unterrichtsformen relativ frei sprachlich zu handeln (Offenheit)
- erlaubt in offenen Unterrichtsformen ein lernautonomes Vorgehen und ist dadurch in weiten Phasen eher lerner- statt lehrerzentriert (verändertes Rollenverständnis von Lerner und Lehrer)
- fordert in ihrer Bearbeitung den Einsatz unterschiedlicher, d.h. fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen (integrative Kompetenzentwicklung)
- ermöglicht differenziertes Arbeiten durch unterschiedliche Materialien, Produkte, Hilfestellungen, Anspruchsniveaus usw. (Differenzierung)
- ist bzgl. der zu erreichenden Ziele, des Vorgehens und der Erwartungen transparent (Transparenz)

---

<sup>22</sup> Diese Erkenntnis lässt sich auch auf den Erwerb interkultureller Kompetenz beziehen, welche ebenfalls in einem langwierigen Prozess erworben wird, deren Bewältigung letzten Endes aber erst durch erfolgreiches interkulturelles Handeln in der tatsächlichen Begegnungssituation ihre Würdigung erfährt.

Vorschläge zur spezifischen Förderung interkultureller Kompetenz durch komplexe Lernaufgaben finden sich bspw. bei Abendroth-Timmer/Frevel/Strathmann (2013), Grünewald (2012), Fäcke (2012) und Leupold (2008b). Komplexe Lernaufgaben mit dem Schwerpunkt der interkulturellen Kompetenz sollten sich neben den eben aufgeführten Merkmalen zwingend an den drei Dimensionen *savoir*, *savoir être* und *savoir faire* orientieren und die Teilkompetenzen dieser drei Bereiche auf Grundlage der zuvor aufgeführten Themen und Inhalte (Kap. 1.3.1) sowie Verfahren (Kap. 1.3.2.1) entsprechend fördern. So plädiert Grünewald (2012: 59ff.) hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz folglich für Lernaufgaben, die *critical incidents* thematisieren. Zusätzlich verweist er auf das Potenzial der Sprachmittlung, welche in komplexen Lernaufgaben interkulturelle Kompetenz in allen drei Dimensionen anbahnen und fördern kann. Müller-Hartmann und Schocker (2013) formulieren ausgehend von den Modellen interkultureller Kompetenz nach Byram und Caspari/Schinschke (2007) sowie den eben benannten allgemeinen Kriterien für komplexe Lernaufgaben vier Arbeitsschritte für die Modellierung von und die Vorgehensweise in Lernaufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz. Zuvor erwähnte Themen und Inhalte sowie Verfahren zur Förderung interkultureller Kompetenz werden so teilweise wieder aufgegriffen und im Zusammenhang von Lernaufgaben veranschaulicht:

1. Für die Aufgabe **motivieren**/die Schüler/innen **involvieren**: auf das Andere neugierig machen, die Schüler/innen anregen, sich damit auseinanderzusetzen.
2. Sich der **eigenkulturellen Praktiken** bewusst werden/ sie reflektieren.
3. **Andere kulturelle Praktiken** wahrnehmen/ entdecken/ verstehen (ev. kulturelles Orientierungswissen bereitstellen – wer, wie, wann?)/ sich in diese hineinversetzen/ nachfragen (Perspektivenwechsel [...])
4. Mit den eigenkulturellen Praktiken **vergleichen**, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, eigen- und fremdkulturelle Praktiken bewerten und dies begründen (*critical cultural awareness*) und eine (möglicherweise) eigene Position finden (Perspektivenkoordination [...])

(Müller-Hartmann/Schocker 2013: 115)

Mit dem ersten Arbeitsschritt verweisen Müller-Hartmann und Schocker abermals auf die Tatsache, dass die Motivation der Schüler für Lernaufgaben mit dem Fokus auf interkulturelle Kompetenz von besonderer Bedeutung ist, da die Lernenden so neugierig auf kulturelle Praktiken werden und bereit sind, sich mit ihnen offen auseinanderzusetzen. Eine Motivierung der Lernenden kann über die inhaltliche Ebene geschehen, z.B. durch anregende literarische und populärkulturelle Texte, Filme und TV-Sendungen sowie durch aktuelle Themen, die für die Schüler von Interesse sind. Aber auch die methodische Ebene bietet durch offene und interessante Aufgabenstellungen, transparentes Vorgehen, vorbereitende Hausaufgaben und das Sammeln und Strukturieren des Vorwissens in Form zielkulturellen Wortschat-

zes Möglichkeiten, die Lernenden zu motivieren und zu involvieren. Der zweite Arbeitsschritt, sich der eigenen kulturellen Praktiken bewusst zu werden und diese reflektieren, stellt eine geeignete Basis für den folgenden Prozess und das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden dar. Methodisch ist dieser zweite Arbeitsschritt möglich, indem die Lernenden von eigenen Interessen ausgehen, um so Wortschatz zu aktivieren und eigenkulturelles Wissen, „auf dessen Basis dann fremdkulturelles Wissen erarbeitet und verglichen werden kann“, aufzubauen. (Müller-Hartmann/Schocker 2013: 126).

Ausgehend von eigenkulturellen Praktiken können im dritten Arbeitsschritt andere kulturelle Praktiken wahrgenommen werden. Geeignet dafür sind literarische und fiktionale Texte, anhand derer sich die Lernenden fremdkultureller Praktiken bewusst werden können, aber auch Lernertexte aus authentischen Begegnungen, z.B. Brief-, E-Mail- und *social media*-Kontakte. „Dabei ist ein entdeckender Ansatz [...] sinnvoll, weil [die Schüler] so ihre eigenen Fragen an die Texte oder auch konkret an die eigen- und fremdkulturellen Partner/innen entwickeln und stellen können.“ (ebd.: 128). So entsteht ein echtes Lernbedürfnis, die Lernenden bringen Fragen und Aspekte in die Bewältigung der Lernaufgabe ein, die sie wirklich interessieren. Es sollte vermieden werden, den Lernenden gleich zu Beginn der Lernaufgabe kulturelles Orientierungswissen zu präsentieren, da dies dem Ansatz des entdeckenden Lernens entgegensteht. Stattdessen sollten die Lernenden Zeit und Raum bekommen, um ihr Vorwissen in Form von Webrecherchen oder vorbereitenden Hausaufgaben, z.B. Interviews, zu aktivieren. Zusätzlich ist es möglich, das Expertenwissen einzelner Schüler über fremdkulturelle Praktiken zu nutzen.

Bzgl. des vierten Arbeitsschritts, dem Vergleich eigen- und fremdkultureller Praktiken, ist bedeutsam, dass den Schülern von Anfang an Hilfestellungen aufgezeigt werden, mit denen sie ihre Überlegungen versprachlichen können (*task support*). Zusätzlich sollte beachtet werden, dass es den Lernenden zumeist leichter fällt, zuerst eigenkulturelle Erfahrungen zu aktivieren, um dann den Vergleich zu den fremdkulturellen Praktiken zu suchen. Hilfreich sind ebenfalls Vergleichskategorien, die mit den Schülern gemeinsam erstellt und besprochen werden, sowie das Einüben einzelner Schritte des Vergleichs, z.B. zuerst „eigenkulturelle Erfahrungen sammeln, Texte genau lesen und verstehen, dann erst interpretieren und vergleichen“ (ebd.: 143). Der Vergleich erlaubt abschließend eine kritische Bewertung eigen- und fremdkultureller Praktiken. Dabei ist darauf zu achten, dass die Lernenden ihre Wertung begründen und eine neue, eigene Position ableiten. Dieser Teilaspekt interkultureller Kom-

petenz, die *critical cultural awareness*, lässt sich in Lernaufgaben fördern, indem mit den Schülern Kategorien entwickelt werden, die als Basis der kritischen Reflexion fungieren. Ferner sollte die Äußerung von Stereotypen zugelassen und als Basis für weiterführende Reflexionsprozesse genutzt werden. Seitens der Lehrkraft ist es dahingehend notwendig, auf mögliche Stereotype flexibel zu reagieren und den Schülern zusätzlichen Raum für weiterführende Auseinandersetzungen in Form von Recherchen und Reflexionen zu geben. Außerdem sollten sich die Lernenden „auch emotional mit interkulturellen Fragestellungen auseinandersetzen (zum Beispiel räumliche Darstellung, *freeze frame*, Rollenspiel)“ und die Möglichkeit erhalten, Reflexionsprozesse in der Muttersprache durchzuführen (Müller-Hartmann/Schocker 2013: 143).

Seit ca. 2010 erkennen auch einzelne Lehrwerkverlage die Vorzüge von komplexen Lernaufgaben und integrieren diese in aktuelle Lehrwerke – wenngleich in einer pragmatischeren Form, weshalb im Folgenden ausdrücklich von ‚Lernaufgaben‘, und nicht mehr von ‚komplexen Lernaufgaben‘ gesprochen wird. So finden sich aktuell verstärkt Spanischlehrwerke, in welche Lernaufgaben ‚eingepasst‘ werden, indem die gesamte Lehrwerklecture in eine komplexe, sinnhafte und realitätsnahe Projektaufgabe am Ende der Lektion mündet. Lernaufgaben dieses Typs bleiben jedoch in der tradierten (grammatikalischen und lexikalischen) Progression der einzelnen Lehrwerke verhaftet; ihre Bewältigung stellt so eine vergleichsweise geringere Herausforderung dar. Demzufolge sind sie eher mit Transfer- und Anwendungsaufgaben bzw. den zuvor erwähnten situativen Aufgaben gleichzusetzen, da von sprachlichen Phänomenen ausgegangen wird, welche abschließend in einen lebensweltlich relevanten Kontext ‚verkleidet‘ werden. Vom Merkmal der Inhaltsorientierung wurde zugunsten des Einübens sprachlicher Phänomene Abstand genommen. Die Lerner erwerben und üben stattdessen „die für die Bewältigung der Aufgabe erforderlichen sprachlichen Mittel [...], bevor sie diese im situativen Kontext einer Lernaufgabe anwenden.“ (Caspari 2013: 6). Ferner sind in den Lernaufgaben der Lehrwerke „machbare Zwischenschritte mit Phasen der Instruktion, vielfachem Üben und Wiederholen vorgesehen.“ (Schinke/Steveker 2013: 5) Die Lernenden werden so nicht in die Lage versetzt, die für die Bewältigung der Lernaufgabe notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstständig zu erkennen, der ausgehend von dieser Erkenntnis rückwärts konzipierte Lernaufgabenzyklus bleibt aus.

Bis auf diese Veränderungen der *lehrwerkabhängigen* Lernaufgaben bleiben die meisten der o.g. Merkmale von *lehrwerkunabhängigen* bzw. ‚komplexen‘ Lernaufgaben jedoch erhal-

ten: Die Schüler wenden zuvor erlernte Inhalte in Form einer realitätsnahen, zumindest weitgehend komplexen Projektaufgabe (zumeist) in Partner- oder Gruppenarbeit an (Lebensweltbezug, Offenheit, verändertes Rollenverständnis von Lehrer und Lerner), planen ihren Arbeitsprozess, der zu einem Produkt führt, weitgehend selbstständig (Produkt- und Prozessorientierung), können aber entsprechend ihres Leistungsniveaus, Vorwissens und individuellen Interesses durch differenzierende Aufgabenstellungen und Materialien des Lehrwerks und der Lehrkraft unterstützt werden (Differenzierung), benötigen für die Bewältigung der Aufgabe verschiedene Kompetenzen (integrative Kompetenzentwicklung)<sup>23</sup> und sind sich von Anfang an bewusst, auf welches Ziel sie hinarbeiten (Transparenz).

M.E. ist dieses pragmatische Verständnis von Lernaufgaben eine angemessene Möglichkeit, Aufgabenorientierung und progressionsorientierte Lehrwerkarbeit (vgl. Kap. 2.1) miteinander zu vereinen. In Kapitel 4 werde ich deshalb eine Lernaufgabe zur Förderung interkultureller Kompetenz dieses Typs vorstellen, welche sich an den vier Arbeitsschritten für die Modellierung von und die Vorgehensweise in Lernaufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz nach Müller-Hartmann und Schocker (2013) orientiert. Die Lernaufgabe wird Bestandteil einer ebenfalls von mir konzipierten lehrwerkabhängigen *Unidad* sein, jedoch nicht alle eben aufgeführten Einschränkungen von *lehrwerkabhängigen* Lernaufgaben widerspiegeln (vgl. Kap. 4.1): Die in Kapitel 4 konzipierte Lernaufgabe orientiert sich zwar an der inhaltlichen und sprachlichen Progression von Lehrwerken. Durch die Tatsache, dass die Lernaufgabe jedoch in erster Linie interkulturelle Kompetenzen fokussiert, ist sie eben doch eher inhalts- und weniger formorientiert. Sprachliche Phänomene werden lediglich als Grundlage zur Förderung interkultureller Kompetenz verstanden. Zusätzlich werden die Lernenden in der von mir konzipierten Lernaufgabe dazu angehalten, bereits erworbene Kompetenzen auf einen neuen, unbekanntem Kontext zu übertragen, und so dazu motiviert, ein tatsächliches ‚komplexes Problem‘ bzw. eine ‚echte Herausforderung‘ zu bewältigen.

---

<sup>23</sup> Dennoch muss konstatiert werden, dass der Grad an integrativer Kompetenzentwicklung in lehrwerkabhängigen Lernaufgaben weniger hoch ist als in lehrwerkunabhängigen: So werden für die Bewältigung lehrwerkabhängiger Aufgaben zwar Teilkompetenzen aus verschiedenen Kompetenzbereichen benötigt, der Fokus liegt aber eher auf funktional-kommunikativen Kompetenzen; interkulturelle und methodische Kompetenzen werden von den Lernenden häufig nur am Rande benötigt. Die von mir in Kapitel 4 konzipierte lehrwerkabhängige Lernaufgabe zur Vertiefung interkultureller Kompetenzen wird versuchen, den Grad an integrativer Kompetenzentwicklung zu erhöhen.

### 1.3.3 Auswertung der anwendungsorientierten Aspekte

Die Ausführungen in Teilkapitel 1.3.1 haben verdeutlicht, dass geeignete Themen und Inhalte die Basis eines kompetenzorientierten interkulturellen Fremdsprachenunterrichts darstellen. Um die drei Dimensionen interkultureller Kompetenz zu möglichst gleichen Teilen zu fördern, sollten die ausgewählten Inhalte persönlichkeitsbildend (*savoir être*) und für die Eigen- und die Zielkultur individuell und gesellschaftlich relevant sein (*savoir*) sowie Sprech Anlass bieten (*savoir faire*). Grundlage dafür sind wiederum lernerorientierte Texte und Materialien, welche die Identifikation der Lerner mit der Zielkultur stärken und so die von Weinert geforderte motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Zielkultur schaffen. Zusätzlich braucht es authentische Materialien, um den Lernern einerseits einen realen Eindruck über die Zielkultur zu ermöglichen und so auf tatsächliche Begegnungen vorzubereiten, um andererseits aber auch ihr Interesse zu wecken, da lediglich die Inhalte, die aktuelle Interessensgebiete der Lerner fokussieren und so einen Lebensweltbezug herstellen, von den Schülern als authentisch empfunden werden. Nur wenn die Lerner in die Lage versetzt werden, sich mit ‚echten‘, d.h. auf eigenen Erfahrungen, Erlebnissen und Interessen beruhenden Inhalten zu beschäftigen, sind sie bereit, sich auf die Thematik einzulassen.<sup>24</sup>

Die in den Bildungsstandards (2004) aufgeführten Themenbereiche eignen sich durch ihren hohen Lerner- und Lebensweltbezug dementsprechend besonders gut für die Vermittlung interkultureller Kompetenz, können die Schüler doch von individuellen Erfahrungen aus Bereichen wie ‚das tägliche Leben‘ oder ‚zwischenmenschliche Beziehungen‘ ausgehen und diese mit der Fremdkultur in Beziehung setzen. Die in Kapitel 4 konzipierte lehrwerkabhängige *Unidad* wird sich dementsprechend dem Thema ‚Schule und Schulalltag‘ widmen und den Bereich des täglichen Lebens als Grundlage der Förderung interkultureller Kompetenz ansehen, eben weil die Lerner in dieser Thematik einen authentischen Sprech Anlass sehen und bereit sind, Einstellungen und Haltungen zu entwickeln, die dem interkulturellen Lernprozess zuträglich sind. Schumann (2009) gelingt es mit ihren Themenbereichen ‚Alltagsrituale und Kulturstandards‘, ‚kollektive Mythen und Symbole‘, ‚Selbstbilder und Fremdwahrnehmung‘, ‚Kulturkontakt und Kulturkonflikt‘ sowie ‚Migration und Entwicklung transkultu-

---

<sup>24</sup> Diese Tatsache bekräftigt noch einmal die unter 1.3.3 bereits angedeutete Struktur des Kriterienkatalogs (vgl. Kap. 2.3), welcher die affektiv-attitudinale Dimension *savoir être* und die darin enthaltene Frage nach der Lernerorientierung an den Anfang stellt und nicht mit der Wissensdimension beginnt, wie bspw. in den Bildungsstandards (KMK 2004) üblich.

reller Identitäten', die einzelnen für die Förderung interkultureller Kompetenz geeigneten Themenfelder stärker ausdifferenzieren und mit konkreten Inhalten zu versehen. Ferner bezieht sie nicht nur ‚typische‘ alltagsrelevante Themen (Alltagsrituale und Kulturstandards) in ihre Auflistung ein, sondern benennt zusätzlich stereotype Sichtweisen (Selbstbilder und Fremdwahrnehmung) und transkulturelle Aspekte (Kulturkontakt und Kulturkonflikt, Migration und Entwicklung transkultureller Identitäten) als zu betrachtende Themenfelder, welche sich dementsprechend auch im Kriterienkatalog (2.3) widerspiegeln werden.

Neben den aufgeführten Themenfeldern benennt Schumann (2009) drei grundlegende Methoden kompetenzorientierten interkulturellen Lernens, welche sich den drei Dimensionen interkultureller Kompetenz zuordnen lassen: Die Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung fördern die affektiv-attitudinale Dimension *savoir être*, die Verfahren der Bewusstseinsbildung und des Kulturvergleichs die kognitive Wissensdimension *savoir*, die Verfahren des interkulturellen Interaktionstraining und des Rollenspiels die handlungsorientierte Dimension *savoir faire*. Folgende Zusammenstellung soll die einzelnen unter 1.3.2.1 vorgestellten Verfahren anhand von Beispielen verdeutlichen und wird die Grundlage für den Kriterienkatalog in Kapitel 2.3 bilden:

<i>Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung</i>	<i>Verfahren der Bewusstseinsbildung und des Kulturvergleichs</i>	<i>Verfahren des interkulturellen Interaktionstraining und des Rollenspiels</i>
Aktivierung von Lernerwissen und Erwartungsaufbau durch lernerorientierte Themen- und Textsortenwahl	Bearbeitung von authentischen Texten und Medien als Zugang zur fremdkulturellen Welt	Entwicklung dialogischer Sprachkompetenzen
Arbeit an subjektiv bedeutsamen Texten mit Identifikationspotenzial und Möglichkeiten des Perspektivwechsels	Verfahren des landeskundlichen Kontextualisierens und Erwerb kulturellen Orientierungswissens	Ganzheitliche Lernarrangements zum fiktiven Eintauchen in den zielkulturellen Kontext ( <i>simulation globale</i> , Unterrichtsprojekte, komplexe Lernaufgaben)
Hypothesenbildung zu (offenen) Bildern und literarischen Texten und darin enthaltenen Handlungsabläufen und Verhaltensmustern	Vergleich von Kulturstandards (z.B. Zeit- und Raumkonzepte) anhand von Alltagssituationen (z.B. Tagesablauf, Familienalltag, Kontaktaufnahme und Gesprächskonventionen)	Rollenspiele zur Entwicklung interkultureller Gesprächsstrategien
Beschäftigung mit eigenen Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Spanien sowie Beschäftigung mit dem spanischen Deutschlandbild	Einsatz von Materialien mit unterschiedlichen intrakulturellen Perspektiven (Textsortenvielfalt)	Umgang mit para- und nonverbalen Kommunikationsmitteln
Analyse von interkulturellen Missverständnissen und Refle-	Erschließen und Vergleichen von Begriffen und Begriffsfeldern	Organisation von medialen Kontakten (Mail-Kontakt, Videokorrespondenz, Tandem, soziale Netzwerke)
		Vorbereitung und Durchführung von direkten Austauschbegegnungen und Entwicklung

xion über die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten	Analyse von kulturspezifischen Werten in der Werbung	eines interaktiven Begegnungskonzepts
Assoziationen zu Begriffen und Begriffsfeldern und Aufdecken kultureller Konnotationen (z.B. <i>hotwords</i> )		

**Abb. 3: Grundlegende Verfahren kompetenzorientierten interkulturellen Lernens in Anlehnung an Schumann (2009: 218ff.), ergänzt um Rössler (2010b: 16f.)**

Die aufgeführten Verfahren lassen sich hinsichtlich der Förderung der ein oder anderen Dimension nicht immer voneinander trennen. So kann die Beschäftigung mit *hotwords* einerseits der persönlichkeitsorientierten Dimension zugerechnet werden, da das Bilden von Hypothesen zur kulturspezifischen Bedeutung einzelner Begriffe die Lerner erst einmal für die kulturelle Determiniertheit von Sprache und Kultur sensibilisiert. Die tatsächliche Reflexion der *hotwords*, welche dann in einen Vergleich mit eigenkulturellen Begrifflichkeiten übergehen kann, ist jedoch eher zur Methode der Bewusstseinsbildung und des Kulturvergleichs zu zählen. Ausgehend von dem in 1.2.1.2 benannten Wissensbereich über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur nach Rössler (2010a) verstehe ich das Erschließen und Vergleichen von *hotwords* und anderen kulturspezifischen Begriffen hier und im Folgenden als Verfahren der Bewusstseinsbildung und des Kulturvergleichs, da dieses besonders die wissensorientierte Dimension *savoir* bzw. das Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur fördert.

Ferner befähigt die Lerner die Analyse von kulturspezifischen Werten, z.B. in der Werbung, dazu, Haltungen, Einstellungen und Autostereotype der Zielkultur zu erkennen – eine Teilkompetenz, die letztlich auch der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension dient und deshalb unter dem Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung zu verorten wäre. Da ich mich bei der Analyse der Lehrwerke (Kap. 3) und der dafür notwendigen Erstellung des Kriterienkatalogs (Kap. 2.3) jedoch an die Modellierung interkultureller Kompetenz nach Rössler (2010a) anlehne, welche als eine Wissensebene allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation benennt, in welcher die Lerner bspw. um die Existenz und die Funktion von Stereotypen und Kulturstandards wissen und eigene und fremdkulturelle Diskurskonventionen als kulturell geprägt verstehen, ist die Analyse von kulturspezifischen Werten zum Aufzeigen der Existenz und Funktion von Stereotypen und Kulturstandards als Verfahren der Bewusstseinsbildung und des Kulturvergleichs zur Förderung der kognitiven Dimension *savoir* aufzufassen.

Hinsichtlich der Beschäftigung mit *critical incidents* lässt sich ebenfalls feststellen, dass die Analyse und Reflexion interkultureller Missverständnisse in Abbildung 3 als Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung verstanden wird, da sie der allgemeinkulturellen und kulturspezifischen Sensibilisierung und demzufolge der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension dient. Geht man aber davon aus, dass sich erst in (simulierten) interkulturellen Begegnungssituationen zeigt, inwiefern die Lerner die Entstehung interkultureller Missverständnisse tatsächlich verstanden und analysiert haben, könnten diese *critical incidents* Inhalte eines Rollenspiels sein, welches wiederum als ein die Dimension *savoir faire* förderndes Verfahren betrachtet werden müsste (vgl. hierzu Rössler 2010b: 17). Da dieser Aspekt jedoch letztlich dem anwendungsorientierten Kompetenzverständnis im Allgemeinen geschuldet ist, verstehe ich die Analyse und Reflexion von *critical incidents* – ebenso wie die von Auto- und Heterostereotypen, deren Existenz zu interkulturellen Missverständnissen führen könnte – als Verfahren der Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung zur Förderung der persönlichkeitsbezogenen Dimension, was sich auch im Kriterienkatalog unter 2.3 widerspiegeln wird.

Als Verfahren, welche die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz fördern können, werden in Abbildung 3 u.a. ganzheitliche Lernarrangements benannt, da sie die Komplexität von realen interkulturellen Begegnungssituation im schulischen Kontext widerspiegeln. Das Aufgabenformat der komplexen Lernaufgabe, welches seinen Ursprung im didaktischen Ansatz der Aufgabenorientierung hat, soll dabei besonders in den Mittelpunkt gerückt werden. Es fokussiert die Bewältigung einer realitätsnahen, komplexen Situation und ist demzufolge für die Förderung interkultureller Kompetenz besonders gut geeignet – auch und vor allem, weil Lernaufgaben die für den interkulturellen Lernprozess relevanten Inhalte fokussieren, also eher inhalts- statt formorientiert sind, und sprachliche Probleme von den Lernern folglich eher ‚nebenbei‘ erkannt und behoben werden. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Bewältigung komplexer Anforderungssituationen, wie sie in und mit der Zielkultur begegnen könnten.

Die von Müller-Hartmann und Schocker (2013) aufgestellten Kriterien für die Modellierung von und die Vorgehensweise in Lernaufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz<sup>25</sup> spiegeln einzelne Verfahren der Förderung interkultureller Kompetenz (Kap. 1.3.2.1),

---

<sup>25</sup> 1. Motivation und Involvierung der Lerner, 2. Bewusstmachung eigenkultureller Praktiken, 3. Bewusstmachung fremdkultureller Praktiken, 4. Vergleich eigen- und fremdkultureller Praktiken

aber auch den zentralen Ansatz der Didaktik des Fremdverstehens (Kap. 1.1) wider und scheinen somit hilfreich, um kompetenzorientiertes interkulturelles Lernen mittels dieses Aufgabenformats tatsächlich zu gewährleisten. Deshalb werden sie sowohl für die Analyse bereits bestehender Lernaufgaben in einzelnen Lehrwerken (Kap. 3) als auch bei der Erstellung einer neuen Lernaufgabe, welche Teil der eigens konzipierten lehrwerkabhängigen *Unidad* in Kapitel 4 sein wird, als Grundlage dienen, um Aussagen über die Qualität bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz durch die einzelnen Lernaufgaben treffen zu können.

#### **1.4 Probleme des Erwerbs interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht**

In den bisherigen Ausführungen kamen bereits vereinzelt Probleme des Erwerbs bzw. bei der Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zur Sprache. Dieses Teilkapitel wird die bereits angedeuteten Problembereiche noch einmal intensiver aufführen und dabei insbesondere auf diejenigen Bezug nehmen, welche sich einerseits aus der Komplexität interkultureller Kompetenz und andererseits aus der Arbeit mit Lehrwerken herleiten lassen.

Aufgrund der Komplexität interkultureller Kompetenz sollte man „nicht dem Optimismus verfallen, dass [...] sich nun alle Lernenden dem Fremden in gleicher Weise nähern und dieses verstehen“ (Vences 2007: 6). Besonders augenscheinlich wird dies beim Ansatz des Fremdverstehens bzw. der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz. Zwar wäre es ein Fehler, von einer ganzheitlichen Übernahme, also einer bloßen Bejahung des Fremden auszugehen; neben der Innenperspektive sollte deshalb auch stets die Außenperspektive eingenommen werden, um sich bewusst mit fremden Denk- und Verhaltensweisen auseinandersetzen und die von Krumm geforderte „kritische Toleranz“ zu entwickeln (Kap. 1.1). Auch dafür ist es jedoch notwendig, die eigene Perspektive zu verlassen und die Wirklichkeit mit anderen Augen zu sehen. Fraglich ist jedoch, inwiefern *alle* Lernenden in der Lage sind, ihre eigene Kultur und ihren eigenen Standpunkt auszublenden, um einen Perspektivwechsel vorzunehmen.

Aber auch wenn die Lerner kognitiv in der Lage sind, fremdkulturelle Denk- und Verhaltensweisen (auch und gerade in ihrer Verschiedenheit) zu verstehen sowie ihre eigenkulturelle Identität kritisch zu reflektieren, scheitern sie vor allem in der Sekundarstufe I zumeist daran, dieses Verständnis auch in der Fremdsprache auszudrücken. Die „Diskrepanz zwi-

schen intellektuellen Fähigkeiten [der Schüler] einerseits und ihren eingeschränkten fremdsprachlichen Kompetenzen andererseits“ (Grünewald 2012: 55) bereitet den Lernenden vor allem bei komplexen Lernzielen interkultureller Kompetenz, insbesondere bzgl. der Dimension *savoir être* Probleme. „Gerade im Hinblick auf die Versprachlichung von Reflexionsprozessen zeigt sich oft, dass Schülerinnen und Schüler sich fremdsprachlich nicht ihrem kognitiven Niveau entsprechend ausdrücken können.“ (ebd.) Eine mögliche Lösung stellt deshalb die Überlegung dar, Reflexionsprozesse der Lernenden auch in der Muttersprache durchzuführen.

Unklar bleibt jedoch weiterhin, inwiefern diese Reflexionsprozesse, die Einstellungen und Haltungen der Lernenden widerspiegeln, überprüfbar und bewertbar gemacht werden können. In Kapitel 1.2.3 wurde bereits (kritisch!) angesprochen, dass vor allem die affektiv-attitudinale Dimension interkultureller Kompetenz als schwer bzw. nicht messbar gilt – nicht zuletzt, weil fraglich ist, wie real diese Messungen wären:

Spielt der Schüler nur eine Rolle, weil er weiß oder erahnt, welche Einstellungen und Haltungen der Lehrer ‚belohnen‘ und sanktionieren wird? Oder hat er bestimmte Verhaltensweisen aus eigener Überzeugung verinnerlicht, andere wiederum nach sorgfältiger Prüfung begründet verworfen?“ (Rössler 2010a: 146)

Die Evaluation<sup>26</sup> interkultureller (und literarischer) Kompetenzen stellt sich somit also grundsätzlich möglich, aufgrund ihres hohen Forschungsaufwandes aber dennoch als problematisch dar.

Zwar gibt es mehrdimensionale Ansätze zur Skalierung interkultureller Kompetenzen wie ELOS network (2009), INCA (2009) oder LOLIPOP (2009), und international operierende Konzerne setzen seit vielen Jahren Messinstrumente zur Erfassung interkultureller Kommunikationskompetenzen ein [...]. Aber diese Instrumente stehen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts [schlichtweg] nicht zur Verfügung. (Thürmann 2010: 36)

Aufgrund dieser Tatsache „steht zu befürchten, dass [interkulturelle Kompetenz] in der alltäglichen Unterrichtspraxis als Folge ihrer ungenügenden Berücksichtigung bei der Bewertung fremdsprachlicher Leistungen in den Hintergrund“ gerät (Eberhardt 2009: 255). Demzufolge besteht bzgl. interkultureller Kompetenz dringender Handlungsbedarf in der „Entwicklung einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur sowie kompetenzorientierter Leistungser-

---

<sup>26</sup> Bei Fantini (2006) findet sich eine sehr dezidierte Aufstellung zur Evaluation interkultureller Kompetenz. Übersichten verschiedener grundlegender Evaluationsverfahren werden z.B. bei Eberhardt (2009: 257 f.), Hu (2010a: 77f., 2010b: 27ff.) und Thürmann (2010) vorgestellt. Sie unterscheiden zwischen standardisierten, empirisch normierten Testaufgaben, mittels derer bspw. in der DESI-Studie versucht wurde, interkulturelle Kompetenz mit Instrumenten der pädagogischen Psychologie zu messen (vgl. Hesse/Göbel/Nude 2008, Hesse 2009, Nold 2009), und pädagogischen Ansätzen der Evaluierung interkultureller Kompetenz, z.B. der *Autobiography of Intercultural Encounters* (vgl. Byram 2009).

hebungen“ (Hu et al. 2008: 13). Auch wenn inzwischen Konsens darüber besteht, dass sich selbstevaluierende Verfahren wie Portfolios für die Bewusstmachung interkultureller Kompetenzen eignen, sollten weiterhin dringend erforderliche Test- und Prüfungsaufgaben konzipiert werden, die es ermöglichen, Lehrende bei der systematischen Förderung und Evaluation interkultureller Kompetenz zu unterstützen.

Ein weiteres grundsätzliches Problem stellt die Förderung interkultureller Kompetenz durch das Lehrwerk dar. Dieses kann kompetenzorientiertes interkulturelles Lernen zum einen immer nur begrenzt realisieren, da auch andere fremdsprachliche Kompetenzbereiche entwickelt werden müssen. Zum anderen können Lehrwerke lediglich eine ‚gefilterte Auswahl‘ an für die Zielkultur relevanten Aspekten der Zielkultur transportieren.

So unterliegen Lehrwerke in ihrer Konzeption stets bestimmten Restriktionen und Rahmenbedingungen, welche durch curriculare Vorgaben und aktuelle didaktisch-methodische Leitvorstellungen abgesteckt sind und eine ganzheitliche Förderung interkultureller Kompetenz, d.h. eine Förderung, die sich auf alle drei Dimensionen interkultureller Kompetenz bezieht, nur schwer zulassen. Ein Fremdsprachenlehrwerk muss (neben methodischen Kompetenzen) in erster Linie funktional-kommunikative Kompetenzen der Lerner aufbauen, welche letztlich eine Grundlage für den interkulturellen Lernprozess der Schüler darstellen. Lehrwerk-Aufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz müssen sich folglich stets an der lexikalischen und grammatischen Progression eines Lehrwerks orientieren und können schon allein sprachlich nicht so komplex gestaltet sein, wie es für einige ‚interkulturelle Themen‘ wünschenswert wäre.

Die Tatsache, dass interkulturelles Lernen mit dem Lehrwerk nur begrenzt realisiert werden kann, wird durch den Begriff der Interimswelten im Fremdsprachenunterricht nach Neuner noch einmal verstärkt. Er geht davon aus, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht „nicht der Zielsprachenwelt ‚wie sie ist‘ [begegnen], sondern einem ‚vorgefiltertem Konstrukt‘ der Zielsprachenwelt. Sie begegnen einer Zwischenwelt (Interimswelt I), die für sie [...] zurechtgemacht worden ist“ (Neuner 1999: 269). Die Interimswelt I ist nie ‚objektiv‘ oder ‚wertneutral‘. „Die Auswahl, Gewichtung und Perspektivierung der Unterrichtsinhalte ist immer dominiert von – veränderbaren – übergreifenden gesellschaftlich-politischen bzw. pädagogischen Leitvorstellungen“ (ebd.: 268). Dementsprechend kann es bei im Unterricht genutzten Lehrwerken dazu kommen, dass diese die Zielsprachenkultur nur begrenzt und einseitig wiedergeben; besonders intrakulturelle Unterschiede könnten schnell vernachläss-

sigt werden. Demgegenüber steht die Interimswelt II, die im Kopf der Lernenden vorherrscht und aus eigenen individuellen Erlebnissen eines jeden Schülers besteht. So können vorgefertigte, stereotype Vorstellungen von der Zielkultur der Lernenden Ursache dafür sein, dass interkulturelle Kompetenz nur bedingt aufgebaut werden kann. Demnach treffen im Fremdsprachenunterricht immer zwei vorgefertigte Konstrukte über die Zielkultur aufeinander. Der Erfolg des Aufbaus interkultureller Kompetenz fällt somit bei jedem Lernenden unterschiedlich aus, da ein jeder Schüler andere Erfahrungen mitbringt und stark davon abhängig ist, welches vorgefilterte Konstrukt er in Form von Lehrwerken präsentiert bekommt.

Neben dem Einfluss der Lehrkraft, welche allzu starre Vorstellungen der Lernenden durch vielfältige Materialien und eigene mehrdimensionale Sichtweisen aufbrechen könnte, sind somit vor allem Lehrwerk-Aufgaben zur gezielten Förderung und Überprüfung interkultureller Kompetenz notwendig, welche den Lernern auf Grundlage geeigneter Inhalte und Verfahren (vgl. Kap. 1.3.) und im Rahmen der lexikalischen und grammatischen Progression des Lehrwerks einen möglichst umfassenden Blick auf die Zielkultur(en) erlauben. Die bereits zuvor erwähnte Forderung nach der Konzeption von Aufgaben kompetenzorientierten interkulturellen Lernens muss somit auf den Bereich der Lehrwerkarbeit ausgeweitet werden. In Kapitel 3 wird deshalb überprüft, inwiefern sich diese Forderung bereits in aktuellen Spanischlehrwerken niederschlägt; ausgehend davon wird Kapitel 4 eine lehrwerkabhängige *Unidad* vorstellen, welche verschiedene Aufgaben zur gezielten Förderung und Überprüfung interkultureller Kompetenz beinhaltet.

## **2 Lehrwerke und ihre Analyse in Bezug auf interkulturelle Kompetenz**

Auch im Zeitalter moderner Medien ist es das Lehrwerk, das die unterrichtliche Praxis, vor allem die der Spracherwerbsphase, entscheidend mitbestimmt. Die Analyse des interkulturellen Potenzials aktuell im Unterricht verwendeter Spanischlehrwerke verweist folgegemaÙ auf den interkulturellen Gehalt tatsäclich praktizierten Spanischunterrichts. Der Einsatz von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht wird seit dem Ende der 1960er Jahre jedoch immer häufiger diskutiert (vgl. Leupold 2006: 2). Kapitel 2.1 wird deshalb kurz Vor- und Nachteile des Lehrwerkeinsatzes skizzieren, um eine legitimative Grundlage für die Folgekapitel zu schaffen. Davon ausgehend schafft Teilkapitel 2.2 einen kurzen Forschungsüberblick zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lehrwerken. Es diskutiert dabei die Arbeit mit Kriterienkatalogen als Möglichkeit der Lehrwerkanalyse und stellt inhaltliche Schwerpunkte früherer Analysen sowie Kriterien vor, welche in früheren Katalogen das interkulturelle Potenzial in Lehrwerken untersuchten. Außerdem wird verdeutlicht, inwiefern diese Kriterien für die Erstellung eines neuen, an den drei Dimensionen interkultureller Kompetenz orientierten Kriterienkatalogs zur Beurteilung des interkulturellen Potenzials von Lehrwerken von Relevanz sind. In Kapitel 2.3 wird dieser neue, von mir konzipierte Katalog mit 20 Kriterien bzw. Fragen, auf dessen Basis in Kapitel 3 die Analyse des interkulturellen Potenzials der Lehrwerkbände 1 und 2 erfolgt, vorgestellt und erläutert.

### **2.1 Lehrwerke als zentrales Medium der Spracherwerbsphase**

„Die lange Tradition des Unterrichts ist eng mit einer dauerhaften Diskussion um die offenkundige, aber nicht unbestrittene Abhängigkeit der verschiedenen Lehrgänge von Lehrmitteln verbunden“ (Michler 2005: 17). Spätestens die von Freudenstein (2001) formulierte Forderung, Fremdsprachenlernen gänzlich ohne Lehrbuch zu realisieren, hat die Diskussion um Leistungen und Grenzen des Lehrwerkeinsatzes im Unterricht neu entfacht. Er behauptet:

So sind die Lehrbücher über die Jahrzehnte bunter, abwechslungsreicher und unterhaltsamer – und damit äußerlich auch motivierender – geworden. Sie haben sich jedoch weder von der historisch überlieferten Grammatik noch von der Übersetzung lösen können [...]. Zwar erscheinen in regelmäßigen Abständen neue Lehrbuchgenerationen – eine nach der anderen. Tatsächlich verändert hat sich in der Praxis jedoch nichts – nichts Entscheidendes jedenfalls. (Freudenstein 2001: 9)

Ausgehend von dieser These wurde in der fachdidaktischen Forschung der Jahrtausendwende immer wieder hinterfragt, inwiefern Lehrwerke noch die Berechtigung haben, „als Träger von Inhalten und Methoden des Unterrichts“ (Michler 2005: 18) angesehen zu werden und

ob sie durch den Siegeszug der neuen Medien und die Möglichkeiten, die diese zunehmend im Bereich des Lernens schaffen, nicht sogar obsolet geworden sind.

Dieser Diskussion gegenüber stand die unterrichtliche Praxis, vor allem die der Spracherwerbsphase, in welcher Lehrwerke, in erster Linie das Lehrbuch<sup>27</sup> weiterhin als Leitmedium genutzt wurden, um zur Initiierung fremdsprachlicher Lernprozesse beizutragen. Freudensteins Behauptung fand im tatsächlich praktizierten Fremdsprachenunterricht so nur wenig Anklang und muss aus heutiger Perspektive sogar als falsch und nicht mehr zeitgemäß zurückgewiesen werden: Neue Lehrwerkgenerationen haben sich im Vergleich zu denen der letzten Jahrzehnte sehr wohl verändert und unterliegen aktuellen didaktisch-methodischen Prinzipien modernen Fremdsprachenunterrichts. Aspekte wie Lernerorientierung, Lernerautonomie, Differenzierung, Methodenlernen oder Aufgabenorientierung wurden in aktuelle Lehrwerke übernommen und fanden so den Weg in deutsche Klassenzimmer. Lehrwerke haben demzufolge eine „erzieherische Funktion“ (Nieweler 2000: 14), sie tragen neueste fachdidaktische Erkenntnisse an Unterrichtende heran und unterstützen sie bei ihrer Umsetzung.

Waren bspw. Lehrwerke in den 1950er und 1960er Jahren „noch stark dem Methodenkonzentrat der Direkten Methode verpflichtet“ (Leupold 2006: 2), orientierten sie sich später, gemäß der seit den 1970er Jahren zugrundeliegenden Methodenkonzeption, zunehmend an der audio-oralen Methode, die kommunikative Orientiertheit in den Mittelpunkt stellt und neben „grammatischen Inhalten auch kommunikative Ziele unter Angabe von Sprechintentionen und Sprechakten“ (ebd.) beinhaltet. Das Leitziel der kommunikativen Kompetenz wurde durch die Veröffentlichung des GeR (2001) und der Bildungsstandards (2004) sowie darin festgeschriebener Kompetenzbereiche und Niveauskalierungen weiterentwickelt und zusätzlich um das Ziel der Methodenkompetenz, welche den Lernenden eine selbstständige, autonome Ausbildung der Sprachkompetenz ermöglicht, ergänzt:

Lehrwerke bieten nicht mehr nur Material für die Vermittlung von Lexik und Grammatik, sondern Möglichkeiten zu einem handlungsorientierten Lernen [...]. Dazu gehören im Schülerbuch u.a. die Bezugnahme auf Lernstrategien und Lerntechniken sowie ein Übungsangebot, das formale Aufgaben mit

---

<sup>27</sup> Das ‚Lehrbuch‘, welches im Folgenden synonym mit dem Begriff ‚Schülerbuch‘ verwendet wird, stellt nur einen Bestandteil des ‚Lehrwerks‘ dar. „Der Begriff ‚Lehrwerk‘ bezieht sich in der Regel auf mehrere Lehrwerksteile mit jeweils unterschiedlicher didaktischer Funktion. Hierzu wird das grammatische Beiheft, das Übungsheft oder Arbeitsheft, auditive Medien (Begleit-CDs für Schüler und Lehrer), visuelle Medien (Folien, Bildkarten), audiovisuelle Medien (Filme, Sketche, Begleitvideos), Schüler- und/oder Lehrersoftware, lehrwerksbegleitende Lektüren sowie zusätzliche Onlineangebote und Lehrerhandreichungen gezählt.“ (Grüne-wald/Küster 2009: 147)

Aufgaben zu einem handlungsorientierten und kreativen Umgang mit Sprache aufweist. (Leupold 2006:3)

Der Einfluss des kompetenzorientierten GeR und der Bildungsstandards auf die Entstehung neuer Lehrwerke birgt den Vorteil, dass die Arbeit mit dem Lehrwerk „die Vergleichbarkeit der Abschlüsse an verschiedenen Schulen und in verschiedenen Bildungsgängen“ garantiert (Nieweler 2006: 134). Zusätzlich dienen Lehrwerke Lehrern und Lernern – wenn gleich in unterschiedlicher Ausprägung – als Orientierungselement, von Schäfer (2003: 308) bildhaft als „Halteseile“ bezeichnet: Durch „die den Lehrwerken zugrundeliegende didaktische Progression“ (Nieweler 2006: 134) werden Inhalte und Themen eines Schuljahres vorgegeben, der Lehrende kann die einzelnen Lektionen kontinuierlich bearbeiten und wird mittels der Lehrerhandreichungen und dort vorgeschlagener Unterrichtsschritte, Lehrstrategien und Vorgehensweisen methodisch unterstützt. Lehrwerke bilden so einen „äußeren Lehrplan, indem sie einen Lernweg für den Unterricht vorgeben“ (Leupold 2006: 4) und ihn steuern. Damit einher gehen arbeitsökonomische Aspekte: „Kaum eine Lehrkraft kann Hörverstehensübungen und Texte selbst verfassen, die sich an einer lexikalischen, grammatischen, lernmethodischen Progression orientieren; ganz zu schweigen von dem Aufwand für regelmäßige Wiederholungsübungen.“ (Nieweler 2006: 134). Für Schüler ist das Lehrwerk hingegen ein „Identifikationsinstrument“; sie nutzen das Schülerbuch „als Dokument sprachlicher und kultureller Strukturen des Zielsprachenlandes sowie als Nachweis des Erwerbs von Kompetenzen“ (Leupold 2006: 2). Ferner können sie aufgrund des „Systemcharakters“ des Lehrwerks Bekanntes wiederholen und Versäumtes nachholen (vgl. Leupold 1998: 133).

Die eben benannten Vorteile können jedoch auch „Auslöser für Schwierigkeiten sein“ (Leupold 2006: 3f.) und – um im Bild der von Schäfer (2003) genutzten Symbolik zu bleiben, – „Halteseile“ können sich zu „Fallstricken“ (Gießing 2004: 82) verwandeln: Aufgrund der dem Lehrwerk immanenten linearen (Grammatik-)Progression besteht die Gefahr, dass individuelle Schülerwünsche vernachlässigt werden (vgl. Nieweler 2006: 133). Oft ist es das alleinige Ziel des Lehrers, das Schülerbuch in einem Schuljahr durchzuarbeiten. Die Bearbeitung eines Bandes führt somit zur Unterrichtssteuerung, ohne dass der Lehrer die Lernvoraussetzungen seiner Schüler beachtet. Durch die inhaltlichen Vorgaben des Schülerbuchs und das Lehrerbuch als methodische Stütze kann es zur Vernachlässigung der Lernerorientierung und einer „uniformen Vermittlung [...], ungeachtet der individuellen Voraussetzungen des Lernalters innerhalb einer bestimmten Lerngruppe“ (Leupold 2006: 3) kommen.

Dass diese Kritik nicht gänzlich von der Hand zu weisen ist, beweist die Verwendung des Terminus ‚Lehr‘- anstelle von ‚Lern‘-Buch: Nicht der Lernende und seine persönlichen Voraussetzungen stehen hier im Mittelpunkt; „[d]ie Bedeutung eines Lehrbuchs bzw. von Unterrichtsmaterialien liegt [stattdessen] primär in der Unterstützung des Lehrers (Bleyhl 1999: 27).“ Bleyhl und andere Vertreter der konstruktivistischen Lerntheorie plädieren demzufolge „für eine Ablösung vom Prinzip einer linearen Progression“ (Leupold 2006: 3), um der Selbsttätigkeit des Lerners im Fremdsprachenlernprozess mehr Raum einzuräumen. Ferner wird immer wieder kritisiert, dass die lineare Grammatikprogression „zu einer Überfrachtung des Lehrgangs mit Grammatikunterricht“ (Nieweler 2006: 133) führe, „mit dem realen Gebrauch von Sprache nicht das Geringste zu tun ha[be]“ (Gießing 2004: 83) sowie künstlich und dementsprechend demotivierend für die Lerner sei. Zusätzlich könne die „Unterwerfung unter das Dogma der grammatischen Progression“ (ebd.) nicht zur Förderung der tatsächlichen Kommunikationsfähigkeit beisteuern: „[D]as Lehrwerk scheint [viel mehr] dazu beizutragen, Sprechsituationen erst gar nicht entstehen zu lassen, in denen Sprache wirklich kommunikativ verwendet wird.“ (Schäfer 2003: 309) Stattdessen fokussiere es zu sehr die Schriftlichkeit. „Das entspricht [jedoch] nicht dem Verhältnis von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch im Alltag“ (Grünwald 2009: 150).

Um sich stärker an der sprachlichen Realität des Zielsprachenlandes zu orientieren, wird deshalb immer wieder der Einsatz authentischer Materialien anstelle von didaktisierten Lehrwerktexten – und somit konsequenterweise der Verzicht auf das Lehrwerk – gefordert, „damit eine uneingeschränkte, d.h. didaktisch nicht mehr gegängelte Authentizität zum Leitprinzip eines effektiven Unterrichts werden kann.“ (Freudenstein 2001: 18) Vor allem Lehrwerke der Spracherwerbsphase beinhalten jedoch (zu Recht!) didaktisierte Materialien, die „einer Überforderung der Lerner mittels systematischer Schwierigkeitsreduktion“ (Leupold 2006: 6) entgegenwirken. Ferner ist zu konstatieren, dass auch nicht authentische Texte von Lernenden als authentisch betrachtet werden können: Es kommt eben nicht in erster Linie darauf an, dass ein Text tatsächlich aus dem Zielsprachenland stammt und ‚Sprachauthentizität‘ aufweist, sondern dass er sich im Interessensfeld der Lernenden befindet und sie sich aufgrund der dort angesprochenen Thematik mit ihm identifizieren können (vgl. Schäfer 2003: 05). Voraussetzung für diese Möglichkeit der Identifikation ist aber, dass die Lernenden den Text überhaupt sprachlich erfassen können; auch dafür braucht es m.E. je-

doch didaktisierte Materialien, die einen strukturierten Lern- und Erkenntnisprozess erlauben und so zur Motivation der Lerner beitragen.

Zusätzlich zu diesen didaktisch aufbereiteten Materialien und Texten sollten Lehrwerke jedoch auch – und bereits ab dem ersten Lernjahr – authentische Texte aus dem Zielsprachenland bzw. der Zielkultur beinhalten, um bspw. die Frustrationstoleranz der Lernenden zu schulen und sie so noch intensiver auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten. Diese Forderung wird jedoch in neueren und neuesten Lehrwerkgenerationen bereits umgesetzt: Authentische Materialien finden sich heute in nahezu jedem Lehrwerk (vgl. Vielau 2005: 137)<sup>28</sup> – nicht nur in Form authentischer Texte im Schülerbuch, sondern auch in Form audiovisueller Zusatzmaterialien auf CDs und DVDs, welche eine Wechselbeziehung von gedruckten und elektronischen Materialien ermöglichen, um den Unterricht attraktiver und moderner zu gestalten (vgl. Martinez 2005: 112). Um der Lernerwelt und den Lesegewohnheiten der Schüler entgegenzukommen, sollten zu den bereits vorhandenen elektronischen Begleitmaterialien jedoch noch weitere authentische Materialien hinzugezogen werden, welche in erster Linie im Bereich der neuen Medien situiert sein und Hypertexte sowie die Nutzung des Internets nicht vernachlässigen sollten (vgl. Nieweler 2006: 133). Grundsätzlich ist aber festzustellen, dass neue Lehrwerke bereits darauf verweisen, „dass und wie mit den neuen und den traditionellen Medien, vornehmlich Printmedien und Radio, gearbeitet werden soll, um das jeweilige Thema durch weiteres ‚authentisches Material‘ zu ergänzen“ (Vences 2002: 295). Das Hinzuziehen neuer Medien und authentischer Materialien aus dem Internet, welche die Lehrkraft flexibel und passgenau zu in einzelnen Lektionen eines Lehrwerks angesprochenen Themenkomplexen einsetzen kann, ermöglicht dabei oft einen aktuelleren Zugang zu Zielsprache und -kultur als Lehrbuchtexte: Ein Lehrwerk durchläuft in seiner Entstehung einen langen Erarbeitungs- und Entwicklungsprozess, welcher die Gefahr birgt, dass die ihm immanenten eingangs erwähnten aktuellen didaktisch-methodischen Prinzipien und einzelne Inhalte im Moment der Veröffentlichung schon nicht mehr relevant und bereits veraltet sind (vgl. Nieweler 2000: 126, Kurtz 2014: 9).

Die Notwendigkeit der Ergänzung um weitere authentische Materialien verweist darauf, dass kein Lehrwerk ausschließlich linear bearbeitet werden sollte:

---

<sup>28</sup> Die Analyse der Lehrwerke in Kapitel 3 wird Quantität und Qualität dieser authentischen Materialien untersuchen und überprüfen, inwiefern sie systematisch in allen Lektionen eines Lehrwerks vorkommen und ob ihre didaktische Funktion tatsächlich deutlich wird.

Entscheidend ist ein ‚undogmatischer‘, flexibler Umgang der Lehrkraft mit dem Lehrwerk im Unterricht. Je nach Stundentafel und Interessen bzw. Bedürfnissen der Schüler muss aus dem Übungsangebot und den fakultativen Lehrwerksteilen eine Auswahl getroffen werden. [...] Nicht alle Texte, Grammatik-, Wortschatz- und Redemittelübungen müssen in gleicher Intensität behandelt werden. (Nieweler 2006: 134)

Lehrwerke unterbreiten immer nur Vorschläge, aus welchen die Lehrkraft auswählen und sie um weitere Materialien ergänzen kann. Vergegenwärtigt man sich die Entstehung von Lehrwerken, welche „in jedem Bundesland zur Genehmigung vorgelegt und durch eine Kommission von Lehrwerksgutachtern geprüft“ werden müssen (Grünwald 2009: 147f.), scheint dies umso sinnvoller: Um den Lehrplänen aller Bundesländer zu genügen, stellen Lehrwerke in ihrer Konzeption stets eine Kompromisslösung dar und können ohne zusätzliche Ergänzungen nie ideal sein. Dennoch wird das Lehrwerk aufgrund der zuvor benannten Vorteile, welche gewichtiger erscheinen als seine Nachteile, weiterhin „einen wichtigen Platz in den ersten Lernjahren im institutionellen Fremdsprachenunterricht einnehmen“ (Leupold 2006: 5) und als Leitmedium fungieren. Eben deshalb ist es jedoch unabdingbar, Lehrwerke einer ständigen Revision zu unterziehen und ihre Qualität in Form von Lehrwerkanalysen zu überprüfen – nicht zuletzt, weil Schüler bzw. deren Eltern einzelne Lehrwerkbestandteile oft käuflich erwerben müssen und als Gegenleistung einen angemessenen Lernzuwachs erwarten. Dieser sollte sich jedoch (gemäß dem GeR und den Bildungsstandards) auf die Fremdsprachenkompetenz als Ganzes beziehen und nicht nur die in Lehrwerken bereits ohnehin fokussierten kommunikativen und methodischen Kompetenzen umfassen. Leupold stellte bereits 2006 fest, dass es in Lehrwerken „[i]nhaltlich [...] notwendig sein [wird], dem Plädoyer für stärker inhalts- und aufgabenbezogene Elemente, die das interkulturelle Lernen stärken [...], nachzukommen.“ (ebd.: 6) Dass diese Forderung nach wie vor nichts an Aktualität verloren hat, wird Kapitel 3 zeigen, in dem die Förderung interkultureller Kompetenz in aktuellen Spanischlehrwerken analysiert wird.

## 2.2 Frühere Lehrwerkanalysen und die Berücksichtigung interkultureller Aspekte

Als Lehrwerkanalyse bezeichnet Michler (2005: 16) eine „in erster Linie systematische, oft vergleichende, auch exemplarisch angelegte Untersuchung eines oder mehrerer Gegenstandsbereiche von Lehrwerken“; sie unterscheidet sich von den Begriffen der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik dahingehend, als dass erstere „die Erforschung der Bedingungen der Lehrwerkkonzeption, des Einflusses der Lehrwerke auf den Lernprozess und der wechselseitigen Bezüge zwischen Lehrwerk und Unterricht“ fokussiert, sich Lehrwerkkritik hingegen ausschließlich mit der „wissenschaftliche[n] Beurteilung der vorgefundenen Sachverhalte“ beschäftigt (ebd.). In ihrer Definition der Lehrwerkforschung orientiert sich Michler an Neuner, welcher die Begriffe Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse jedoch noch synonym verwendet und darunter ganz allgemein „die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges“ (Neuner 1994a: 17) der Lehrwerkentstehung versteht. Lehrwerkkritik „fragt [seines Erachtens hingegen] nach der Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird.“ (ebd.) Da die methodische Vorgehensweise der Untersuchung des interkulturellen Gehalts dreier Spanischlehrwerke in Kapitel 3 am ehesten dem Michlerschen Verständnis von ‚Lehrwerkanalyse‘ folgt, wurde dem Begriff im Titel dieses Kapitels der Vorrang gegeben.<sup>29</sup>

Obgleich Kapitel 2.1 deutlich gemacht hat, dass das Lehrwerk (auch zukünftig) als Leitmedium im Fremdsprachenunterricht fungiert, „stellt sich die Situation in Bezug auf die Grundlagenforschung für die Entwicklung von fremdsprachlichen Lehrwerken als vergleichsweise überschaubar dar.“ (Michler 2005: 11) Zwar lässt sich feststellen, dass es vor allem in den 1990er Jahren zu einem „verstärkte[n] Auftreten von Veröffentlichungen zur Lehrwerk-

---

<sup>29</sup> Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich jedoch nicht nur mit Schwerpunkten von Lehrwerkanalysen im engeren (d.h. Michlerschen) Sinne, sondern auch mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit bzw. der *Erforschung* von Lehrwerken im Allgemeinen. Deshalb werden die Begriffe Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung – in Anlehnung an Neuner (1994a) – in diesem Teilkapitel synonym verwendet, um grundlegende Aussagen zur Lehrwerkkritik erweitert und in Anlehnung an Michler (2005: 16) als „Grundlagenforschung für die Entwicklung von Lehrwerken“ zusammengefasst. Die terminologische Abgrenzung von *Lehrwerkanalyse*, *Lehrwerkkritik* und *Lehrwerkforschung* ist in der fachwissenschaftlichen Forschung ohnehin umstritten: Brill (2005: 26ff.) verwendet den Begriff der *Lehrwerkkritik* in Anlehnung an Krumm/Ohms-Duszenko (2001) und im Gegensatz zu Neuner (1994a) synonym mit dem Begriff der *Lehrwerkanalyse* und versteht darunter die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit in Lehrwerken vorhandenen (Einzel)aspekten und dem Bedingungsgefüge der Lehrwerkentstehung. *Unter Lehrwerkforschung* versteht sie hingegen – analog zu Michler (2005) – die Untersuchung des Einflusses von Lehrwerken auf den Unterricht, also die empirische Erforschung von Lernmaterialien im engeren Sinne. Der Versuch der Unterscheidung von *Lehrwerkkritik* und *Lehrwerkanalyse*, welcher *Kritik* eher einen wertenden, *Analyse* eher einen objektiven Ansatz zuschreibt, ist in der Forschungsrealität und der Arbeit mit Kriterienkatalogen nicht aufrecht zu erhalten (vgl. Brill 2005: 29)

analyse und -kritik in der Fachliteratur“ (Neuner 1995: 293) kam; im Vergleich zu anderen Forschungsschwerpunkten der Fremdsprachendidaktik waren Beiträge zur Lehrwerkforschung jedoch eher selten. In den 1950er Jahren suchte man Lehrwerkanalysen in der Fachdiskussion fast vergebens, erst in den 1960er Jahren kam es durch „Veränderungen in der Bildungs- und Schulpolitik, [...] den Wandel in der Zielsetzung und in den Unterrichtsmethoden und [...] die Konkurrenzsituation auf dem Schulbuchmarkt“ (ebd.) zu einer allmählichen Etablierung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lehrwerken. Initiiert wurde diese durch den Arbeitskreis ‚Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik‘ um Heuer, Müller und Schrey. Daraus hervor gingen zwei Sammelbände (Heuer/Müller 1973, 1975), die sich mit der Analyse einzelner Thematiken in Lehrwerken, bspw. Landeskunde, Grammatik oder Illustrationen, beschäftigen. Diese Untersuchungen, lediglich bezogen auf Einzelaspekte, schienen jedoch zu Beginn relativ isoliert. Erst dem ‚Mannheimer Gutachten‘ (Engel et al. 1977, 1979) für den Bereich des Deutschen als Fremdsprache gelang eine „erste umfassende systematische Analyse einer größeren Anzahl von Lehrwerken“ (Kiffe 1999: 70). Dieser lag ein umfangreicher Kriterienkatalog mit ca. 100 Einzelfragen zu den Themenschwerpunkten Didaktik, Linguistik und Landeskunde zugrunde, der es erlaubte, relevante Aspekte eines Lehrwerks zu erfassen. Trotz teilweise heftiger Kritik legte das ‚Mannheimer Gutachten‘ so den Ausgangspunkt für weitere Forschungsschwerpunkte<sup>30</sup>:

Seit dem Mannheimer Gutachten sind zwei Stränge der Lehrwerkforschung zu beobachten. Zum einen geht es um die Erstellung und Weiterentwicklung umfassender Kriterienkataloge, die auf eine möglichst vollständige Systematisierung relevanter Aspekte des Lehrwerks zielen und in der Praxis die Bewertung und begründete Auswahl von Lehrwerken erleichtern sollen. Zum anderen stehen materialbasierte Analysen einzelner Gesichtspunkte von Lehrwerken im Vordergrund. (Kiffe 1999: 72)

Der zuerst benannte Forschungsstrang, die Entwicklung von Kriterienkatalogen<sup>31</sup>, ist nicht unumstritten. Kriterienkataloge bieten zwar „wichtige Anhaltspunkte, auf die Lehrende bei einer Bewertung von Lehrbüchern zurückgreifen können“ (ebd.: 73), der Nutzen von vor allem umfassenden Kriterienkatalogen ist jedoch „primär im wissenschaftlichen Bereich zu sehen [...], während für ihre praktische Anwendung als Auswahlinstrument unbedingt eine begründete Reduktion der Kriterien erforderlich ist.“ (ebd.: 74) Kritisiert wird ferner, dass

---

<sup>30</sup> Aufgrund der Tatsache, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrwerken trotz dieser Schwerpunkte im Vergleich zu anderen fremdsprachendidaktischen Disziplinen eher unterrepräsentiert war (und ist), ist es sinnvoller, hier von ‚Forschungsschwerpunkten der Lehrwerkforschung‘ und nicht etwa von einer ‚Tradition der Lehrwerkforschung‘ zu sprechen, welche sich seit dem ‚Mannheimer Gutachten‘ etabliert hätte. Vgl. dazu Brill (2005: 36f.).

<sup>31</sup> Exemplarisch sollen hier folgende Kriterienkataloge benannt werden: Reisener (1978, 1995), Heindrichs/Gester/Kelz (1980), Leupold (1989), Mey (1993), Funk (1994), Karbe (1994), Krumm (1994b), Neuner (1994b).

einzelne Fragekomplexe, vor allem die aus früheren Katalogen, nicht mehr aktuell seien (vgl. Michler 2005: 20f.). Außerdem handele es sich bei Kriterienkatalogen lediglich um eine – außerhalb der Öffentlichkeit stattfindende – Defiziterhebung; die Auswahl der selten transparent gemachten Kriterien sei stets subjektiv und implizit wertend. Damit einher geht die Kritik an einer fehlenden „theoretische[n] Rückbindung und bewusste[n] Positionierung im Kontext verschiedener fachlicher Diskurse“ (Fäcke 1999: 97), durch welche die methodische Vorgehensweise der Analyse explizit verdeutlicht und einzelne Analyseergebnisse nachvollziehbarer würden.

Trotz aller Schwächen der vorhandenen Kriterienkataloge muss dennoch auf sie Bezug genommen werden, allerdings im Bewusstsein, dass weitere Präzisierungen unentbehrlich sind, denn eine Analyse von Lehrwerken ist ohne Darlegung der theoretischen Position und der Bedingungen, von denen Analyse und Stellungnahme geleitet werden, nicht durchführbar. (Michler 2005: 22)

Die ab dem Ende der 1970er Jahre entstandenen Kataloge untersuchen zumeist ähnliche Themenkomplexe und beinhalten Kriterien, welche Michler (ebd.: 21) wie folgt zusammenfasst:

[...] Ausspracheschulung, Rechtschreibung, Wortschatzarbeit, Grammatik, linguistische Korrektheit, mündliche und schriftliche Sprachproduktion, Hör- und Leseverstehen, Dolmetschen, Übersetzen [sowie] Fragen zum Lektionskonzept, Layout, zu Kommunikationsstrategien, landeskundlichen Informationen und interkultureller Kommunikation, methodischen Alternativen, Spielraum für Lehrer und Schüler, Maßnahmen zum selbstständigen Lernen und Berücksichtigung der Muttersprache. [Außerdem] die Vielfalt der Texte, deren inhaltliche und sprachliche Ansprüche, die Authentizität sprachlicher Situationen, Abwechslungsreichtum der Übungen, Vergleich mit anderen Sprachen, Hinweise zu typischen Fehlerquellen, Beispielgebung, Kennzeichnung von grundlegendem und ergänzendem Stoff, Berücksichtigung des emotionalen Moments, nutzerfreundliche Anleitung zum Einsatz im Unterricht und ein akzeptables Preis-Leistungs-Verhältnis. (Michler 2005: 21)

Besonderes Augenmerk wird im Folgenden auf die Analyse landeskundlicher Inhalte und die Beurteilung der Initiierung interkultureller Lernprozesse gelegt:<sup>32</sup> Fragestellungen zu landeskundlichen Informationen werden bereits in früheren Kriterienkatalogen erfasst. „Zum Teil werden sie als ein Lerninhalt unter vielen betrachtet (Reisener 1978), zum Teil stellen sie den einzigen Gegenstand der Untersuchung dar (z.B. Byram 1993, Doyé 1991, Funke 1988, Sauer 1975)“ (Kiffe 1999: 74). Während sich Reisener (1978) auf „eine reine Bestandsaufnahme des landeskundlichen Gehalts“ (Kiffe 1999: 74) beschränkt, existieren auch „Maßstäbe für die Bewertung landeskundlicher Darstellungen“ (ebd.: 75). Zu nennen sind hier die Kataloge von Sauer (1975), der die Kriterien Authentizität, Objektivität/Ausgewogenheit und Verallgemeinerung untersucht, und die von Heindrichs/Gester/Kelz (1980), bei denen „die

---

<sup>32</sup> Eine dezidierte Darlegung von „Lehrwerkanalysen zum (sprachbezogenen) landeskundlichen/ interkulturellen Lernen“ findet sich bei Abendroth-Timmer 1998: 23ff.

Aspekte Authentizität, Aktualität, Objektivität, Relevanz und Darstellungsweise (z.B. kritisch, stereotyp etc.)“ (Kiffe 1999: 75) betrachtet werden. Ebenfalls erwähnenswert ist das Durham-Braunschweig-Projekt, bei dem Doyé (1991) und Byram (1993) in acht englischen und fünf deutschen Lehrwerken die Darstellung des fremden Landes untersuchen, indem sie ihnen die Kriterien Korrektheit, Repräsentativität, Realismus und Schülergemäßheit zugrunde legen (vgl. Kiffe 1999: 75). Allerdings beziehen sich alle eben benannten Kriterien „vor allem auf *einen* Aspekt landeskundlichen Lernens, nämlich die wissensorientierte Dimension“ (ebd.: 76). Erst der Lehrwerkanalyse von Risager (1991) gelingt es, interkulturelle Momente in den Blick zu nehmen. Auch das Analyseraster von Müller (1994) untersucht Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, wenn auch nur ansatzweise, auf interkulturelles Lernen. Als Kriterien werden die Darstellungen von interkulturellen Kommunikationssituationen (zwischen Deutschen und Ausländern), die von Bedeutung als kulturgeformter Einheit und die von interkulturellen kommunikativen Missverständnissen (vgl. Müller 1994: 95) herangezogen. Da allerdings wichtige Inhalte interkulturellen Lernens, wie „die Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens [oder] der Umgang mit Stereotypen“ fehlen, „sollte dieses Raster nur als erster Ansatz einer interkulturellen Lehrwerkanalyse verstanden werden“ (Kiffe 1999: 77).

Auch in materialbasierten Lehrwerkanalysen sind Untersuchungen zum interkulturellen Lernen lange Zeit wenig gewinnbringend. Kiffe betont, dass sich die Analysen, die sich meist auf Lehrwerke für den Englischunterricht beziehen, durch „große Unterschiede in der Gesamtbewertung der Lehrwerke“ (Kiffe 1999: 81) auszeichnen (z.B. Doyé 1991; Byram 1993; Gehring 1996; Funk 1979). Dies liege vor allem an der „unvermeidbare[n] Subjektivität der Gutachter [...], die bei landeskundlichen und dort insbesondere bei ideologischen Fragestellungen viel stärker zum Tragen kommen als beispielsweise bei einem sprachlichen Gegenstand“ (Kiffe 1999: 81). Ferner stellt Kiffe fest, dass sich Analysen, die „über ein statistisches Landesbild hinaus die erzieherische Funktion landeskundlichen Lernens untersuch[en]“ (ebd.) nur gelegentlich finden (z.B. Müller 1974; Neuner/Pischke 1979; Kubanek 1987; Gehring 1996). Dies liegt einerseits daran, dass das Konzept des interkulturellen Lernens erst in den 1980er Jahren in den Fokus der Fremdsprachendidaktik rückte, andererseits aber auch an der Tatsache, dass „nur so viel landeskundliche Inhalte vermittelt werden, wie die Lernenden mit ihrer begrenzten sprachlichen Kompetenz verarbeiten können“ (Kiffe 1999: 83). Kulturelle Inhalte sind somit der Kommunikation und den sprachlichen Inhalten untergeord-

net; dies schlägt sich auch in der Lehrwerkforschung nieder: Wenn es in Analysen überhaupt zu einer Beschäftigung mit dem Bild fremder Länder kommt, handelt es sich vor allem um die *Inhalte* landeskundlicher Darstellungen. Methodische Fragestellungen oder erzieherische Ziele im Sinne interkulturellen Lernens werden nur selten untersucht (vgl. Kiffe 1999: 85).

Kiffe stellt deshalb fest:

Insofern scheint im Rahmen der Lehrwerkanalyse nach wie vor das traditionelle Landeskundeverständnis im Sinne von Wissen über die andere Kultur vorzuherrschen. [...] So ist die Neuorientierung der Landeskunde im Sinne interkulturellen Lernens bisher lediglich in Kriterienkatalogen betrachtet worden, und auch dort in recht geringer Ausführlichkeit und nur mit einer Konzentration auf zu vermittelnde Inhalte. Eine materialbasierte, umfassende Analyse von Lehrwerken im Hinblick auf ihren Beitrag zum interkulturellen Lernen ist trotz seiner Bedeutung für das schulische Fremdsprachenlernen [...] bisher ausgeblieben. (Kiffe 1999: 86)

Erst der Lehrwerkforschung um die Jahrtausendwende gelingt es, interkulturelles Lernen, neben weiteren Schwerpunkten, weiter ins Zentrum zu rücken.<sup>33</sup> Im Rahmen der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts entstand der Sammelband „Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“ (1999), der von Bausch et al. herausgegeben wurde. Insgesamt 29 Autoren äußern sich darin zu Sorten von Lehr- und Lernmaterialien<sup>34</sup> und deren Adressatengruppen, zu Stellenwert und Funktion der Lehr- und Lernmaterialien und zu ihrem „Konzept hinsichtlich der Forschungsbereiche Lehr- und Lernmaterialanalyse, Lehr- und Lernmaterialerprobung, Lehr- und Lernmaterialkritik, Lehr- und Lernmaterialevaluation“ (Bausch et al. 1999: 7) sowie dessen Umsetzung. Börner und Vogel (1999) veröffentlichten eine Aufsatzsammlung mit dem Titel „Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte“: Hier werden linguistische, didaktische, administrative und ökonomische Rahmenbedingungen vorgestellt, denen ein Lehrwerk bei seiner Entstehung unterliegt. Anschließend äußern sich zwölf Autoren zu lernbezogenen, interkulturellen und medialen Aspekten der Lehrwerkforschung. Mit dem Titel „Lehrwerke und ihre Alternativen“ (2000) und dem einführenden Artikel „Weg vom Lehrbuch?“ (Wendt 2000: 8ff.) stellen Fery und Raddatz ihre Vorstellungen eines „Paradigmenwechsel[s] von instruktivistischem Unterricht zu konstruktivistischem Lernen“ (Fery/Raddatz 2000: 7) vor. Michler (2005: 13) fasst die The-

---

<sup>33</sup> Allerdings muss man trotz der drei Sammelbände von Bausch et al. (1999), Börner und Vogel (1999) sowie Fery und Raddatz (2000) anmerken, „dass weiterhin Bedarf an Lehrwerkforschung [auch und vor allem in Bezug auf interkulturelles Lernen!] besteht“ (Michler 2005: 12).

<sup>34</sup> Lehr- und Lernmaterialien meinen in diesem Fall „sowohl gedruckte wie auf Ton- und Bildträgern gespeicherte wie elektronisch übermittelte Materialien“ (Bausch et al. 1999: 7).

menbereiche aller Sammelbände wie folgt zusammen und macht als einen Schwerpunkt auch landeskundliche bzw. interkulturelle Inhalte aus:

1. Grundlegende Fragestellungen zu Inhalts-, Sach- und Adressatenbezug wie
  - Notwendigkeit von Lehrwerken,
  - Funktionen von Lehrwerken,
  - Leistungen und Grenzen von Kriterienkatalogen zur Beurteilung von Lehrwerken,
  - Wirkungsforschung und empirische Evaluation,
  - Aspekte von Zulassung und Einführung.
2. Daneben gibt es Stellungnahmen zu Einzelaspekten wie
  - neue, v.a. computergestützte Medien und ihre Auswirkung auf die Konzeption zukünftiger Lehrwerke und auf fremdsprachliche Lernprozesse,
  - Lehrwerke und Lernerautonomie,
  - landeskundliche bzw. interkulturelle Inhalte von Lehrwerken,
  - pädagogische und fächerübergreifende Dimensionen in Lehrwerken, und – eng damit verbunden –
  - Lehrwerktexte,
  - die Rolle der Lehrwerkautoren,
  - Übungen in den Lehrwerken,
  - die Progression der Lehrwerke.

Die Untersuchung des interkulturellen Potenzials in Lehrwerken wurde vor allem durch die Forschungsbeiträge von Abendroth-Timmer vorangetrieben. In Börner/Vogel (1999) stellt sie dar, „wie äußere Bedingungsfaktoren auf die Lehrwerkerstellung und damit auf das Potenzial von Lehrwerken für interkulturelles Lernen wirken“ (Abendroth-Timmer 1999: 166). In ihrem bei Fery/Raddatz publizierten Aufsatz „Lernziel ‚interkulturelle Kompetenz‘ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke?“ (2000) untersucht sie „elf Lehrwerke für die Zielsprachen Deutsch, Französisch und Russisch aus Deutschland, Frankreich und der ehemaligen Sowjetunion auf ihr Potenzial für interkulturelles Lernen“ (Abendroth-Timmer 2000: 35). Auch in anderen Publikationen (1997, 1998, 2001)

[...] prüft sie Lehrwerke u.a. auf das Verhältnis von Kultur und Sprache, auf Wahrnehmungsschulung, auf Vorurteile, Stereotypen und Multiperspektivität und hebt die maßgebliche Rolle der Lehrwerkautoren als Mittler zwischen der Perspektive von Sprechern der Ausgangs- und Zielsprache und der Perspektive der Lernenden hervor. (Michler 2005: 28)

Als (ein) Ergebnis ihrer Studien lässt sich festhalten, dass die Konzeption interkulturellen Lernens in Lehrwerken immer vom externen Bedingungsgefüge der Lehrwerkerstellung gekennzeichnet ist,

[...] d.h. gesellschaftliche[n] Gegebenheiten, editoriale[n] Möglichkeiten und Traditionen, institutionelle[n] Strukturen, didaktische[n] Diskussionen, präferierte[n] Sprachlehrmethoden, Prägung der Inhalte durch Ziel- und Ausgangssprache und die intendierte Leserschaft. (Michler 2005: 28)

Interkulturelles Lernen in Lehrwerken ist somit immer von bestimmten Rahmenbedingungen abhängig und nur begrenzt umzusetzen; trotz dieser Einschränkung erkennt Abendroth-

Timmer an, dass die von ihr analysierten Lehrwerke zumindest überwiegend interkulturelle Kompetenz vermitteln. Bausch (1999) hingegen formuliert die These, dass Lehrwerke zwar oft den Anspruch erheben, interkulturelles Lernen zu fördern, aber über das Formulieren solcher Vorhaben, und somit über die „Vermittlung von rein landeskundlichem Faktenwissen“ (Bausch 1999: 19), nicht hinausgingen.

Es ist jedoch zu konstatieren, dass Abendroth-Timmer und Bausch diese (wenngleich unterschiedlichen) Behauptungen nur treffen können<sup>35</sup>, weil die Erforschung interkulturellen Lernens in Lehrwerken inzwischen weiter fortgeschritten ist als noch in der Mitte der 1990er Jahre. Die drei vorgestellten Sammelbände belegen dies ebenso wie die in diesem Kapitel von Michler (2005) oft zitierte Untersuchung „Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke“. Michler selbst schätzt den Stand der Lehrwerkforschung zwar als nur gering zufriedenstellend ein, indem sie sagt:

Der Befund [der Untersuchungen] legt das Ergebnis nahe, dass in der Lehrwerkforschung zwar Fortschritte zu verzeichnen sind, eine generelle optimistische Einschätzung aber nicht berechtigt ist. Auf weitere Lehrwerkforschung kann keineswegs verzichtet werden. (Michler 2005: 17)

Allerdings gelingt es ihr, die Lehrwerkforschung mit ihrem Beitrag zur Entwicklung von Lehrwerken zu bereichern, da ihre Grundlagenforschung „als umfassende, vergleichende Studie über punktuelle Analysen von Teilbereichen hinausgeht und auch einen Beitrag zur Erforschung der Unterrichtswirklichkeit leiste[t]“ (ebd.). Neben einem Kapitel über Grundlagen der Lehrwerkanalyse, in dem die Kriterien zusammengefasst werden, die für ihre Analyse der vier Französischlehrwerke zum Tragen kommen, legt sie „bildungspolitische, administrative und wirtschaftliche Bedingungen der Lehrwerkkonzeption“ (ebd.: 39) dar. Anschließend äußert sie sich zu (ausschließlich!) landeskundlichen Inhalten, die als „Vorstufe für Aussagen zum interkulturellen Lernen“ (ebd.) aufgefasst werden können. Weitere Themenschwerpunkte sind die Makro- und Mikrostruktur von Lehrwerken, Untersuchungen der pragmatischen und grammatischen Progression, die Überprüfung der Sprachbeschreibung sowie von Übungen und Lerntechniken. Somit leistet die Publikation von Michler einen erheblichen Beitrag zur Lehrwerkforschung im Allgemeinen, betrachtet landeskundliche (und nicht etwa interkulturelle!) Inhalte in Lehrwerken jedoch nur als einen unter vielen Schwerpunkten.

---

<sup>35</sup> Die unterschiedlichen Aussagen in Bezug auf die Umsetzung interkulturellen Lernens in Lehrwerken sind mit den verschiedenen Analysegegenständen zu begründen: Abendroth-Timmer analysierte die deutschen Lehrwerke *Rendez-vous*, *Pont Neuf*, *Zdravstvujte* und *Most*; Bausch analysierte das Lehrwerk *Etapes. Französisch für Gymnasien*.

Anders die in diesem Teilkapitel ebenfalls häufig zitierte Monografie von Kiffe (1999) mit dem Titel „Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I“: Die Autorin untersucht anhand eines Kriterienkatalogs von 30 Fragen vier Englischlehrwerke auf ihre „Möglichkeiten der Umsetzung interkulturellen Lernens“ (Kiffe 1999: 87). Der Beitrag Kiffes nimmt insofern eine herausragende Stellung ein, als tatsächlich interkulturelle – und nicht mehr nur landeskundliche – Inhalte in den Blick genommen werden. Neben (sprachlichen und) landeskundlichen Zielen (A) untersucht der Kriterienkatalog auch Themenkomplexe zur Stellung (B), zu angebotenen Verfahren (C) und der Überprüfung interkulturellen Lernens (D). Bemerkenswert ist außerdem, dass die in Kriterienkomplex A.2 formulierten Fragen zur Landeskunde eben nicht mehr nur soziokulturelles Orientierungswissen über die Zielkultur, sondern auch die Bereiche „Sprache, Kultur und Kommunikation“, „kulturspezifische und allgemein-kulturelle Aspekte“ und „Begegnungen mit Fremdkulturen“ in Lehrwerken überprüfbar machen. Obgleich die Studie Kiffes bereits vor mehr als 15 Jahren (und somit noch vor den in GeR und Bildungsstandards der KMK festgeschriebenen Teilbereichen interkultureller Kompetenz) erschienen ist, haben einige Kriterien somit nichts an Aktualität verloren und nehmen neben wissensorientierten Aspekten bereits persönlichkeits- und handlungsbezogene Momente interkulturellen Lernens in den Blick. Deshalb werden folgende von Kiffe entworfene Kriterien bzw. Fragen – zumindest in ihren Grundzügen – in den von mir erstellten Kriterienkatalog in Kapitel 2.3 übernommen:

- **Fragekomplex A.2.1 „Sprache, Kommunikation, Kultur“:** *Wird nonverbale Kommunikation behandelt?*
- **Fragekomplex A.2.2 „Kulturspezifische und allgemein-kulturelle Aspekte“:** *Wie ist das „Personal“ zu charakterisieren?, Fallen stereotype Darstellungsweisen auf?, Wird auf intrakulturelle Variationen verwiesen?*
- **Fragekomplex A.2.3 „Begegnungen mit Fremdkulturen“:** *Werden Begegnungen mit einer fremden Kultur thematisiert?, Werden interkulturelle Konfliktsituationen vorgestellt?*
- **Fragekomplex B „Die Stellung interkulturellen Lernens“:** *Gibt das Inhaltsverzeichnis als zentralen Inhalt der Unit auch Landeskundliches an?, Finden sich landeskundliche Inhalte in fakultativen oder obligatorischen Lektionen?*

- **Fragekomplex C „Verfahren interkulturellen Lernens“:** *Werden der Vergleich von Kulturen angeregt oder Parallelen zu anderen Kulturen gezogen?, Werden die Lerner dazu angeregt, einen Perspektivwechsel vorzunehmen?*
- **Fragekomplex D „Überprüfung interkulturellen Lernens“:** *Welche Formen der Überprüfung interkulturellen Lernens werden vorgeschlagen?*

In Kapitel 2.3 werden die übernommenen Fragen teilweise umformuliert, noch einmal diskutiert und ggf. neu situiert, um dem in Kapitel 1 referierten mehrdimensionalen Verständnis interkultureller Kompetenz (1.2) und den dort vorgestellten anwendungsorientierten Methoden zur Förderung interkultureller Kompetenz (1.3) nachzukommen und somit die von Fäcke (1999: 97) geforderte „theoretische Rückbindung“ zu schaffen. An dieser Stelle sei jedoch bereits erwähnt, warum aus dem von Kiffe formulierten Fragekomplex A.1 „Sprache“ keine Kriterien in den Katalog übernommen werden: Die Ausführungen zu den verschiedenen Modellierungen interkultureller Kompetenz (Kap. 1.2, besonders Kap. 1.2.1.2) haben gezeigt, dass die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz stets sprachliche Aspekte und deren Verwendung einbezieht; es ist demzufolge unnötig, sprachliche und interkulturelle Inhalte getrennt voneinander zu betrachten. In dem von mir entwickelten Katalog soll die enge Verzahnung von Sprache und Kultur noch stärker als bei Kiffe verdeutlicht werden, weshalb auf separate Kriterien zum Bereich ‚Sprache‘ verzichtet wird.

Die Orientierung an den eben aufgeführten Fragen aus Kiffes Kriterienkatalog, anhand dessen Lehrwerke für Englisch (als erste Fremdsprache) analysiert werden, stellt – bis auf die Tatsache, dass *Unit* durch *Unidad* ersetzt werden muss – für die Entwicklung des eigenen Kriterienkatalogs, welcher als Grundlage für die Analyse dreier aktueller Spanischlehrwerke in Kapitel 3 fungiert, keine Schwierigkeit dar – werden doch beide Kataloge dafür verwendet, *Fremdsprachenlehrwerke* bzw. das ihnen immanente interkulturelle Potenzial zu untersuchen. Allerdings verweist die Übernahme von einigen durch Kiffe erstellte Kriterien zur Analyse von Englischlehrwerken auf ein Desiderat in der Erforschung des interkulturellen Potenzials von Lehrwerken für den Spanischunterricht: Es existieren schlichtweg zu wenige Untersuchungen, die Lehrwerke für den Spanischunterricht auf ihren Beitrag zum interkulturellen Lernen analysieren. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass die Schülerzahlen im Unterrichtsfach Spanisch lange Zeit deutlich geringer waren als in Englisch, Französisch oder Russisch. So

existierten bis in die 1980er Jahre nur wenige Spanischlehrwerke<sup>36</sup>, welche überhaupt analysiert werden konnten. Aufgrund ihrer Monopolstellung entwickelte sich jedoch kein Bedürfnis für ihre Beurteilung, da dieses erst entsteht, wenn „Lehrwerke mit unterschiedlicher didaktischer und methodischer Konzeption zur selben Zeit zur Verfügung stehen“ (Neuner 1995: 293). Allerdings „konzipierten die Verlage kurz vor der Jahrtausendwende Lehrwerke für die Sekundarstufe I, z.B. *Encuentros* (1994) oder *Línea uno* (2000). Das Angebot für die Sekundarstufen I und II ist mittlerweile beachtlich.“ (Grünewald 2009: 146)

Umso weniger zufriedenstellend ist demzufolge die Tatsache, dass dieses Angebot zu selten auf seine Möglichkeiten zum Initiieren interkultureller Lernprozesse bzw. die Förderung interkultureller Kompetenz analysiert wird. Die im Folgenden aufgeführten Forschungsbeiträge stellen somit eher eine Ausnahme als die Regel dar: Meißner/Bär (2007) untersuchen in ihrem Beitrag „Didaktik des Fremdverstehens/interkulturelles Lernen in Lehrwerken des Spanischunterrichts“ das Lehrwerk *Encuentros 2 (Nueva Edición)*, allerdings ohne die Analysekriterien tatsächlich transparent zu machen. Grünewald/Küster/Lüning (2011) überprüfen in ihrem Aufsatz „Interkulturelle Kompetenz in aktuellen Spanischlehrwerken“ die für die Sekundarstufe I konzipierten Lehrwerke *Línea amarilla 1* und *¡Apúntate! 1* sowie das Lehrwerk *Eñe* für die Erwachsenenbildung anhand von Analysekriterien, die auf Grundlage der in den Bildungsstandards der KMK (2004) definierten drei Komponenten interkultureller Kompetenz entwickelt wurden. Insgesamt muss jedoch konstatiert werden, dass Analysen des interkulturellen Potenzials in Lehrwerken für den Spanischunterricht im Vergleich zu anderen Fremdsprachen deutlich unterrepräsentiert sind. Die Analyse der Lehrwerke *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* in Kapitel 3 leistet somit nicht nur einen Beitrag zur Erforschung von Lehrwerken im Allgemeinen, sondern setzt sich aufgrund der relativ dürftigen Forschungslage in diesem Bereich im Besonderen das Ziel, den interkulturellen Gehalt aktueller Spanischlehrwerke zu überprüfen.

---

<sup>36</sup>Z.B. *Español vivo* (1960), *Modernes Spanisch* (1965), *Spanisch für Sie* (1973), *Español para todos* (1974), *Kontakte Spanisch* (1980), *Eso es* (1976) und *Temas* (1983).

### 2.3 Eigener Kriterienkatalog zur Beurteilung des interkulturellen Potenzials von Lehrwerken

Der von mir konzipierte Katalog mit 20 Kriterien bzw. Fragen zur Beurteilung des interkulturellen Potenzials von Spanischlehrwerken zeichnet sich durch eine eigene Akzentuierung bzgl. seiner Konzeption, Struktur und der zu analysierenden Inhalte aus: Konzeptionelle Grundlage des Kriterienkatalogs sind die theoretischen Ausführungen zur Modellierung (Kap. 1.2) und zu anwendungsorientierten Aspekten der Förderung interkultureller Kompetenz (Kap. 1.3), welche bereits von verschiedenen Dimensionen interkultureller Kompetenz ausgehen. Demzufolge werden die Kriterien des Katalogs – dort, wo es möglich und sinnvoll ist – ebenfalls den drei Dimensionen interkultureller Kompetenz zugeordnet. Es gelingt dem Katalog somit einerseits, gänzlich neue Kriterien zur Beurteilung des interkulturellen Potenzials von Lehrwerken zu entwickeln. Andererseits übernimmt er mit den von Kiffe (1996: 96f.) erstellten Kriterien zur Analyse von Englischlehrwerken auch einzelne Kriterien der ‚klassischen‘, eher im Konzept des interkulturellen Lernens verhafteten, Lehrwerkanalyse. Diese werden jedoch auf das mehrdimensionale Verständnis interkultureller Kompetenz übertragen, neu situiert und diskutiert. Der Kriterienkatalog ist dementsprechend zeitgemäß und von besonderer Relevanz im heutigen, kompetenzorientierten interkulturellen Spanischunterricht. Er stellt eine Grundlage für die Überprüfung einzelner Teilkompetenzen und Dimensionen interkultureller Kompetenz dar und ermöglicht so eine gezieltere Förderung kompetenzorientierten interkulturellen Lernens in zukünftigen Lehrwerken.

Es ist davon auszugehen, dass nicht alle im Folgenden aufgeführten Kriterien in gleichem Maße erfüllt werden können – auch und vor allem aufgrund der bereits aufgezeigten Rahmenbedingungen, denen Lehrwerke in ihrer Entstehung unterliegen (vgl. Kap. 1.4 und 2.1).<sup>37</sup> Dennoch ist interkulturelle Kompetenz Leitziel zeitgemäßen Spanischunterrichts; Lehrwerke als Leitmedium in der Unterrichtspraxis müssen ihrer Förderung dementsprechend nachkommen. Gelingt dies nicht, können einzelne Defizite durch die den jeweiligen Dimensionen interkultureller Kompetenz zugeordneten Kriterien gezielt aufgezeigt und zukünftig behoben werden. An dieser Stelle werden deshalb alle 20 Kriterien gemeinsam aufgelistet und hin-

---

<sup>37</sup> Aufgrund curricularer Vorgaben, aktueller didaktisch-methodischer Leitvorstellungen sowie Aspekten wie Altersangemessenheit und Adressatenbezug, denen Lehrwerke in ihrer Konzeption unterliegen, können einzelne Inhalte und Themen sowie Verfahren und Aufgabenformate weder in allen Bänden noch in allen Lektionen der einzelnen Lehrwerke in gleichem Maße vertreten sein. So ist es bspw. wahrscheinlich, dass in früheren Lernjahren bzw. Band 1 der Lehrwerke eher die Dimension *savoir* angesprochen und gefördert wird, da die Lernenden diese kognitiv und sprachlich bewältigen können. Komplexere Reflexionsprozesse auf der Ebene *savoir être* werden wohl eher in späteren Lernjahren bzw. Lehrwerkband 2 fokussiert.

sichtlich ihrer Relevanz für die Förderung interkultureller Kompetenz erläutert. Die eigentliche Analyse in Kapitel 3 wird den Stellenwert einzelner Kriterien differenzierter betrachten.

**A Zur Stellung interkulturellen Lernens:**

1. Verweist das Inhaltsverzeichnis des Schülerbuchs bzw. der Lektionsauftrags auf interkulturelles Lernen als zentral zu erlernende Fertigkeit?
2. Weisen sowohl obligatorische als auch fakultative Lektionen und Lektionsteile interkulturelles Potenzial hinsichtlich ihrer Themen und Verfahren auf?
3. Werden Formen der Überprüfung interkultureller Kompetenz bzw. einzelner Teilkomponenten vorgeschlagen (z.B. Selbstevaluation)?

**B Zur Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension (*savoir être*):**

4. Werden Lernerorientierung und Lebensweltbezug durch Themen-, Material- sowie Aufgaben- und Methodenauswahl deutlich?
5. Haben die Lernenden die Möglichkeit, sich mit den Lehrwerkfiguren zu identifizieren?
6. Werden Begegnungen mit der Fremdkultur bzw. Begegnungen einander fremder Kulturen thematisiert?
7. Werden *critical incidents* thematisiert und analysiert?
8. Werden stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber den Zielkultur(en) bzw. der Eigenkultur thematisiert und reflektiert?
9. Wird zur Hypothesenbildung zu Bildern und Texten sowie darin enthaltenen Handlungsabläufen und Verhaltensmustern angeregt?
10. Werden die Lernenden dazu angeregt, einen Perspektivwechsel zu vollziehen?

**C Zur Förderung der kognitiv-analytischen Dimension (*savoir*):**

11. Werden authentische Materialien (z.B. literarische Texte, Werbeanzeigen, Lieder, Fotos) als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt?
12. Wird soziokulturelles Orientierungswissen über Eigen- und Fremdkultur vermittelt bzw. thematisiert?
13. Wird allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation vermittelt?
14. Werden die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens verdeutlicht?
15. Werden intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene der Zielkultur(en) thematisiert?

16. Wird zum Kulturvergleich, insbesondere zum Vergleichen und Kontrastieren von Alltagssituationen, angeregt?

**D Zur Förderung der handlungsorientierten Dimension (*savoir faire*):**

17. Wird der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln thematisiert und eingeübt?

18. Werden handlungsrelevante Verfahren des Rollenspiels zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen vorgeschlagen?

19. Werden ganzheitliche Lernarrangements zum Eintauchen in den zielkulturellen Kontext (komplexe Lernaufgaben, Unterrichtsprojekte, *simulation globale*) vorgeschlagen?

20. Wird auf virtuelle Begegnungssituationen mit der Zielkultur hingewirkt?

**Kriterienkomplex A** zielt auf die Stellung interkulturellen Lernens im Allgemeinen ab. Im Gegensatz zum Kriterienkatalog von Kiffe (1999) sind die im Folgenden formulierten drei Fragen in meinem Katalog dem ersten der insgesamt vier Kriterienkomplexe zugeordnet, da die Stellung interkulturellen Lernens im gesamten Lehrwerk die Grundlage für weitere Untersuchungen bzgl. der Förderung einzelner Dimensionen interkultureller Kompetenz mittels verschiedener Inhalte und Verfahren darstellt. Frage 1 untersucht, ob das Inhaltsverzeichnis der einzelnen Lehrwerke bzw. der Lektionsaufakt einzelner Lektionen als zentral zu erlernende Fertigkeit auf interkulturelles Lernen verweist. Die von Kiffe (1999: 97) übernommene Frage wurde dahingehend weiterentwickelt, als nun nicht mehr nur das Inhaltsverzeichnis, sondern auch die zu Beginn einer jeden *Unidad* benannten Lernziele bzw. zu erweiternden Kompetenzen Aufschluss über die Stellung interkulturellen Lernens geben können: Aktuelle kompetenzorientierte Lehrwerke beinhalten im Gegensatz zu Lehrwerken, welche vor der Implementierung der Bildungsstandards der KMK<sup>38</sup> entstanden, zu Beginn einer jeden Lektion kompetenzorientierte Lernziele, welche die im Laufe der Lektion zu erweiternden bzw. nach Bearbeitung der Lektion anzuwendenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lerner aufzeigen. Idealerweise weisen diese ebenso wie das Inhaltsverzeichnis nicht nur auf die Förderung funktional-kommunikativer sowie methodischer Kompetenzen, sondern benennen als Ziel auch explizit die Entwicklung interkultureller Kompetenz; den Lernenden wird der Stellenwert interkulturellen Lernens im Lehrwerk bzw. in einer einzelnen *Unidad* so bereits von Beginn an verdeutlicht. Geben Inhaltsverzeichnis und Lektionsaufakt hingegen keinen Hin-

---

<sup>38</sup> Die von Kiffe (1999) untersuchten Lehrwerke entstanden zwischen 1984 und 1996 (vgl. Kiffe 1999: 89), weshalb die Frage nach kompetenzorientierten Lernzielen des Lektionsaufaktes noch nicht in die Analyse einbezogen werden konnte.

weis auf interkulturelles Lernen als zentral zu erlernende Fertigkeit, ist davon auszugehen, dass die Förderung interkultureller Kompetenz im gesamten Lehrwerk keinen hohen Stellenwert besitzt.

Kriterium 2 überprüft, ob interkulturelle Themen und Verfahren sowohl in fakultativen als auch obligatorischen Lektionen und Lektionsteilen thematisiert werden. Auch hier muss konstatiert werden, dass die Stellung interkulturellen Lernens in Lehrwerken, die interkulturell relevante Inhalte und Verfahren lediglich in fakultative Lektionen oder Lektionsteile auslagern, als eher gering einzuschätzen ist. Das Kriterium wurde teilweise von Kiffe (1999: 97) übernommen, stellt im Vergleich jedoch dahingehend eine Weiterentwicklung dar, als nun nicht mehr nur untersucht wird, ob (rein) landeskundliche Inhalte in fakultativen oder obligatorischen Lektionen zu finden sind; neben interkulturell relevanten – und eben nicht mehr nur rein landeskundlichen – Themen und Inhalten der Lektionstexte werden nun auch Verfahren, zu welchen in einzelnen Übungen und Aufgaben, aber auch auf Grundlage von Illustrationen angeregt wird, in die Analyse einbezogen.

Frage 3 nimmt die Überprüfungsmöglichkeiten interkultureller Kompetenz in den Blick. Kiffe verortete die Frage nach der Überprüfung interkulturellen Lernens noch in einem separaten Kriterienkomplex. Der neue Kriterienkatalog versteht einzelne Überprüfungsmöglichkeiten jedoch als Teil der allgemeinen Stellung interkulturellen Lernens: Alle zu analysierenden Lehrwerke verfügen am Ende der einzelnen Lektionen bzw. in separaten Plateaulektionen über Möglichkeiten, im Laufe der *Unidad* erworbene Kompetenzen in vertiefenden Übungen zu wiederholen. Ferner fassen sie mit Hilfe von Kann-Deskriptoren zusammen, welche Kompetenzen am Ende einer Lektion erweitert wurden. Wenn diese wiederholenden Übungen und Kann-Deskriptoren auch die Überprüfung bzw. die Bewusstmachung des Erwerbs interkultureller – und eben nicht nur funktional-kommunikativer oder methodischer – Kompetenz fokussieren, stärkt dies auch die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens im Lehrwerk. Die Lernenden werden sich durch geeignete Wiederholungsmöglichkeiten der Relevanz interkultureller Kompetenz bewusst und in die Lage versetzt, selbstständig zu überprüfen, ob bzw. in welchem Maße sie interkulturell relevante Inhalte und Verfahren beherrschen und möglicherweise in neuen Kontexten anwenden können. Dies wiederum stellt eine Möglichkeit der Selbstevaluation dar, welche dahingehend notwendig ist, als sich interkulturelle Kompetenz – vor allem aufgrund der persönlichkeitsbezogenen Dimension *savoir être* – nur teilweise fremdevaluieren lässt (vgl. Kap. 1.2.3 und 1.4). Zusätzlich wird

untersucht, inwiefern die Lehrwerke weitere – tatsächlich als solche ausgewiesene – Möglichkeiten der Selbstevaluation hinsichtlich des Erwerbs und der Entwicklung interkultureller Kompetenz bieten (vgl. Kap. 1.2.2.3 und 1.2.3). Werden die Lernenden bspw. dazu angehalten, Einstellungen, Haltungen und (fiktive) Erlebnisse in und mit der Fremdkultur in Portfolios zu dokumentieren und zu reflektieren?

**Kriterienkomplex B**, welcher die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension untersucht, nimmt neben den Kriterien von Komplex C in der Analyse den größten Raum ein. Grund hierfür ist, dass die Entwicklung der Dimension *savoir être* wohl eine der größten Herausforderung bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz darstellt – gelten Einstellungen und Haltungen doch als nur schwer standardisierbar und ohne den Realkontext als fast nicht nachweisbar (vgl. Kap. 1.2.3 und 1.4). Die Gefahr, dass die Förderung der affektiv-attitudinalen Komponente durch die starke Fokussierung auf Standardisierung und Evaluierung im unterrichtlichen Geschehen vernachlässigt wird, ist dementsprechend hoch – auch weil Lehrkräfte den Schülern im Sinne des *teaching to the test* wohl eher die Kompetenzen vermitteln, die für die nächste Klassenarbeit von Interesse sind. Ausgehend von der These, dass die Angebote des Lehrwerks von Lehrkräften zumeist dankbar angenommen werden, wird mit Hilfe der folgenden sieben Kriterien untersucht, inwiefern die einzelnen Lehrwerke Schüler und Lehrer bei der Entwicklung der Dimension *savoir être* unterstützen, so dass es trotz der Schwierigkeit um Standardisierung und Evaluation zu einem systematischen Aufbau der affektiv-attitudinalen Dimension kommen kann.

Da die Entwicklung der Komponente *savoir être* entscheidend davon abhängt, inwieweit die Lernenden dazu bereit sind, sich auf die fremde Kultur einzulassen, soll durch Kriterium 4 untersucht werden, welche Möglichkeiten der Lerner motivation die Lehrwerke in Form lernerorientierter und lebensweltbezogener Themen, Materialien, Aufgaben und Methoden bieten. Unter Lernerorientierung verstehe ich hier und im Folgenden zum einen die Tatsache, dass lernerseitige Interessen, Vorstellungen und Wünsche im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen und sich Themen, Materialien, Aufgaben und Methoden, insbesondere durch einen hohen Lebensweltbezug, am Lerner orientieren. Zum anderen meint Lernerorientierung, dass sich das unterrichtliche Geschehen bzw. die Lehrwerkkonzeption an den Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst vieler Lerner orientiert und verschiedene individuelle Lernvoraussetzungen wie Vorwissen, Lerntypen und -tempi einbezieht, welche einen individuellen, binnendifferenzierten Lernprozess erlauben. Damit einher geht das didaktische

Prinzip der Lernerautonomie, d.h. die Steuerung und Reflexion des Lernprozesses durch den Schüler selbst sowie der Erwerb und das gezielte Training von Lerntechniken, um ein möglichst eigenständiges Fremdsprachenlernen zu ermöglichen.

Kriterium 5, das das Identifikationspotenzial der Lehrwerkfiguren für die Lerner untersucht, fokussiert ebenfalls das Motivationspotenzial der Lehrwerke und setzt somit einen anderen Schwerpunkt als Kiffe (1999). Sie bezieht die Lehrwerkfiguren zwar ebenfalls in ihre Untersuchung ein, fragt jedoch lediglich danach, wie das „Personal“ der Lehrwerke zu charakterisieren ist, und analysiert Aspekte wie ethnische Zugehörigkeit, Alter und soziale Stellung der Figuren, um so „Aussagen über die Ausgewogenheit der Personendarstellung in den Lehrwerken“ (Kiffe 1999: 101) zu treffen und zu überprüfen, welches Bild den Lernern über die Zielkultur durch die Personendarstellung in den Lehrwerken vermittelt wird (vgl. Interimswelten nach Neuner, Kap. 1.4). Kiffe situiert das Kriterium somit eher im wissensorientierten Bereich und analysiert die Darstellung der Zielkultur auf Grundlage der durch die Lehrwerkfiguren verkörperten kulturspezifischen Charakteristika.

In meinem Kriterienkatalog, in welchem Frage 5 als Kriterium zur Analyse der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension verstanden wird, steht jedoch ein anderer Aspekt im Mittelpunkt: Es wird untersucht, ob die Lehrwerkfiguren den Lernern durch das ihnen zugeschriebene Alter oder ihre soziale Stellung, aber auch durch ihre Interessen, Meinungen und Gefühle Möglichkeiten der Identifikation bieten. Nur durch ein hohes Motivationspotenzial entsteht bei den Lernenden die Bereitschaft, sich in den Anderen hineinzusetzen und davon ausgehend interkulturell relevante Wissensbestände aufzunehmen (Kriterienkomplex C) sowie in und mit der Zielkultur interkulturell zu handeln (Kriterienkomplex D). Von Vorteil sind deshalb m.E. Lehrwerkfiguren, welche sich einerseits ungefähr im gleichen Alter befinden oder eine ähnliche soziale Stellung besitzen wie die Lerner. Damit einher geht jedoch unbedingt auch die Tatsache, dass die Figuren (verschiedene) Ansichten, Einstellungen, Wünsche und Interessen verkörpern sollten, welche von den Lernern als authentisch empfunden werden und so zur Identifikation beitragen (vgl. Kap. 2.1). Über dieses Verständnis von Authentizität hinaus scheint es m.E. außerdem notwendig, den Lernern Figuren zu präsentieren, die auf authentischen Fotos abgebildet sind und demzufolge auch realiter existieren. Nicht mit in die Analyse des Identifikationspotenzials der Lehrwerkfiguren einbezogen werden wie bei Kiffe (1999: 101) historische Persönlichkeiten oder Personen des öffentlichen Lebens, da sie nicht zu den eigentlichen Lehrwerkfiguren zu zählen sind. Auf sie wird

stattdessen mit den Kriterien 11 (Nutzung authentischer Materialien bzw. Fotos) und 12 (Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens) Bezug genommen.

Frage 6 analysiert, ob in den einzelnen Lektionen Begegnungen mit der Fremdkultur bzw. Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen thematisiert werden (vgl. Kiffe 1999: 102). Diese Begegnungen sind bspw. für einen späteren Auslandsaufenthalt sowie reale Kontaktsituationen, in denen interkulturelle Kompetenz notwendig ist, von Interesse. Allerdings verbleibt die reine Thematisierung von Begegnungen einander fremder Kulturen noch auf einer Ebene, welche die Lernenden lediglich auf mögliche reale Begegnungssituationen mit der Fremdkultur vorbereitet. Sie dient so eher der Sensibilisierung für kulturspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen und wird noch nicht in handlungsorientierte Verfahren der Simulation oder tatsächliche Kontaktsituationen überführt, weshalb Frage 6 als Kriterium zur Analyse der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz verstanden wird.

Eng mit Begegnungen einander fremder Kulturen verbunden ist Kriterium 7, welches die Lehrwerke auf die Thematisierung von *critical incidents* bzw. interkulturellen Konfliktsituationen untersucht. „Stärker als erfolgreiche interkulturelle Kommunikationssituationen richten interkulturelle Mißverständnisse oder *faux pas* die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die potentielle Problematik interkulturellen Kontakts“ (Kiffe 1999: 102f.) und verdeutlichen den Schülern somit den Nutzen interkulturellen Lernens. Die Thematisierung von *critical incidents* bzw. gezielte Aufgabenformate für deren Analyse und Reflexion fördern somit Handlungskompetenzen, die die Schüler in Realsituationen in und mit der Zielkultur anwenden können. Die Frage nach der Thematisierung und Analyse von interkulturellen Missverständnissen wird jedoch abermals als Kriterium der affektiv-attitudinalen Dimension verstanden, da die Lernenden erst einmal für potenzielle interkulturelle Missverständnisse sensibilisiert und in die Lage versetzt werden müssen, diese wahrzunehmen. Erst im Anschluss können *critical incidents* in Rollenspielen (vgl. Kriterium 18) oder ganzheitlichen komplexen Lernarrangements (vgl. Kriterium 19) eingeübt bzw. vermieden oder behoben und so in handlungsorientierte Verfahren überführt werden. Die reine Thematisierung und Analyse von *critical incidents* dient hingegen dazu, dass sich die Lerner ihrer Einstellungen und Haltungen bzgl. dargestellter interkultureller Missverständnisse erst einmal bewusst werden, sie neu überdenken und ggf. revidieren, da sie nun auch Sicht- und Verhaltensweisen der anderen Kultur kennengelernt und verstanden haben.

Frage 8 überprüft, ob es in den Lehrwerken zur Beschäftigung mit Stereotypen kommt. Kiffe (1999: 102) fordert für Lehrwerke zwar noch „die Freiheit von stereotypen Darstellungen“, da diese „auf ein angemessenes Landesbild abzielt.“ In Kapitel 1.3.1 wurde jedoch aufgezeigt, dass stereotype Darstellungen durchaus einen berechtigten Platz im interkulturellen Fremdsprachenunterricht einnehmen. Nur durch ihre Thematisierung ist es möglich, sie zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken; auch das Lehrwerk sollte dieser Tatsache Rechnung tragen und zur Auseinandersetzung mit stereotypen Vorstellungen anregen. Demzufolge wird das Potenzial der verwendeten Stereotype zur Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken analysiert und überprüft, inwiefern es zur bewussten Auseinandersetzung mit „Bilder[n] der eigenen von der fremden Kultur und Bilder[n] der fremden von der eigenen Kultur“ kommt (ebd.: 103). So sollten Stereotype gegenüber den spanischsprachigen Kulturen aufgegriffen, idealerweise aber auch solche von Spaniern und Lateinamerikanern über die deutsche Kultur thematisiert werden, da diese die Lerner emotional besonders ansprechen (vgl. Kap. 1.3.1). Zusätzlich sollten nicht nur Heterostereotype, sondern auch Autostereotype genutzt werden, um abermals einen Bezug zur Lernerwelt herzustellen. Dabei werden sowohl stereotype Inhalte in Texten, aber auch Bilder in die Analyse einbezogen. Außerdem wird untersucht, ob explizite Aufgabenstellungen existieren, die zur Verarbeitung der Fremd- und Selbstbilder beitragen und ein kritisches Hinterfragen der Eigenkultur sowie die Anerkennung und Toleranz fremder Verhaltensweisen ermöglichen.

Mit Kriterium 9 rücken die Verfahren zur Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension in den Blick. Es wird analysiert, ob die Lehrwerke Angebote liefern, die die Lernenden zur Hypothesenbildung anregen. Vor allem (möglichst) offene Bilder und literarische Texte eignen sich in besonderer Weise, um die Lerner emotional anzusprechen und ihre Empathiefähigkeit zu fördern (vgl. Kap. 1.3.2.1). Indem die Lerner verschiedene Deutungsmöglichkeiten über die Hintergründe der auf Bildern dargestellten Situationen und Personen formulieren bzw. in kreativen Verfahren (z.B. das Weiterschreiben einer Geschichte, Füllen von Leerstellen usw.) Vermutungen über mögliche Handlungsabläufe oder eventuelle Verhaltensmuster einzelner Figuren in literarischen Texten anstellen und begründen, entstehen subjektive Sinngebungsprozesse, die die kulturelle Determiniertheit der eigenen Wahrnehmung und Sichtweisen verdeutlichen (vgl. Schumann 2009: 217f.). Da aufgrund sprachlicher Barrieren der Schüler nicht davon auszugehen ist, dass die zu analysierenden Lehrwerke bereits mehrheitlich literarische Texte zur Hypothesenbildung nutzen, werden in die Analyse auch

Lektionstexte und sich daran anschließende Aufgaben- und Fragestellungen zum Verhalten einzelner Figuren und zu potenziellen Handlungsabläufen einbezogen.

Frage 10 untersucht, ob in den einzelnen Lehrwerkktionen zum Verfahren des Perspektivwechsels angeregt wird, durch welchen die Lernenden in die Lage versetzt werden, die sie umgebende Wirklichkeit, d.h. eigene und fremde Kultur(en), mit anderen Augen zu sehen, so dass eigene Standpunkte und Sichtweisen relativiert werden können. Der Perspektivwechsel (bzw. die Stufe der Perspektivenkoordinierung) stellt die entscheidende Voraussetzung für Fremdverstehensprozesse dar und zielt „insbesondere auf die Bekämpfung ethnozentrischer Sichtweisen“ (Kiffe 1999: 105).

**Kriterienkomplex C** überprüft, inwiefern die einzelnen Lehrwerke in der Lage sind, die kognitiv-analytische Dimension *savoir* zu fördern. Da sich „für die Entwicklung eines in interkulturellen Begegnungssituationen angemessenen Orientierungswissens“ (Schumann 2009: 220) vor allem authentische Materialien wie literarische Texte, Werbeanzeigen, Lieder, aber – vor allem in früheren Lernjahren – auch Fotos eignen, untersucht Frage 11, inwiefern diese in den Lehrwerken als Basis des Wissenszugangs zur fremdkulturellen Welt genutzt werden. Unter authentischen Materialien verstehe ich an dieser Stelle ausdrücklich nur solche, die tatsächlich der Zielkultur entsprungen sind und Sprachauthentizität aufweisen bzw. Personen, Figuren oder Gegenstände und Gebäude abbilden, die der Zielkultur zuzuordnen sind. Materialien, die ‚lediglich‘ eine lernkontextorientierte Authentizität aufweisen und aufgrund ihrer Thematik von den Lernern als authentisch empfunden werden können, werden bereits unter Kriterium 4 (Lernerorientierung und Lebensweltbezug) in die Analyse einbezogen und fokussieren in erster Linie Einstellungen und Haltungen der Lerner. Authentische Materialien im engeren Sinne werden jedoch als Träger soziokulturellen Orientierungswissens verstanden. Die in den Lehrwerken dargestellten Fotos sollten deshalb die eindeutige Funktion der tatsächlichen Wissensvermittlung besitzen – Fotos, die lediglich der Illustration und einem ansprechenden Layout dienen, werden nicht in die Analyse einbezogen.

Frage 12 überprüft, ob es – auch losgelöst von authentischen Materialien – tatsächlich zur Vermittlung landeskundlichen und soziokulturellen Orientierungswissens über die Zielkultur kommt, aber auch, ob die Lernenden zusätzlich dazu angeregt werden, kulturspezifisches Wissen über die Eigenkultur zu reflektieren. Soziokulturelles Orientierungswissen wird dementsprechend – angelehnt an Byram – als zweidimensional, d.h. bezogen auf die eigene und die andere Kultur, verstanden: Erst das Wissen um z.B. geografische Aspekte, Gegen-

stände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten sowie Sicht- und Verhaltensweisen in der Eigenkultur (vgl. Eberhardt 2013a: 449f.) ermöglicht es, dieses mit fremdkulturellen Charakteristika in Beziehung zu setzen und zu vergleichen (vgl. Kriterium 16). Demzufolge ist es notwendig, die Thematisierung soziokulturellen Orientierungswissens über die Eigenkultur zusätzlich zur Vermittlung kulturspezifischen Wissens über die Fremdkultur in die Analyse einzubeziehen. Da es sich bei den einzelnen Analysegegenständen jedoch um fremdsprachliche Lehrwerke handelt und demzufolge davon ausgegangen werden kann, dass eigenkulturelle Charakteristika nur dann relevant sind, wenn sie mit soziokulturellem Orientierungswissen über die Fremdkultur in Beziehung gesetzt werden sollen, wird darauf verzichtet, die Thematisierung bzw. Vermittlung eigenkulturellen Orientierungswissens gesondert, d.h. in Form eines zusätzlichen Kriteriums zu betrachten. Die Vermittlung von soziokulturellem Orientierungswissen über eigen- und fremdkulturelle Interaktions- und Kommunikationsprozesse wird hingegen gesondert in Kriterium 14 untersucht, da es sich hierbei um Wissen handelt, das die Beziehung zwischen Sprache und Kultur verdeutlicht.

Da Kriterium 12 nur einen der drei Wissensbereiche von Rössler (vgl. Kap. 1.2.1.2) umfasst, analysiert Frage 13 zusätzlich, inwiefern auch allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation thematisiert wird. Die Vermittlung dieses allgemeinkulturellen Wissens ist notwendig, da bspw. die Einsicht über die kulturelle Prägung des menschlichen Verhaltens sowie der eigenen und fremden Sicht- und Denkweisen einen wichtigen Ausgangspunkt für Byrams Forderung nach *critical cultural awareness* darstellt, welche den Bildungswert interkultureller Kompetenz unterstreicht und deshalb auch in Lehrwerken der Sekundarstufe I zumindest angebahnt werden sollte. Kriterium 13 untersucht deshalb, ob Wissen über die Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Diskurskonventionen, über die Existenz und Funktion von Kulturstandards und Stereotypen sowie darüber, dass für eine funktionierende zwischenmenschliche Kommunikation die „Beziehungsebene und andere affektive und soziale Komponenten“ (Rössler 2010a: 143) entscheidend sind, vermittelt wird. Konkrete Beispiele für Unterschiede und Gemeinsamkeiten von eigen- und fremdkulturellen Diskurskonventionen sowie für stereotype Vorstellungen gegenüber Eigen- und Fremdkultur werden hingegen in den Fragen 12, 14 und 8 untersucht. Der Tatsache, dass jedwede zwischenmenschliche Kommunikation stets auch nonverbale Kommunikation beinhaltet, welche sich in Eigen- und Fremdkultur unterscheiden kann, wird mit Kriterium 17 Rechnung getragen.

Frage 14 nimmt den dritten von Rössler (2010a: 143f.) formulierten Wissensbereich in die Analyse auf, welcher die Beziehung zwischen Sprache und Kultur fokussiert; es wird untersucht, ob die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder (denotative und konnotative Bedeutung von Wörtern, idiomatische Wendungen und Sprachbilder, sprachliche Register, *hotwords*, Tabu- und Mirandazonen) sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens thematisiert werden. Dabei handelt es sich zwar grundlegend um soziokulturelles Orientierungswissen (vgl. Kriterium 12); dessen Vermittlung rückt an dieser Stelle jedoch die enge Verzahnung von Sprache und Kultur in den Mittelpunkt. So wird evident, dass die Förderung interkultureller Kompetenz Sprache nicht etwas ausklammert, sondern vielmehr als Ausdruck kultureller Charakteristika versteht. Die Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens, welches die Beziehung zwischen Sprache und Kultur verdeutlicht, wird deshalb in einem gesonderten Kriterium untersucht. Grundsätzlich hätte das Kriterium auch zur Untersuchung der Förderung der Dimension *savoir être* herangezogen werden können, da in einem ersten Schritt, z.B. durch Hypothesenbildungen (Kriterium 9), erst einmal für die kulturelle Prägung einzelner Wörter sensibilisiert werden sollte (vgl. Kap. 1.3.2.1 und 1.3.3). Allerdings zeigt sich die kulturelle Prägung einzelner Begriffe m.E. am ehesten über kontrastierende Verfahren, in denen kulturelle Konnotationen im Vergleich zur Eigenkultur erkannt und verinnerlicht werden. Folglich findet sich Frage 14 auf der kognitiv-analytischen Ebene, in welcher mit Verfahren des Vergleichens und Kontrastierens gearbeitet wird. Nonverbale Kommunikationsmittel, welche ebenfalls kulturspezifisch geprägt und als Konvention des Kommunizierens zu verstehen sind, werden durch Kriterium 14 nicht in die Analyse einbezogen, sondern separat durch Kriterium 17, das der handlungsorientierten Dimension zuzuordnen ist, untersucht.

Kriterium 15 analysiert, inwiefern Lehrwerke die zu vermittelnden (vor allem landeskundlichen) Wissensbestände als ‚absolut‘ für die Zielkultur betrachten, oder ob es ihnen gelingt, auch auf intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene innerhalb der Zielkultur(en) zu verweisen. Durch das Erkennen intrakultureller Unterschiede ist es den Lernern möglich, die spanischsprachige Kultur als heterogenes Konstrukt kennenzulernen, den hybriden Charakter heutiger Kulturkreise intensiver nachzuempfinden und zu verstehen, dass „jede Kultur durch Variation gekennzeichnet ist, die z.B. regional, sozial, geschlechtsspezifisch oder historisch sein kann“ (Kiffe 1999: 102). Die Tatsache, dass das Kriterium aber nicht nur die in Lehrwerken dargestellten intrakulturellen Unterschiede innerhalb der – für

die Lernenden zunächst einmal fremden – Zielkultur untersucht, sondern auch explizit transkulturelle Phänomene aufnimmt, birgt im Vergleich zu Kiffe den entscheidenden Vorteil, dass abermals der Aspekt der Lernerorientierung (vgl. Kriterium 4) einbezogen wird: Kulturübergreifende Phänomene können von den Lernenden überhaupt nur als solche erkannt werden, wenn sie ihnen auch als Spezifika der Eigenkultur bzw. der Zielkulturen zuvor erlernter Fremdsprachen (z.B. Englisch, Französisch) bewusst sind. Die Thematisierung transkultureller Phänomene knüpft so noch stärker als die intrakultureller Unterschiede an die Vorkenntnisse der Lerner an und stellt so eine wichtige Grundlage für die Initiierung interkultureller Lernprozesse dar.

Mit Kriterium 16 rückt das die kognitiv-analytische Dimension fördernde Verfahren des Kulturvergleichs in den Mittelpunkt: „Der Vergleich stellt eine, wenn nicht die kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung dar: Neues, Fremdes wird auf der Vergleichsgrundlage des bisher Erfahrenen integriert.“ (Müller-Jacquier 1986: 37) Um neues Wissen über die Zielkultur aufzunehmen und zu verstehen, müssen die Lernenden somit zwingend Eigen- und Fremdkultur miteinander in Beziehung setzen und vergleichen. Es wird untersucht, ob die Lehrwerke explizit, d.h. durch eine ausdrücklich auf den Vergleich hinwirkende Aufgabenstellung, zu einem solchen Kulturvergleich anregen. Implizite Verfahren, die vergleichsrelevante Informationen über die Zielkultur liefern, dann aber scheinbar davon ausgehen, dass Lehrer und Schüler auch ohne konkrete Aufgabenstellung Eigen- und Fremdkultur selbstständig miteinander in Beziehung setzen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen, werden nicht oder nur im Ansatz als Möglichkeiten des Kulturvergleichs angesehen: Sie hängen zu stark von subjektiven Interessen und bereits vorhandenen interkulturellen Vergleichskompetenzen der Lehrenden und Lernenden ab und liefern somit keine allgemeingültige Aussage über das tatsächliche interkulturelle Potenzial der Lehrwerke. Als besonders positiv hingegen wird vermerkt, wenn als Grundlage des Kulturvergleichs Alltagssituationen herangezogen werden. Diese sind aus mehreren Gründen sinnvoll (vgl. Kap. 1.3.1 und 1.3.2.1): Zum einen beinhalten Alltagssituationen eine Fülle von soziokulturellen Informationen und Kulturstandards über die Zielkultur(en), welche offensiv zum Vergleich einladen und auch intrakulturelle Unterschiede einbeziehen. Zusätzlich bieten Alltagssituationen einen hohen Lebensweltbezug, der es den Schülern aufgrund seines motivationalen Gehalts erleichtert, vergleichend zu agieren (vgl. Kriterium 4). Ferner sind die Lernenden auch in der

Sekundarstufe I kognitiv in der Lage, Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand von Alltagssituationen auszumachen.

**Kriterienkomplex D** analysiert anhand der Kriterien 17 bis 20, inwiefern es den einzelnen Lehrwerken gelingt, die handlungsorientierte Dimension *savoir faire* zu fördern. Im Vergleich zu den Komponenten *savoir* und *savoir être* nehmen die Kriterien dieses Kriterienkomplexes einen eher geringen Raum ein, was daran liegt, dass interkulturelle Handlungskompetenz letzten Endes erst durch konkretes Handeln in wirklichen Begegnungssituationen in und mit der Zielkultur nachgewiesen werden kann. Lehrwerke können die Dimension *savoir faire* so ‚lediglich‘ anbahnen bzw. auf konkrete Kontaktsituationen vorbereiten.

Eine Möglichkeit dieser Anbahnung stellt der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln dar (Kriterium 17): Übungen, in denen die Lerner Kenntnisse über Spezifika fremdkultureller Mimik und Gestik erwerben und anwenden sowie kontrastiv in Beziehung zu eigenspezifischen Charakteristika nonverbaler Kommunikation setzen (vgl. Kriterium 16), eignen sich, um die Lerner auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten und möglichen interkulturellen Missverständnissen entgegenzuwirken (vgl. Kriterium 7). Ferner ist davon auszugehen, dass die Behaltenswirksamkeit der Lernenden durch die konkrete Anwendung nonverbaler Kommunikation gefördert und die Lernmotivation gesteigert wird. Anders als bei Kiffe (1999: 96) untersucht das Kriterium also nicht nur, ob nonverbale Kommunikation in Eigen- und Fremdkultur überhaupt ‚behandelt‘ wird, sondern ob einzelne nonverbale Kommunikationsmittel tatsächlich ‚eingeübt‘ werden. Der Umgang mit nonverbaler Kommunikation wird so nicht nur als Möglichkeit der reinen ‚Verdeutlichung‘ bzw. Thematisierung kulturspezifischer Konventionen des Kommunizierens verstanden, nach welcher noch in Kriterienkomplex C gefragt wurde (vgl. Kriterium 14). Vielmehr wird in den Mittelpunkt gerückt, dass es für die Lernenden durch die spielerische Einübung nonverbaler Kommunikationsmittel zu einem bewussten Nachempfinden realer Begegnungssituationen und somit zur Förderung der handlungsorientierten Dimension *savoir faire* kommt. Außerdem umfasst Kriterium 17 nicht nur die Frage nach der Thematisierung und Einübung *spezifischer* nonverbaler Kommunikationsmittel in Eigen- und Fremdkultur, sondern auch die nach der Sichtbarmachung von Bedeutung und Funktion nonverbaler Kommunikation im Allgemeinen; auch szenische Verfahren wie Standbilder oder Pantomime, welche der ‚Spracharmut‘ der Lernenden in früheren Lernjahren entgegenwirken und es so ermöglichen, interkulturelle Reflexionsprozesse sichtbar zu machen, werden in die Analyse einbezogen.

Handlungsrelevante Verfahren des Rollenspiels eignen sich in besonderer Weise, um reale Begegnungssituationen nachzuempfinden: Die Lerner werden angehalten, tatsächliche Begegnungssituationen mit Hilfe zuvor erworbener Kenntnisse (bspw. zu nonverbalen Kommunikationsmitteln, Gesprächsstrategien und der Reparatur interkultureller Missverständnisse) zu simulieren und so in einem realitätsnahen Kontext zu handeln. Kriterium 18 untersucht deshalb, ob die Lehrwerke zu Verfahren des Rollenspiels anregen, welche auf die Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen abzielen. Hierbei wird zwischen den Angeboten, die lediglich funktional-kommunikative Kompetenzen in Rollenspielen fokussieren, und denen, die diese in einen interkulturellen Kontext setzen, zu unterscheiden sein.

Um die Lerner auf die Komplexität von Begegnungen mit der Zielkultur vorzubereiten, sollten Lehrwerke außerdem möglichst ganzheitliche, komplexe unterrichtliche Verfahren mit interkulturellem Gehalt anbieten. Das Prinzip der ‚Ganzheitlichkeit‘ verstehe ich hier und im Folgenden als einen Aspekt der Handlungsorientierung, der nach Pestalozzi auf ein ‚Lernen mit Kopf, Herz und Hand‘ abzielt. Die Lernenden werden durch ganzheitliche, d.h. möglichst realitätsnahe und somit motivierende Lernarrangements in die Lage versetzt, sowohl kognitive als auch körperliche und affektiv-emotionale Aspekte in die Bewältigung verschiedener Aufgaben einzubringen. Die Komplexität interkultureller Begegnungssituationen mit der Zielkultur wird so für sie in Form interaktiven Probehandelns erfahrbar. Kriterium 19 analysiert die einzelnen Lektionen der Lehrwerke deshalb darauf, inwiefern ganzheitliche Lernarrangements wie komplexe Lernaufgaben (vgl. Kap. 1.3.2.2), Unterrichtsprojekte oder das Verfahren der *simulation globale* (vgl. Kap. 1.3.2.1) vorgeschlagen werden. Die Analyse der in den Lehrwerken dargebotenen komplexen Lernaufgaben wird sich dabei an den Kriterien für die Modellierung von Lernaufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz nach Müller-Hartmann/Schocker orientieren (vgl. Kap. 1.3.2.2).

Kriterium 20 untersucht schließlich, ob Begegnungssituationen mit der Zielkultur nicht mehr nur vorbereitet bzw. simuliert werden, sondern ob die Lehrwerke darauf hinwirken, dass es zu tatsächlichen virtuellen Begegnungssituationen, bspw. durch konkrete Vorschläge zu E-Mail- und Videokorrespondenz, sowie zum interkulturellen Austausch durch soziale Netzwerke, kommt (vgl. Kap. 1.3.2.1).<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Direkte Begegnungssituationen wie Schüleraustausche werden durch Kriterium 20 insofern einbezogen, als davon ausgegangen werden kann, dass mediale Korrespondenzprojekte längerfristig auf direkte Austauschbegegnungen hinauslaufen.

### **3 Analyse des interkulturellen Potenzials ausgewählter Lehrwerke für Spanisch als dritte Fremdsprache**

#### **3.1 Basisinformationen zu den ausgewählten Lehrwerken**

Analysiert werden die dreibändigen Lehrwerke *Línea verde* von Klett, *Encuentros 3000* von Cornelsen und *Puente al Español* von Diesterweg. Sie sind für Spanisch als dritte Fremdsprache konzipiert; *Línea verde* und *Puente al Español* richten sich an Lernende ab Jahrgangsstufe 8 an Gymnasien und Gesamtschulen, *Encuentros 3000* an Lerner an allgemeinbildenden Schulen. Alle drei Lehrwerke werden in der Spracherwerbsphase genutzt; mit dem jeweils ersten Band erlangen die Schüler grundlegende Kenntnisse der spanischen Sprache bzw. über die spanischsprachige Welt und die Kompetenzstufe A1/A2 des GeR. Mit Band 3 wird der sprachliche Grundlehrgang abgeschlossen; die Lerner erwerben die Kompetenzstufe B1.

Die ‚Herzstücke‘ der Lehrwerke stellen die einzelnen Schülerbücher dar: Band 1 von *Línea verde* erschien 2006, Band 2 2007, Band 3 2008. Der erste Band von *Encuentros 3000* wurde 2010 veröffentlicht, die Nachfolgebände 2011 und 2012. *Puente al Español 1* stammt aus dem Jahr 2012, *Puente al Español 2* aus 2013, Band 3 ist noch nicht erschienen (vgl. Anmerkung 41). Neben den Schülerbüchern beinhalten die Lehrwerke weitere Bestandteile; *Línea verde* besteht zusätzlich aus Lehrerhandbuch, *Cuaderno de actividades*, grammatischem Beiheft, Audio-CDs und Bildfolien. *Encuentros 3000* beinhaltet ein *cuaderno de ejercicios*, welches wie das Schülerbuch auch als Lehrerfassung erhältlich ist, Vokabeltaschenbuch, Grammatikheft, Folien für den Unterricht, Audio-CDs und Video-DVDs, Vorschläge zur Leistungsmessung sowie Handreichungen für den Unterricht. *Puente al Español* bietet den Lernenden neben dem Schülerbuch ein *cuaderno de actividades*, ein grammatisches Beiheft, eine Audio-CD sowie eine Lernsoftware. Lehrkräfte werden durch eine weitere Audio-CD mit Filmsequenzen, Lernerfolgskontrollen, Folien und einem *Guía didáctica* unterstützt.

Da in der folgenden Analyse (vgl. Kap. 3.4 und 3.5) nur die jeweils ersten beiden Schülerbände auf ihr Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz untersucht werden (vgl. methodisches Vorgehen der Analyse, Kap. 3.3), wird an dieser Stelle auf intensivere Ausführungen zu den eben benannten übrigen Lehrwerkbestandteilen verzichtet und lediglich die Konzeption der jeweils ersten beiden Lehrbuchbände zusammengefasst; die Ausführungen folgen dabei der Eigendarstellung der jeweiligen Lehrerhandreichungen, welche grundsätzlich deutlich machen, dass alle insgesamt sechs zu analysierenden Lehrbücher aktuellen di-

daktisch-methodischen Leitlinien unterliegen. *Línea verde* wirbt bspw. mit Schlagwörtern wie Subjektorientierung, Handlungs- und Produktorientierung sowie Differenzierung und Individualisierung. *Encuentros 3000* führt ferner Prinzipien wie Transparenz sowie Kompetenz- und Anwendungsorientierung ins Feld, *Puente al Español* legt zusätzlichen Wert auf die Initiierung selbstständiger Lernprozesse und die Förderung von Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein. In ihrem Aufbau, einzelnen Lehrbuchbestandteilen und der in den Lehrerhandreichungen beschriebenen Relevanz interkultureller Kompetenz unterscheiden sich die Schülerbücher wie folgt:

*Línea verde 1* ist in acht *Unidades* unterteilt. Die *Unidades* 1, 4 und 6 sind einteilig, die übrigen zweiteilig (vgl. *LIN 1*, LB 2006: 2). „Jede Lektion [...] beginnt mit einer Einführungsphase (*Primer paso*), auf die der Lektionstext sowie der ausführliche Übungsteil folgen“, und endet mit einer „fakultativ umfassendere[n] Aufgabe (*Taller*)“ (ebd.). Der *Primer paso* dient dabei der Hinführung zum Thema und soll die Schüler zu konkreten Redeanlässen motivieren. Den Lektionstexten liegt eine durchgängige Geschichte zu Grunde, die in abgeschlossenen Episoden über die Erlebnisse einer Gruppe Jugendlicher berichtet. Die „durchgängige Storyline ermöglicht es den Schülern, sich in die Protagonisten hineinzusetzen, Sachverhalte zu versprachlichen, Probleme zu lösen oder Genaueres über die Figuren zu erfahren und sorgt so zugleich für eine höhere Behaltenswirksamkeit des Lernstoffs.“ (ebd.: 3) Von Interesse ist ferner, dass bei den Bildern der Hauptfiguren aus den Lektionstexten bewusst auf Fotomodelle verzichtet wurde; es handelt sich bei den Protagonisten im Lehrwerk um real existierende Personen, „sodass die Bilder und textbegleitenden Materialien Authentizität vermitteln.“ (ebd.: 4) Außerdem kommen in den Lektionstexten zumeist Konflikte oder Probleme zur Sprache, „sodass die Schüler durch die Texte aufgefordert werden, Stellung zu nehmen oder über mögliche Lösungen nachzudenken.“ (ebd.)

Die anschließenden *Ejercicios* beziehen sich auf die einführenden Lektionstexte und vertiefen zum einen bestimmte Inhalte der Texte, zum anderen die Informationen über die Protagonisten der Storyline. Der am Ende einer Lektion vorhandene *Taller* stellt die Handlungs- und Produktionsorientierung in den Mittelpunkt und mündet „in ein konkret zu erstellendes Handlungsprodukt“ (ebd.: 5). Die Inhalte der *Unidades* werden so wiederholt, erfahren aber durch die individuellen Schülerprodukte zusätzlich einen neuen Bezug. Selbstständiges Arbeiten und Kreativität der Schüler werden gefördert; der aktuelle Kompetenzstand der Lernenden wird aufgezeigt (vgl. ebd.).

Nach den Lektionen 3, 6 und 8 finden sich Plateauphasen (*Un paso más*), die die wichtigen erworbenen Sprachmittel der vorausgegangenen Lektionen wiederholen und festigen (vgl. *LIN 1*, LB 2006: 2). In den drei Plateauphasen „geht es darum, den Lernerfolg bzw. Leseerfolg zu würdigen, und zur Auseinandersetzung mit anderen Inhalten bzw. zu Transferleistungen anzuregen“ (ebd.: 5). Inhaltlicher Schwerpunkt der ersten beiden Plateauphasen sind landeskundliche Informationen zu Spanien und Lateinamerika. Im Anhang finden die Schüler in der Rubrik *Estrategias* schließlich „Lern- und Arbeitstechniken“. Im *Cajón de sastre* sind außerdem authentische Materialien in Form von Rätseln, Liedern oder Cartoons enthalten, die durch die im Schülerbuch erworbenen Kenntnisse verstanden und gelöst werden können (vgl. ebd.: 2). Das lektionsbegleitende Vokabular und das *Diccionario* vervollständigen den Anhang.

*Línea verde 2* „besteht aus 9 einteiligen Lektionen. Der Aufbau der Lektionen entspricht weitgehend dem von *Línea verde 1*“ (*LIN 2*, LB 2007: 2); auch das Prinzip der Storyline wurde weitergeführt. „Als neuer Bestandteil des Schülerbuchs wurde die [fakultative] Sektion *Mirada afuera* mit authentischen Materialien integriert“ (ebd.), die den *Cajón de sastre* aus *Línea verde 1* ersetzt. „Durch die Einbindung der authentischen Materialien in die Lektionen werden die [...] Schüler [...] noch gezielter an den Umgang mit authentischen Materialien herangeführt“ (ebd.: 5f.). Die *Mirada afuera* schließt sich an die Lektionsteile *Primer paso*, *Texto* und *Ejercicios* an. Der Rubrik folgt der *Taller*, der die einzelnen Lektionen, wie in *Línea verde 1*, handlungs- und produktionsorientiert abschließt. Inhaltlich sind die Materialien der *Mirada afuera* „auf das Thema der *Unidad* abgestimmt und führen die [...] Schüler in zusätzliche Aspekte der Landeskunde ein“ (ebd.: 6). Weitere landeskundliche Informationen finden sich im *Glosario Cultural* sowie in den drei Plateauphasen (*Un paso más*): Nach den Lektionen 4, 7 und 9 erlernen die Schüler soziokulturelles Orientierungswissen zu Peru (*Un paso más 1 und 2*) und Madrid (*Un paso más 3*).

*Encuentros 3000/1* besteht aus sieben obligatorischen Lektionen, wobei der ersten eine Teillektion mit dem Titel *¡Hola!* vorangestellt ist, durch welche die Lernenden der spanischen Sprache zum ersten Mal begegnen und auf die eigentliche *Unidad 1* vorbereitet werden (vgl. *ENC 1*, LB 2011: 12). Alle Lektionen bestehen aus einem *¡Acércate!*-Teil, welcher die Lerner auf die Inhalte der *Unidad* einstimmt, sie motiviert und erste Redemittel zur Verfügung stellt. Der Rubrik *¡Acércate!* folgen die einzelnen Lektionstexte (A, B und ggf. C), bzgl. derer die Lehrerhandreichungen anders als in *Línea verde* das Prinzip der Storyline nicht explizit

erwähnen. An die Lektionstexte schließen sich einzelne Übungen und Aufgaben zu in den Texten betrachteten Inhalten und sprachlichen Phänomenen an. Die *Ya lo sé*-Aufgaben am Ende der einzelnen Lektionsteile versetzen die Lernenden dabei in die Lage, die Teillernziele der Lektionsteile anzuwenden und zu überprüfen, die kompetenzorientierte Lernaufgabe *Punto final* am Ende einer jeden Lektion führt alle Lernziele der *Unidad* zusammen (vgl. *ENC 1*, LB 2011: 5).

Bis auf *Unidad 5*<sup>40</sup> wird jede Lektion durch die Rubriken *Resumen*, *Repaso* und *¡Anímate!* abgeschlossen. Im Lektionsteil *Resumen* erhalten die Lerner eine Übersicht und die Möglichkeit der Selbstevaluation zu in der Lektion erlernten Redemitteln und wichtiger Grammatik; der stets fakultative *Repaso* bietet den Lernern vertiefende und wiederholende Übungen an, welche vor allem funktional-kommunikative Kompetenzen der Schüler festigen sollen. Auf den fakultativen *Anímate*-Seiten finden sich landeskundliche Materialien und verschiedene Textsorten (Gedichte, Plakate, Kalender), „die je nach Zeit und Interesse im Unterricht behandelt werden können“ (ebd.: 6), und welche im Gegensatz zu *Línea verde 1* von Anfang an in die einzelnen Lektionen integriert sind. Weitere fakultative Angebote finden sich in Band 1 durch die *Balance*-Seiten nach den Lektionen 3 und 7, welche der Lehrkraft die Möglichkeit bieten, „etwa nach der Hälfte und am Ende des Buches eine nach Kompetenzen orientierte Lernfortschritts- und Lernstandsüberprüfung durchzuführen.“ (ebd.) Auch die Lektion *Suplemento cataluña*, welche sich an die sieben obligatorischen Lektionen anschließt, ist fakultativ. In ihr sind zwei Lektionstexte und die Rubriken *Resumen* und *Repaso* enthalten; die Lektionsteile *¡Acércate!* und *¡Anímate!* fehlen. Der *Unidad* folgt ein Anhang, u.a. mit Differenzierungs- und Partneraufgaben, selbst nachzuschlagenden Lösungen zum Grammatiktest aus dem Lektionsteil *Resumen*, einer Methodenübersicht und dem *pequeño diccionario de cultura y civilización*, welches wichtige landeskundliche Inhalte aus den Lektionen, die sich in Band 1 in erster Linie auf Spanien und Kolumbien beziehen, intensiver darstellt und erklärt.

Die Konzeption von Band 2 folgt der von Band 1. Das Schülerbuch besteht aus sechs obligatorischen Lektionen, welche stets die Teile *¡Acércate!*, zwei Lektionstexte, ein *Resumen* sowie die fakultativen Rubriken *Repaso* und *¡Anímate!* beinhalten, und den fakultativen *Balance*-Seiten nach den *Unidades* 3 und 6. Die in Band 1 noch fakultative Lektion *Suplemento cataluña* wird nun durch die obligatorische Rubrik *El placer de leer* ersetzt, in welcher sich

---

<sup>40</sup> In Lektion 5 fehlt der fakultative Lektionsteil *¡Anímate!*.

authentische „Lektüren mit Aufgaben zur Textarbeit und zum kreativen Schreiben“ finden. (ENC 2, SB 2011: 7)

*Puente al Español 1* besteht aus der Einstiegslektion *Bienvenidos* und acht weiteren obligatorischen *Unidades*. Die übrigen Bestandteile des Lehrbuchs, also die zur Wiederholung der Themenbereiche aus den obligatorischen *Unidades* dienenden *Repasos* nach den Lektionen 2, 4, 6 und 8, die Lektion *Novedades en Buena Onda* und der Abschlusstest im DELE-Format, sind fakultativ zu bearbeiten (vgl. PAE 1, LB 2014: 6). In der Einstiegslektion wird u.a. ein erster Kontakt mit der Storyline hergestellt. Diese wird in den Lehrerhandreichungen (vgl. ebd.) als besonders innovativ dargestellt, da sie davon berichtet, dass spanische und lateinamerikanische Jugendliche beim spanischsprachigen Jugendprojekt *Buena Onda* mitarbeiten, welches durch seinen „internationalen Charakter [...] leicht den Bogen zwischen Lateinamerika und Spanien [...]spannt, ohne mit den gleichen Geschichten arbeiten zu müssen, die aus den Lehrbüchern der ersten und zweiten Fremdsprache häufig schon hinreichend bekannt [...] sind.“ (ebd.).

Die obligatorischen Lektionen unterteilen sich in eine „ansprechend gestaltete Introseite zur Vorentlastung und Heranführung an die Themen der *Unidad*, Texte zu den verschiedenen Unterthemen und die dazu passenden Übungen.“ (ebd.). Von besonderem Interesse sind dabei die in allen obligatorischen *Unidades* vorkommenden komplexen *Espacio cultural*-Übungen, welche besonders zur systematischen Vermittlung interkultureller Kompetenz beitragen und mittels des vergleichenden Ansatzes „das Verständnis für fremde Kulturen und den Abbau von Vorurteilen, aber auch den distanzierten Blick auf die eigene Kultur“ (ebd.: 4) stärken sollen. Ferner ist festzuhalten, dass die jeweils letzte (obligatorische) Aufgabe einer jeden Lektion eine kompetenzorientierte, komplexe Lernaufgabe (*Al final*) darstellt, in welcher wichtige Inhalte und Lernziele der *Unidades* wie in *Encuentros 3000* aufgegriffen und zusammengeführt werden (vgl. ebd.: 5). Zusätzlich beinhaltet jede Lektion am Ende eine *Resumiendo*-Rubrik, welche der ausschnitthaften Zusammenfassung und Überprüfung von in der *Unidad* entwickelten Kompetenzen dient. (vgl. ebd.: 7). Ab Lektion 2 folgt den obligatorisch zu bearbeiteten Bestandteilen der *Unidades* außerdem die fakultative Rubrik *Algo especial* mit überwiegend „authentischen Texten und schülernahen Themen“, welche einerseits dem interkulturellen Lernen dienen, andererseits als Möglichkeit „zur Differenzierung bei heterogenen Lerngruppen genutzt werden“ können (PAE 1, LB 2014: 7). Die (in allen Bundesländern außer Bayern) fakultativ zu bearbeitende Lektion *Novedades en*

*Buena Onda* verzichtet auf die zuletzt benannten Bestandteile und setzt sich lediglich aus einem Lektionstext und dazu passenden Übungen zusammen; die Aufgabentypen *Espacio cultural* und *Al final* sowie die *Resumiendo*- und *Algo Especial*-Rubriken sind hier nicht integriert.

Wie in *Línea verde* und *Encuentros 3000* finden sich im Anhang von *Puente al Español 1* unter anderem eine systematische Übersicht von in den Lektionen eingeführten Grammatikthemen, Verbtabelle, Erläuterungen zur Aussprache, eine Methodenübersicht, ein Vokabelverzeichnis, ein *Minidiccionario* sowie ein *Diccionario cultural*, in welchem die Lernenden Näheres über in den Lektionen erwähnte Personen und Orte Spaniens und Lateinamerikas erfahren können. Auch in *Puente al Español 2* begegnen diese Bestandteile des Anhangs; der gesamte zweite Band unterliegt nur wenigen konzeptionellen Veränderungen: Der Einstiegslektion *El juego de Buena*, welche ausgewählte Inhalte aus Band 1 wiederholt, folgen fünf obligatorische Lektionen. Diese gliedern sich abermals in Introseite, Lektionstexte und daran anschließende Übungen, wobei der *Espacio cultural* und die Lernaufgabe *Al final* erhalten bleiben. Alle obligatorischen Lektionen schließen mit den bereits bekannten Rubriken *Resumiendo* und *Algo Especial* ab. Auch die fakultativen *Repasos*, welche nach den *Unidades* 2, 4 und 6 Übungen zur Wiederholung aus den vorherigen Lektionen anbieten, und das *Examen de español* im DELE-Format bleiben erhalten.

Eine Besonderheit stellt die zweigeteilte *Unidad 6* dar; Teillektion 6A ist für alle Bundesländer obligatorisch, 6B sollte lediglich in Bayern bearbeitet werden. Da sich die *Al final*-Aufgabe und die *Resumiendo*-Rubrik am Ende der Gesamtlektion befinden, ist auch ihre Bewältigung nur fakultativ. Einen grundsätzlich neuen Bestandteil stellt die obligatorische Rubrik *Lectura* dar, welche den Lernenden authentische Textauszüge präsentiert und sie so, ebenso wie die Lektion *Leer y ver*, in der die Lerner ihre Kompetenzen anhand eines Auszugs aus dem spanischen Roman bzw. Film *Manolito Gafotas* erweitern, im Umgang mit authentischen Materialien stärkt. Letztere ist jedoch im Gegensatz zur Lektion *El placer de leer* in *Encuentros 3000/2* nur fakultativ.

### 3.2 Gründe für die Wahl von Lehrwerken für die dritte Fremdsprache

Die drei Lehrwerke *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* sind für Spanisch als dritte Fremdsprache konzipiert. Die Wahl des Analysegegenstandes erklärt sich zunächst aus der rein pragmatischen Tatsache, dass Spanisch in allen Bundesländern der BRD als dritte Fremdsprache unterrichtet wird. Zwar erfreut sich Spanisch immer größerer Beliebtheit, läuft Französisch mittlerweile in vielen Teilen Deutschlands den Rang ab und wird vermehrt auch als zweite oder gar erste Fremdsprache angeboten (z.B. in Hessen). Dennoch existieren Bundesländer, z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und das Saarland, in denen Schüler an staatlichen Gymnasien und Gesamtschulen Spanisch ausschließlich als dritte Fremdsprache erlernen können. Demzufolge sind die Ergebnisse der Analyse von Lehrwerken für die dritte Fremdsprache allgemeingültiger und für alle Bundesländer von Interesse. Einen weiteren Grund für die Wahl des Analysegegenstandes stellen die Voraussetzungen der Lerner dar, welche mit Lehrwerken für Spanisch als dritte Fremdsprache arbeiten. Durch das höhere Lebensalter der Lerner kann von einem größeren Welt- und Erfahrungswissen sowie einer höheren Sprachkompetenz ausgegangen werden, welche dem interkulturellen Lernprozess zuträglich sind. Dieser lernerseitigen Voraussetzungen sind sich auch die Lehrwerkverlage bewusst, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Konzeption der Lehrwerke für die dritte Fremdsprache eine gezieltere Förderung interkultureller Kompetenz anstrebt als es noch in Lehrwerken für früher zu erlernende Fremdsprachen der Fall ist.

Es wurde bereits erwähnt, dass interkulturelle Kompetenz durch die einzelnen Teilkompetenzen, vor allem jedoch durch die affektiv-attitudinale Komponente, im Vergleich zu den funktional-kommunikativen Kompetenzen sehr komplex und vielschichtig ist (vgl. Kap. 1.2, 1.4). Demzufolge können ältere Schüler, die Spanisch als dritte Fremdsprache lernen, den systematischen Aufbau interkultureller Kompetenz m.E. eher leisten als jüngere, da sie eigene Einstellungen und Verhaltensweisen verstärkt reflektieren, sie mit anderen in Beziehung setzen und hinterfragen können. Ferner können bestimmte Inhalte, die als Basis für interkulturelles Lernen dienen, in jungen Lernjahren nur teilweise erfasst werden, da bestimmte Wissensbestände, vor allem allgemeinkulturelles Wissen und Weltwissen, noch nicht genügend ausgeprägt sind. Empirisch belegt wurde diese Ansicht durch Grosch/Hany (2009), die u.a. erkannten, dass Kinder „mit zunehmendem Alter [...] über ein zunehmend abstraktes und komplexes Verständnis von Kultur“ verfügen (Grosch/Hany 2009: 94). Außerdem stellten sie fest, dass es erst

ab Klassenstufe 8 [...] neben der Vermittlung von Wissen bedeutsam [erscheint], Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken über kulturbezogene Sachverhalte anzuregen. Sie können aufgrund solcher Anregungen dann ein deutlich komplexeres Verständnis von Kultur aufbringen. (Grosch/Hany 2009: 97)

Neben diesen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sind nach Weinert aber auch motivationale und volitionale Aspekte für das Ausprägen einer Kompetenz entscheidend. Von diesen kann man beim Erlernen einer dritten Fremdsprache umso mehr ausgehen, da es im Gegensatz zur ersten Fremdsprache in der Regel freiwillig geschieht. Die gesteigerte Motivation der Lerner führt dazu, dass die Schüler wirkliches Interesse für das fremde Land, ihre Kultur und Sprache zeigen. Sie wollen verwertbares Wissen und Können erlernen, das ihnen bspw. bei einem Auslandsaufenthalt behilflich ist. Ferner kann von erweiterten Interessengebieten der Lerner ausgegangen werden, welche sich stark von denen der Schüler in früheren Lernjahren unterscheiden. Nicht mehr nur Angaben zu Hobbys oder Freizeit stehen im Interesse der Schüler, sondern auch Aspekte wie der gesellschaftlich-politische Kontext des fremden Landes, Besonderheiten spanischsprachiger Literatur oder sozialkritische Fragestellungen; Inhalte, die einen umfassenderen Blick auf die fremde Kultur ermöglichen als es noch in früheren Lernjahren der Fall ist.

Für die Konzeption der Lehrwerke bedeutet das höhere Alter der Schüler außerdem, dass man sich an den Lesegewohnheiten der jungen Heranwachsenden orientieren sollte. Schülerbücher sollten nun nicht mehr als ‚Kinderbücher‘ mit möglichst vielen Zeichnungen konzipiert sein, sondern vermehrt auf authentische Materialien in Form von Texten und Fotos Wert legen. Diese wiederum sind als eine Grundlage der Förderung interkultureller Kompetenz anzusehen (vgl. Kap. 1.3.1 und Kriterium 11 des Kriterienkatalogs, Kap. 2.3).

Zusätzlich haben Lerner mit Spanisch als dritter Fremdsprache bereits zwei Fremdsprachen erlernt. Man kann demzufolge davon ausgehen, dass sie bereits über mehr Sprachlernerfahrung und mehr Wissen bzgl. mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze verfügen und vermutlich in der Lage sind, einzelne Sprachen miteinander zu vernetzen. Es gelingt ihnen, ähnliche oder identische sprachliche Phänomene von einer Sprache auf eine andere zu übertragen bzw. Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen auszumachen. Das Erlernen der neuen Sprache fällt aufgrund dieses positiven Transfers leichter. Kenntnisse aus der Mutter- bzw. der ersten und zweiten Fremdsprache werden genutzt, um die pragmatisch-kommunikative Kompetenz in der Drittsprache zu fördern.

[D]ie Kenntnisse der SuS [Schülerinnen und Schüler; Anmerkung von J.U.] aus den Erstsprachen, Herkunftssprachen und weiteren gelernten Fremdsprachen [...] können einbezogen werden bei der Erschließung von internationalem Wortschatz, grammatischen und Wortbildungsphänomenen, bei der Verwendung von Termini und internationaler Lautschrift [sowie] der Anbahnung von Sprach(lern)-bewusstheit. (Mehlhorn/Neveling 2012: 394)

Diese Tatsache kann dem Problem der Diskrepanz zwischen fremdsprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Schüler, welches die Förderung interkultureller Kompetenz erschwert (vgl. Kap. 1.4), ein Stück weit entgegenwirken. Die Schüler sind auf Grundlage des interlingualen Transfers eher in der Lage, auch komplexere Reflexionsprozesse in der Drittsprache zu bewältigen – auch, weil sich die Vernetzung nicht nur auf das Erkennen und den Transfer sprachlicher Phänomene, sondern zusätzlich auf lernstrategische Aspekte bezieht (vgl. ebd.: 388). Die Lernenden können so aus dem Fundus strategischen Wissens zuvor erlernter Fremdsprachen, z.B. dem Wissen über die kontextadäquate Verwendung von Kommunikationsstrategien, schöpfen und Methoden nutzen, welche sich bereits beim Erlernen vorheriger Fremdsprachen bewährt haben. Es fällt ihnen leichter, trotz begrenzten Wortschatzes und fehlender Grammatikkenntnisse ohne Scheu ein Gespräch zu initiieren und aufrechtzuerhalten und darin die eigene Meinung zu reflektieren.

Neben einem reichhaltigen Sprach- und Strategiewissen verfügen die Schüler beim Erlernen von Spanisch als dritter Fremdsprache außerdem über einen „immensen Fundus an [...] Kulturwissen“ (Neveling 2013: 97) aus den zuvor erlernten Fremdsprachen und der/den Muttersprache/n. So ist es ihnen nicht nur möglich, sprachliche- und lernstrategische-, sondern auch Mehrkulturalitätsaspekte miteinander zu vernetzen (vgl. Renges 2005: 96). Indem die Lerner bestimmte kulturelle Inhalte und Phänomene aus zuvor gelernten Fremdsprachen beim Erlernen der dritten Fremdsprache wiedererkennen, können sie den spezifischen Umgang mit diesen Phänomenen innerhalb der verschiedenen Kulturen kontrastieren und sowohl transkulturelle Phänomene als auch interkulturelle Unterschiede reflektieren. Zusätzlich kann man davon ausgehen, dass die Grundlage für eher allgemeine Erziehungsziele wie die Sensibilisierung für fremde Kulturen, das Aushalten von Verschiedenheit und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung bereits beim Erlernen zuvor erlernter Sprachen (und Kulturen!) gelegt worden ist. Der interkulturelle Lernprozess ist im Unterrichtsfach Spanisch als dritte Fremdsprache bereits fortgeschritten; die Lerner sind nun in der Lage, grundlegende Haltungen und Einstellungen wie Toleranz und Empathie auch auf die neu zu erlernende Kultur zu

transferieren. Es kommt so eher zur „Anbahnung von [...] interkultureller Sensibilität“ (vgl. Mehlhorn/Neveling 2012: 394).

Der Erwerb interkultureller Kompetenz kann in der Drittsprache Spanisch also früher und intensiver erfolgen als in zuvor gelernten Fremdsprachen. Es ist dementsprechend davon auszugehen, dass Lehrwerke für die dritte Fremdsprache interkulturelle Lernprozesse durch geeignete Inhalte, Methoden und Aufgabenstellungen gezielter initiieren; sie sind deshalb als Analysegegenstand besonders gut geeignet.

### **3.3 Analyse des interkulturellen Potenzials: Methodisches Vorgehen**

In der Analyse werden die Bände 1 und 2<sup>41</sup> der Lehrwerke *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* hinsichtlich ihres Potenzials der Förderung interkultureller Kompetenz untersucht. Gegenstand der Analyse ist dabei lediglich das Schülerbuch, zusätzliche Bestandteile des Lehrwerks werden nicht betrachtet, da das Lehrbuch den zentralen Bestandteil eines jeden Lehrwerks ausmacht und im Unterricht am häufigsten genutzt wird. Außerdem ist davon auszugehen, dass zusätzliche Lehrwerkbestandteile das im Schülerbuch Vermittelte lediglich aufgreifen, aber keine gänzlich neuen Themen und Inhalte betrachten. Lediglich die Lehrerhandreichungen der drei Lehrwerke werden einbezogen, allerdings keiner systematischen Analyse unterzogen. Sie dienen – neben der Tatsache, dass sie bereits für die Ausführungen unter Kapitel 3.1 genutzt wurden, um so noch vor der eigentlichen Analyse Aufschluss darüber zu geben, inwiefern durch die Konzeption der drei Lehrwerke interkulturelles Lernen grundsätzlich in den Blick genommen wird – in erster Linie dazu, inhaltliche und thematische Schwerpunkte der einzelnen Lehrwerkktionen nachzuvollziehen und komprimiert darzustellen sowie dazu, Aufschluss über den intendierten interkulturellen Gehalt einzelner Rubriken und Aufgabenstellungen der Lektionen zu erlangen, um davon ausgehend das tatsächliche Potenzial mit den Vorgaben in den Lehrerhandreichungen zu vergleichen und ggf. gezielt Defizite sichtbar machen zu können.

Methodisch wird in der Analyse der ersten beiden Schülerbände von *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* wie folgt vorgegangen: Als zentrales methodisches Instrument fungiert der von mir entwickelte und in Kapitel 2.3 ausführlich vorgestellte Krite-

---

<sup>41</sup> Aufgrund der Aktualität von *Puente al Español* ist der dritte Band des Lehrwerkes während des Verfassens der Arbeit, d.h. bis Juli 2015, noch nicht erschienen. Um eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der Analyseergebnisse aller drei Lehrwerke zu gewährleisten, wird deshalb darauf verzichtet, die dritten Bände der Lehrwerke *Línea verde* und *Encuentros 3000* zu untersuchen; nur die Bände 1 und 2 der drei Lehrwerke werden in die Analyse einbezogen.

rienkatalog. Anhand der im Katalog vorgestellten Kriterien 4 bis 20 wird je eine themengleiche Lektion des ersten Lehrwerkbandes einer qualitativen Feinanalyse (Kap. 3.4) unterzogen. Durch die Auswahl der Kriterien wird die Förderung der affektiv-attitudinalen (Kriterien 4 bis 10), der kognitiv-analytischen (Kriterien 11 bis 16) und der handlungsorientierten Dimension (Kriterien 17 bis 20) interkultureller Kompetenz überprüft. Die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens, die durch die ersten drei Kriterien des Kriterienkomplexes A analysiert wird, kann nicht anhand einer einzelnen Lektion, sondern erst in Kapitel 3.5, auf Basis des gesamten Schülerbuchs in einer bandbezogenen Analyse, aufgezeigt werden. Bei der gewählten Lektion der Feinanalyse handelt sich jeweils um eine *Unidad* zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘, da dieses in allen drei ersten Bänden einen Schwerpunkt erfährt und somit eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet. In *Línea verde 1* wird dafür Lektion 7A (Kap. 3.4.1), in *Encuentros 3000/1* Lektion 4A (Kap. 3.4.2), in *Puente al Español 1* Lektion 3 (Kap. 3.4.3) analysiert. Kapitel 3.4.4, das die Ergebnisse der Feinanalyse kontrastiv zusammenfasst, wertet das interkulturelle Potenzial der drei Lehrwerkktionen aus.

In Kapitel 3.5 werden die kompletten Lehrbuchbände 1 und 2 zusätzlich überblicksartig analysiert, um einen repräsentativen Gesamteindruck über das interkulturelle Potenzial der Lehrwerke zu erlangen. Dafür werden alle Lektionen mittels einer graduellen Skala und in verkürzter tabellarischer Form, welche die einzelnen Analyse Kriterien aus dem Kriterienkatalog unter 2.3 auf wenige Stichworte reduziert, hinsichtlich ihrer Förderung interkultureller Kompetenz überprüft. So ist es einerseits möglich, das interkulturelle Potenzial bzw. Vor- und Nachteile bzgl. der Förderung der affektiv-attitudinalen, der kognitiv-analytischen und der handlungsorientierten Dimension innerhalb der Einzellektionen im Schülerbuch auszumachen; aus der durchschnittlichen<sup>42</sup> Realisierung der Kriterien in den einzelnen *Unidades* können andererseits aber auch Aussagen zur Förderung interkultureller Kompetenz im gesamten Lehrbuch der ersten beiden Lehrwerkbande getroffen werden. Ferner wird in die tabellarische Überblicksanalyse des gesamten Schülerbuches nun auch Kriterienkomplex A, der die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens in den einzelnen Lehrwerken überprüft,

---

<sup>42</sup> ‚Durchschnittlich‘ ist hier und im Folgenden nicht mit ‚mittelmäßig‘ gleichzusetzen, sondern bedeutet, dass die Realisierung der einzelnen Kriterien im gesamten Schülerband, also bezogen auf alle Lektionen, mathematisch errechnet worden ist: Dafür wurden den einzelnen Symbolen, welche die Realisierung der Kriterien in allen *Unidades* des jeweiligen Lehrbuchs darstellen, Zahlenwerte zugeordnet („0“ entspricht „0“, „+“ entspricht „1“, „++“ entspricht „2“, „+++“ entspricht „3“), welche wiederum addiert und abschließend durch die Anzahl der im jeweiligen Band vorhandenen Lektionen dividiert wurden.

einbezogen. Die Ergebnisse der tabellarischen Überblicksanalysen werden durch unterschiedliche Symbole zusammengefasst:

- (0) Das Kriterium wird in keiner Weise erfüllt.
- (+) Das Kriterium wird in Ansätzen erfüllt, zeigt aber deutliche Defizite auf.
- (++) Das Kriterium wird überwiegend erfüllt, zeigt aber kleinere Schwächen auf.
- (+++) Das Kriterium wird vollkommen erfüllt.

Nach der Analyse in verkürzter Tabellenform, welche sich in Kapitel 3.5.1 auf den jeweils ersten, in Kapitel 5.3.2 auf den jeweils zweiten Lehrwerkband bezieht, erfolgt eine kontrastive Auswertung der Ergebnisse (Kap. 3.5.3). Hier werden einzelne – bisher lediglich symbolhaft dargestellte – Analyseergebnisse exemplarisch aufgegriffen, ihre Vorzüge und Defizite hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz in den drei Lehrwerken diskutiert und in Relation zu den unter 3.4.4 ausgewerteten Ergebnissen der Feinanalyse gesetzt, welche sich bisher lediglich auf einzelne *Unidades* bezog. Die Überblicksanalyse von Band 1 und 2 ermöglicht außerdem eine diachrone Auswertung der Ergebnisse, welche einzelne Entwicklungstendenzen innerhalb des ein oder anderen Lehrwerks hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz verdeutlicht. Das abschließende Teilkapitel (3.6) wird positive und negative Ergebnisse der Analyseteile komprimiert zusammenfassen und dort, wo es notwendig erscheint, bereits Lösungsansätze zur gezielteren Förderung interkultureller Kompetenz in den drei Lehrwerken aufzeigen. Diese werden in Kapitel 3.6 zunächst auf einer theoretischen Ebene erfasst, bevor sie in Kapitel 4 in konkrete Praxisvorschläge und eine von mir erstellte lehrwerkabhängige *Unidad* münden.

### 3.4 Feinanalyse einer *Unidad* aus Band 1 zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘

#### 3.4.1 Feinanalyse von *Unidad 7A* in *Línea verde 1* (2006)

*Unidad 7A* trägt den Titel *El horario de Laura*, beinhaltet den Lektionstext *Mal comienzo en el instituto* und setzt sich thematisch mit dem Thema ‚Schule und Schulalltag‘ auseinander. Im Rahmen der Storyline begegnet die Lehrwerkfigur Laura; eine 15-jährige Deutsche, die einen Auslandsaufenthalt in Valladolid verbringt. In der Lektion werden ihr erster Schultag und die von ihr gemachten Erfahrungen beschrieben, die aufgrund kultureller Unterschiede nicht ausschließlich positiv ausfallen.

Inhaltlich werden die Schüler durch das Thema der Lektion angesprochen, da es im Erlebnisraum der Schüler situiert ist. *Unidad 7A* weist somit eine lernerorientierte und motivierende Thematik auf: Schule und Schulalltag ermöglichen einen hohen Alltags- und Lebensweltbezug, der es den Lernenden erlaubt, auf bereits Bekanntes zurückzugreifen und eigene Erfahrungen einzubringen. Zusätzlich motivierend ist der Kontext ‚Auslandsaufenthalt‘, in den die Thematik eingebettet ist. Einige Lerner haben möglicherweise ebenfalls vor, einen Auslandsaufenthalt in Spanien zu verbringen, und sind dementsprechend neugierig auf die Erfahrungen, die Laura in Valladolid bzw. an ihrer spanischen Gastschule macht. Neben der lernerorientierten Thematik werden die Schüler in Lektion 7A außerdem durch einzelne Methoden motiviert, welche die Möglichkeit eines individualisierten Lernprozesses bieten, da die Lerner bspw. individuelle Vorlieben äußern können. So führt der *Primer paso* (vgl. *LIN 1*, SB 2006: 87) die Schüler an die Thematik des ersten Schultages heran, indem sie neue Lexik, bestehend aus den Unterrichtsfächern, lernen. In Aufgabe 2b *¿Cuál es vuestra asignatura preferida? Explicad por qué os gusta.* werden die Lerner davon ausgehend dazu angehalten, über eigene Lieblingsfächer zu sprechen. Zusätzlich können die Schüler in Lektion 7A verschiedene Aufgaben nach vorhandenen Kompetenzniveaus und Interessen auswählen; das Lehrwerk bietet somit die Möglichkeit differenzierten Arbeitens. In Aufgabe 12 *¿Qué pasa después?* (vgl. ebd.: 90-94), welche die letzte Aufgabe im Lektionsteil *Ejercicios* ausmacht und die Lerner dazu veranlasst, alle bisher erweiterten Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, können die Schüler aus der Bearbeitung drei verschiedener Themen wählen. Lernerorientierte Materialien sind in *Unidad 7A* ebenfalls vorhanden, gehen jedoch über ein authentisches Foto von einer (scheinbaren) Schulbibliothek und verschiedene Zeichnungen, die den Inhalt des Lektionstextes veranschaulichen, nicht hinaus. Dennoch lässt sich zusam-

menfasend feststellen, dass Kriterium 4, das Lernerorientierung und Lebensweltbezug durch Themen-, Material-, Aufgaben- und Methodenauswahl analysiert, in Lektion 7A erfüllt wird.

Außerdem haben die Lernenden in der *Unidad* die Möglichkeit, sich mit den Lehrwerkfiguren zu identifizieren (K5<sup>43</sup>). Durch das Prinzip der Storyline nehmen die Lerner an den Erlebnissen und Erfahrungen der Lehrwerkfigur Laura teil, die sie bereits in Lektion zwei des ersten Bandes genauer kennengelernt haben. Das Identifikationspotenzial wird verstärkt, weil sich Laura ungefähr im gleichen Alter wie die Schüler der 8. und 9. Klasse, die mit *Línea verde 1* arbeiten, befindet. Die zuvor erwähnte Tatsache, dass einige der Lernenden vielleicht ebenfalls die Absicht haben, ein Schuljahr im Ausland zu verbringen bzw. an einem Schüleraustausch teilzunehmen, erhöht das Identifikationspotenzial mit der Lehrwerkfigur zusätzlich. Diese Möglichkeit der Identifikation und die unter Kriterium 4 analysierte Lernerorientierung sind Voraussetzung dafür, dass sich die Schüler in der weiteren Lehrwerkarbeit intensiver mit der fremden Kultur auseinandersetzen wollen und so die affektiv-attitudinale Dimension sowie die anderen beiden Komponenten interkulturelle Kompetenz erweitern.

Neben Lernerorientierung und der Möglichkeit, sich mit der Lehrwerkfigur Laura zu identifizieren, zeigt die Thematik des Auslandsaufenthaltes der deutschen Schülerin zusätzliches Potenzial hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz, da zwangsläufig Begegnungen mit der Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen thematisiert werden (K6). Dass diese Begegnungen bzw. Lauras Erfahrungen nicht ausschließlich positiv verlaufen, ist für die Förderung interkultureller Kompetenz ebenfalls vielversprechend. Durch Probleme und Missverständnisse, die Laura mit der Fremdkultur hat, wird den Schülern deutlich, wie wichtig das Kennen und Verstehen kultureller Besonderheiten Spaniens sind, um interkulturelle Konfliktsituationen zu vermeiden. So lesen die Schüler im Lektionstext *Mal comienzo en el instituto* (vgl. LIN 1, SB 2006: 88-89) von Lauras erstem Schultag, an dem es durch ihr Verhalten zu interkulturellen Konfliktsituationen mit spanischen Mitschülern und Lehrern kommt, da sie die für die spanische Schule typischen Verhaltensregeln und Kulturstandards noch nicht beherrscht. Der Lektionstext thematisiert dementsprechend die in Kriterium 7 geforderten *critical incidents*: Laura kaut im Unterricht Kaugummi und denkt nicht daran, ihr Getränk in der Stunde vom Platz zu stellen. Ihre Mitschüler reagieren darauf mit Unverständnis und sind sich sicher, dass der Lehrer ihr ‚die Leviten lesen wird‘, da dieses Verhalten bei spa-

---

<sup>43</sup> Die Abkürzung (K) steht hier und im Folgenden für „Kriterium“, die darauf folgende Ziffer (hier: 5) benennt jeweils die Nummer des Kriteriums aus dem in Kap. 2.3 vorgestellten Katalog.

nischen Schülern nicht üblich ist. Anhand des Lektionstextes lassen sich somit für Laura legitime Verhaltensweisen aufzeigen, die ihre neuen spanischen Mitschüler nicht nachvollziehen können. Allerdings ist fraglich, inwiefern diese Verhaltensweisen für die deutsche Laura wirklich legitim und selbstverständlich sind bzw. sein sollten: Ist es an deutschen Schulen im Gegensatz zu spanischen Schulen wirklich üblich, im Unterricht Kaugummi zu kauen und Getränke zu sich zu nehmen? Werden im Lektionstext wirklich für Deutschland typische Kulturstandards aufgezeigt? Oder hätte eher auf Standards und Normen verwiesen werden sollen, die tatsächlich typisch für die deutsche Kultur bzw. für deutsche Schulen sind?

Betrachtet man die Missverständnisse des Lektionstext jedoch als interkulturell und geht davon aus, dass sie in der Verschiedenheit einzelner (tatsächlich existierender) Kulturstandards begründet liegen, ist es hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz als positiv zu bewerten, dass die sich an den Text anschließenden *Ejercicios* (vgl. *LIN 1*, SB 2006: 90-95) diese interkulturellen Missverständnisse abermals in den Mittelpunkt rücken und neben der reinen Thematisierung von *critical incidents* zusätzlich deren Analyse und Reflexion ermöglichen. Die Aufgaben dienen somit nicht nur der Erweiterung funktional-kommunikativer Kompetenzen und dem Textverständnis, sondern auch der Vertiefung der Problematik, die sich aus der Begegnung mit der Fremdkultur ergibt. In Aufgabe 2c (ebd.: 90) heißt es: *¿Por qué reaccionan los compañeros así? Resumid la situación.* Durch diese Fragestellung werden sich die Lerner des Konflikts bewusst und erklären die Konfliktsituation. Fragen, die die Schüler anschließend beschäftigen könnten, sind beispielsweise: Ist Lauras Verhalten wirklich unangemessen oder hätte ich mich, als deutscher Schüler, ebenso verhalten? Gibt es andere Verhaltensweisen, die in Deutschland üblich, in der anderen Kultur aber unüblich sind? Existieren Umgangsformen, die in Spanien akzeptiert, aber hier abgelehnt werden? Die Schüler hinterfragen so die eigenen kulturellen Verhaltensweisen und vergleichen sie mit den fremden. Da sie durch ihre Überlegungen jedoch erkennen, dass nicht nur sie die spanischen Normen als befremdlich erachten, sondern auch Spanier einige typisch deutsche Verhaltensweisen als merkwürdig betrachten, fällt die Bewertung der kulturellen Besonderheiten der Fremdkultur weniger einseitig aus und ermöglicht eine Einsicht in die fremde Kultur, die sich durch Aufgeschlossenheit und Toleranz kennzeichnet.

So wird in Lektion 7A auch allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation (K13) überwiegend überzeugend vermittelt. Durch die interkulturellen Missverständnisse des Lektionstextes und die darauf folgenden Aufgabenstellungen werden sich die Lerner der Prägung

von eigen- und fremdkulturellen Werten und Normen und von Diskurskonventionen bewusst, zusätzlich wird für die Bedeutung von Kulturstandards sensibilisiert. Aufgabe 11 *¿Qué os parece la nueva?* (vgl. LIN 1, SB 2006: 94), in der sich zwei spanische Mitschüler von Laura, Elena und Juan, über Laura und ihr Verhalten am ersten Schultag unterhalten, intensiviert die Einsicht in allgemeinkulturelle Phänomene zusätzlich, allerdings müsste das interkulturelle Potenzial von der Lehrkraft aufgegriffen und durch weiterführende Fragestellungen ergänzt werden, um interkulturelle Kompetenz gezielt zu fördern. Die Aufgabenstellung *Escribid el diálogo con la ayuda de las frases en alemán.* scheint eher in der Förderung funktionaler Kompetenzen verhaftet, der interkulturelle Gehalt des Gesprächsinhalts der spanischen Mitschüler wird nicht betont, ebenso wenig wird zur expliziten Analyse und Reflexion der von den Spaniern gemachten Äußerungen angeregt. Dies ist bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz umso nachteiliger, als die deutschen Sätze, die als Hilfestellung zur Bewältigung der Aufgabe dienen, zusätzliche allgemeinkulturelle Inhalte aufzeigen, welche für die Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Diskurskonventionen und für die Bedeutung von Kulturstandards sensibilisieren, aber auch für die Tatsache, dass die Beziehungsebene und andere affektive und soziale Komponenten für zwischenmenschliche und/oder interkulturelle Kommunikationssituationen von hoher Relevanz sind (vgl. Rössler 2010a: 143).

Neben den bereits im Lektionstext aufgezeigten bzw. durch die deutsche Laura verletzten und in Spanien üblichen Kulturstandards zeigt die spanische Elena zusätzliches Unverständnis darüber, dass Laura im Unterricht die ganze Zeit Fragen gestellt hätte und zu ‚direkt‘ gewesen wäre. Dieses Unverständnis liegt sicherlich einerseits darin begründet, dass Schüler im Unterricht an spanischen Schulen eher weniger offensiv agieren und Diskussionen und Nachfragen eher unüblich sind – eine Tatsache, derer man sich bewusst sein muss, um interkulturelle Konfliktsituationen zu vermeiden, und die abermals zeigt, dass kulturelle Diskurskonventionen stets kulturell determiniert sind. Zum anderen verweist Elenas Ärger aber auch darauf, dass Konfliktsituationen nicht zwingend interkulturell sein müssen; sie können auch interpersonell begründet sein. So kann die gestörte Beziehungsebene eben auch damit erklärt werden, dass Elena eifersüchtig auf Laura ist, da der spanische Juan scheinbar zu viel Verständnis für die Deutsche zeigt. Durch diese Erkenntnis, auf welche jedoch zusätzlich von der Lehrkraft hingewirkt werden müsste, da Lektion 7A nicht explizit darauf verweist, werden außerdem intrakulturelle Unterschiede in der Zielkultur thematisiert (K15): ‚Die Spanier‘

Elena und Juan denken von Lauras Verhalten am ersten Schultag unterschiedlich. Während Elena die Deutsche ablehnt, entschuldigt Juan ihr Verhalten. Allerdings scheinen auch diese verschiedenen Auffassungen eher personal begründet; dennoch können sie dazu dienen, Heterogenität innerhalb einer Kultur aufzuzeigen.

Ferner kritisiert Elena im Gespräch mit Juan, dass Laura die spanischen Lehrer nicht, wie an spanischen Schulen üblich, geduzt, sondern gesiezt hätte. Indem die Lerner diese Kritik reflektieren, werden sie sich kulturspezifischer Konventionen des Kommunizierens bewusst (K14). Ausgangspunkt stellt der landeskundliche Info-Kasten mit dem Titel *El tuteo de los profesores* (LIN 1, SB 2006: 92) dar, der erstmals auf die kulturspezifische Eigenheit des Duzens und Siezens in Spanien verweist, welche sich von den Konventionen der Anrede in Deutschland deutlich unterscheidet: Während es in Spanien üblich ist, Lehrer zu duzen, ist an deutschen Schulen das Gegenteil der Fall. Neben diesen kulturspezifischen Konventionen des Kommunizierens werden in Lektion 7A zusätzlich verschiedene sprachlicher Register, idiomatische Wendungen und sprachliche Bilder verwendet; diese Verwendung wird jedoch nicht zusätzlich in Übungen thematisiert; die Beziehung zwischen Sprache und Kultur findet in expliziten Aufgabenstellungen innerhalb der Lektion keine Erwähnung. Dennoch ist positiv zu bewerten, dass das Vokabelverzeichnis zur Lektion (vgl. ebd.: 163ff.) auf die kolloquiale Verwendung von Begriffen wie *el profe* und *el boli* verweist und auch umgangssprachliche Redewendungen wie *echarle una bronca a alguien* als solche kennzeichnet.

Neben der landeskundlichen Information zum Duzen und Siezen spanischer Lehrer finden sich in *Unidad 7A* weitere Beispiele für die Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens (K12): Landeskundliche Informationen sind zur schnellen Orientierung der Schüler stets durch blaue Kästen gekennzeichnet. Im *Primer paso* der Lektion 7A (vgl. ebd.: 87) beschäftigen sie sich mit dem *sistema escolar en España*. Die Abbildung erlaubt es, sich Besonderheiten des spanischen Schulsystems bewusst zu werden und diese kontrastiv dem deutschen Schulsystem gegenüberzustellen. Besonders vorteilhaft ist dabei, dass die landeskundlichen Informationen über das spanische Schulsystem auf Spanisch erfolgen und von der Lehrkraft so relativ problemlos in kommunikative Übungen überführt werden können, da sie von den Lernern bereits in der Fremdsprache erfasst wurden. Auch weitere landeskundliche Informationen erfolgen in Lektion 7A grundsätzlich auf Spanisch. Es handelt sich dabei um Orientierungswissen über *los horarios de comidas* (vgl. ebd.: 91) und den *panel de timbres* (vgl. ebd.: 92). Ersteres fokussiert die Essenszeiten der Spanier, die weit mit den unseren

differieren. Schüler, die Spanien im Rahmen eines Schüleraustauschs besuchen, brauchen sicher einige Zeit, um sich auf das Essen zu später Stunde einzustellen und werden durch diese landestypische Information mit der Besonderheit der spanischen Lebensweise vertraut gemacht. Der *panel de timbres* informiert über die Eigenheit spanischer Klingelschilder: Während an deutschen Klingelschildern der Name der Hausbewohner steht, findet sich auf den Schildern spanischer Mehrfamilienhäuser lediglich die Angabe des Stockwerks. Würden die Schüler zu Besuch eingeladen, müssten sie sich zwingend über das Stockwerk des Gastgebers informieren, um in der richtigen Wohnung zu klingeln. Diese, den deutschen Schülern zuerst merkwürdig erscheinenden Besonderheiten, sollten vom Lehrer aufgegriffen und mit der Eigenkultur in Beziehung gesetzt werden. Die Lernenden würden so dazu angeregt, sich auch soziokulturellen Orientierungswissens über die Eigenkultur bewusst zu werden und Charakteristika der deutschen Kultur zu reflektieren: Welche landestypischen Informationen über Deutschland müssten wohl in einem spanischen Lehrwerk stehen? Was macht die deutsche Kultur aus und worin unterscheidet sie sich besonders von der spanischen? Durch solcherlei Anreize des Lehrers, die dem Bewusstmachen des soziokulturellen Orientierungswissens über die Fremdkultur folgen könnten, würden die Schüler noch gezielter in die Lage versetzt, Begegnungen mit der Fremdkultur konfliktfrei zu bestehen. Außerdem würde so zum Kulturvergleich angeregt (K16).

Dieser muss jedoch nicht ausschließlich durch die Lehrkraft initiiert werden; Lektion 7A selbst regt durch Aufgabenstellung 2a *Comparad el horario de la clase de Laura con vuestro horario* (LIN 1, SB 2006: 87) ebenfalls zum Vergleich kulturspezifischer Eigenheiten an. Da als Vergleichsgrundlage der eigene bzw. der spanische Stundenplan dient, wird in Lektion 7A insbesondere zum Vergleichen und Kontrastieren von Alltagssituationen bzw. dem Vergleich einer in der Alltagswelt der Lerner situierten Thematik angeregt. Sprachliche Mittel, die für die Versprachlichung des Vergleichs notwendig sind, werden den Lernern unter der Aufgabenstellung vergegenwärtigt. Kriterium 16 wird dementsprechend – ebenso wie die zuletzt überprüften Kriterien, die sich auf die Förderung der Dimension *savoir* beziehen – erfüllt. Lediglich authentische Materialien als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt (K11) werden in Lektion 7A nur im Ansatz genutzt. So finden sich in der *Unidad*, bis auf ein scheinbar authentisches Foto aus der spanischen Schulbibliothek (vgl. ebd.), keine authentischen Materialien, auf deren Grundlage die Lerner einzelne Wissensbestände entwickeln bzw. erweitern könnten. Lediglich im *Cajón de sastre* (vgl. ebd.: 134-140), welcher für die Lerner ver-

ständige authentische Materialien bereitstellt, findet sich mit *¡Abajo los libros!* ein Textauszug aus dem authentischen, wenngleich didaktisch aufbereiteten Text *El mal de Gutenberg* (2002) von Jesús Carazo (vgl. *LIN 1*, SB 2006: 139). Allerdings gibt es in Lektion 7A keinen Verweis auf diesen Textauszug und auch die Lehrerhandreichungen betrachten ihn lediglich als „Möglichkeit zur Weiterarbeit mit Originalmaterial“ (*LIN 1*, LB 2006: 59), didaktisch-methodische Überlegungen oder mögliche Aufgabenstellungen zu dem Textauszug erfolgen nicht. So muss davon ausgegangen werden, dass das authentische Material im Unterricht nicht oder nur selten als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt wird. Kriterium 11 wird dementsprechend nur ansatzweise erfüllt.

Noch stärkere Defizite zeigen sich bzgl. der Beschäftigung mit stereotypen Vorstellungen und Bildern gegenüber der Ziel- und Eigenkultur (K8). In Lektion 7A werden keine Stereotype aufgezeigt oder thematisiert. Dies ist insofern als Nachteil anzusehen, als die Lerner nur durch das Bewusstmachen stereotyper Bilder und Vorstellungen einen kritischen Umgang mit Stereotypen erlernen und deren Entstehung und Entwicklung kritisch hinterfragen können. Idealerweise geht diese kritische Reflexion mit einem Perspektivwechsel (K10) einher, da starre Bilder über die Zielkultur umso leichter durch die Erschließung der Fremdperspektive hinterfragt werden können. Ferner können stereotype Vorstellungen der spanischsprachigen Kultur über die deutsche nur dann von den Lernern nachvollzogen und schließlich widerlegt werden, wenn diese verstehen, auf Grundlage welcher Ansichten und Gedanken der Zielkultur diese Stereotype entstanden sind; auch dafür ist es notwendig, die Perspektive der Fremdkultur einzunehmen.

Mit den Aufgaben 11 und 12 werden die Lernenden in Lektion 7A dazu angeregt, die Perspektive Angehöriger der Zielkultur einzunehmen und einzelne Geschehnisse nun mit anderen Augen zu sehen. So müssen sie sich in der bereits weiter oben erwähnten *Ejercicio 11* in einer Partnerarbeit in Lauras spanische Mitschüler hineinversetzen und deren Perspektive übernehmen, indem sie aus deren Sicht den Konflikt an Lauras erstem Schultag hinterfragen und Lauras Verhaltensweise reflektieren. Da sie sich in die spanischen Lehrwerkfiguren hineinversetzen, bewerten sie das Verhalten der Deutschen nun kritischer und erschließen sich die Fremdperspektive, die dadurch für kurze Zeit zu ihrer eigenen wird. So intensivieren sich das Verständnis für und die Einsicht in die Zielkultur. Zusätzlich erweitern die Schüler ihre Empathiefähigkeit, da sie nun wissen, wie schwierig es sein kann, konfliktfrei in der Fremdkultur zu agieren. Allerdings beziehen sich die Ansichten der Spanier, die nun zu denen der

deutschen Lerner werden, lediglich auf Vorgaben des Lehrwerks. Die Lernenden werden nicht dazu angehalten, selbstständig mögliche Sichtweisen der Spanier zu formulieren.

Gelungener scheint die Anregung zum Perspektivenwechsel in Aufgabe 12. In *¿Qué pasa después?* sollen die Schüler zu einem von drei Themen einen Text erstellen. In 12a soll von den Schülern ein Gespräch von Laura und ihrem Freund Mario beschrieben werden, in dem Laura berichtet, dass es zu Missverständnissen zwischen ihr und den spanischen Mitschülern bzw. dem Lehrer kam. Mario wiederum kann Laura erklären, warum diese Missverständnisse entstanden sind, um so dafür zu sorgen, dass die Deutsche die kulturellen Besonderheiten Spaniens kennt, beachtet und ggf. Parallelen zu deutschen Charakteristika zieht, indem sie die in Spanien als unüblich angesehenen Verhaltensweisen auf deutsche Konventionen überträgt. So wird nicht nur zur abermaligen Reflexion interkultureller Konflikte und Probleme mit der Fremdkultur sowie zum Vergleich von eigener und fremder Kultur angeregt, sondern auch zum Perspektivenwechsel, in dem sich die Lernenden in den spanischen Mario hineinversetzen, der Laura seine Sichtweise darstellt. Aufgabe 12b verfolgt dasselbe Ziel: Laura soll ihren Eltern bzw. ihrer spanischen Freundin von den Erlebnissen am ersten Schultag berichten. Wie in 12a bietet sich durch die Figurenkonstellation (Laura und ihre Eltern bzw. ihre Freunde) aber auch die Möglichkeit, dass Lauras Gesprächspartner ihr mitteilen, dass sich diese interkulturellen Missverständnisse zu Beginn eines Auslandsaufenthaltes nicht vermeiden lassen. Es ist zwar wichtig, fremden Normen und Werten gegenüber aufgeschlossen zu sein, um sie bewerten und annehmen zu können. Dennoch ist es unmöglich, die Eigenheiten der fremden Kultur sofort zu beherrschen. Kleinere Missverständnisse gehören wohl dazu, um sowohl die fremde als auch die eigene Kultur richtig kennen- und schätzen zu lernen. Eben diese Tatsache kann Laura in 12c auch ihrem Lehrer, in dessen Unterrichtsfach sie Kaugummi gekaut hat, erklären, damit dieser über ihren Faupax hinwegsieht.

So erlauben es die einzelnen Aufgabenstellungen auch, darauf einzugehen, dass nicht nur die deutschen Lernenden in Begegnungssituationen mit der Zielkultur interkulturelle Kompetenz besitzen sollten; auch die Spanier sollten Persönlichkeitsmerkmale wie Geduld und Toleranz gegenüber den Deutschen und die Bereitschaft zeigen, erste Kontaktsituationen nicht zu gefährden. Ein weiterer Vorteil der Aufgabe ist, dass die Lerner durch die Frage *¿Qué pasa después?* außerdem zur Hypothesenbildung angeregt werden (K9). Die Schüler werden in die Lage versetzt, den weiteren Handlungsverlauf des Lektionstextes zu gestalten und sich selbstständig zu überlegen, wie weiterführende Gespräche zwischen Laura und ih-

ren spanischen Gesprächspartnern verlaufen könnten. Die zusätzlich im Lehrerbuch (vgl. *LIN 1* 2006: 64) beschriebene Variante, in der die Schüler ihre verfassten Dialoge in einem Rollenspiel vorstellen, lässt die Lernenden die aufgestellten Hypothesen, den in der Aufgabe durchgeführten Perspektivenwechsel und die Konfliktsituation noch einmal bewusster nachempfinden. Dieser Vorschlag ist umso vorteilhafter, als in Lektion 7A ansonsten keine handlungsorientierten Verfahren des Rollenspiels zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen vorgeschlagen werden. Kriterium 18 wird so nur ansatzweise erfüllt, da es der Lehrkraft obliegt, zu entscheiden, inwiefern der Dialog in Aufgabe 12 in ein Rollenspiel mündet. Im Schülerbuch findet sich dahingehend keine explizite Aufgabenstellung.

Auch die übrigen Kriterien, die die Förderung der Dimension *savoir faire* in Lektion 7A untersuchen, werden nicht bzw. nur im Ansatz erfüllt. So wird weder der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln thematisiert und eingeübt (K17) noch werden ganzheitliche Lernarrangements zum Eintauchen in den zielkulturellen Kontext vorgeschlagen (K19). Am Ende von Lektion 7 findet sich zwar der Lektionsteil *Taller* (vgl. *LIN 1*, SB 2006: 102), in dem alle Inhalte der gesamten *Unidad* handlungs- und produktionsorientiert zusammengefasst und von den Schülern in einem neuen Kontext verwendet werden. Allerdings werden die darin gemachten Arbeitsaufträge nicht in die Analyse der Lektion 7A einbezogen, da sie sich nicht auf die interkulturell relevante Thematik ‚Schule und Schulalltag‘ beziehen. Auch auf virtuelle Begegnungssituationen mit der Zielkultur (K20) wird in Lektion 7A nicht hingewirkt. Es gibt bspw. keinen Verweis auf die Nutzung eines Chats in spanischer Sprache, in dem sich die Lernenden mit einem Angehörigen der Zielkultur über ihren Schulalltag unterhalten könnten. *Ejercicio 4b* (vgl. ebd.: 90) verweist mit der Aufgabenstellung *Imaginaos que vosotros también estáis en España para un intercambio y mañana es vuestro primer día en el instituto. ¿Qué preguntas os hacéis?* lediglich auf eine fiktive direkte Austauschbegegnung, welche die Lerner allenfalls dazu motivieren kann, eine tatsächliche Austauschbegegnung, bspw. in Form eines Schüleraustauschs, durchzuführen. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass die Kriterien 17 bis 20 nur unzureichend erfüllt werden und die Förderung der handlungsorientierten Dimension in Lektion 7A deutliche Schwächen zeigt.

### 3.4.2 Feinanalyse von *Unidad 4A* in *Encuentros Edición 3000/1* (2010)

Hinsichtlich der Thematik in Lektion 4A formulieren die Lehrerhandreichungen: „Die Lektion beschäftigt sich mit dem Alltag in der Schule: den Stundenplänen, den Schulfächern und den Noten.“ (*ENC 1*, LB 2011: 83) Der Lektionsteil *¡Acércate!*<sup>44</sup> mit dem Titel *Mi vida en cada día* stellt einen ‚typischen‘ Stundenplan eines spanischen Schülers vor. Im Lektionstext *¿Qué tal en el instituto?* schreibt die Lehrwerkfigur Vega „in einem Blog im Internet ihre Meinung zur Schule, Schulalltag, Hausaufgaben und ihren Umgang damit.“ (ebd.: 88)

Wie in *Línea verde 1* ist die Thematik der Lektion per se lernerorientiert und weist einen hohen Lebensweltbezug auf (K4): Die Lerner verbringen täglich mehrere Stunden in der Schule, können eigene Erfahrungen in die Behandlung der Lektion einbringen und neue Inhalte zu bereits bekannten in Beziehung setzen. Allerdings scheint der Kontext, in den die Thematik ‚Schule und Schulalltag‘ eingebettet ist, weniger motivierend als es in *Línea verde 1* der Fall ist, da in *Encuentros 3000/1* kein deutscher Schüler einen Aufenthalt an einer spanischen Gastschule verbringt. Die Relevanz interkulturellen Lernens für den Alltag der Lernenden wird nur bedingt deutlich, da sie nicht erkennen, dass die Inhalte der Lektion auf einen möglichen Schüleraustausch vorbereiten können. Es ist dementsprechend davon auszugehen, dass die Neugierde der deutschen Lerner weniger stark geweckt wird. Allerdings gelingt es *Unidad 4A* diesen Mangel durch lernerorientierte Aufgaben, Methoden und Materialien auszugleichen: In der Lektion wird durch einzelne Übungen zu verschiedenen Verfahren angeregt, die die Interessen und das selbstständige Arbeiten der Schüler fokussieren. So können sie sich in einer Umfrage bspw. über Vorlieben und Abneigungen in der Schule befragen (*ENC 1*, SB 2010: 68/5), in Partnerarbeit darüber sprechen, was einen guten Lehrer oder eine gute Schule ausmacht (ebd.: 71/5), und mündlich und schriftlich ihren eigenen Schulalltag beschreiben (ebd.: 72/8, 80/4). Außerdem beinhaltet Lektion 4A Differenzierungsangebote (ebd.: 70/4), die einen individuellen Lernprozess erlauben. Lernerorientierte Materialien finden sich bspw. in Form authentischer Fotos von spanischen Schülern, die vor ihrem Schulgebäude sitzen (vgl. ebd.: 66f.), und in Form des Lektionstextes (ebd.: 69), der als Blogbeitrag gestaltet und dementsprechend an den Lesegewohnheiten der Lerner orientiert ist. Die

---

<sup>44</sup> Die Rubrik *¡Acércate!* wird in diesem Teilkapitel aufgrund ihrer geringen Seitenzahl als Teil der hier feinanalyzierten *Unidad 4A* angesehen bzw. in die Analyse einbezogen. Die Bandbezogene Analyse der Lehrwerke nach dem Kriterienkatalog (vgl. Kap. 3.5) unterteilt die verschiedenen *Unidades* des Lehrwerks *Encuentros* jedoch nicht mehr in einzelne Rubriken oder Teillektionen, sondern untersucht die gesamte Lektion als eine Einheit. Die Rubrik *¡Acércate!* ist in den übrigen Lektionen des Lehrwerks demzufolge Bestandteil der gesamten *Unidad*, nicht einer Teillektion (vgl. Anmerkung 49).

Schüler werden so motiviert, sich auf die neuen Inhalte der Lektion einzulassen; die Grundlage für die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension ist weitestgehend geschaffen.

Im Vergleich zu Lektion 7A in *Línea verde 1* zeigen sich bzgl. des Identifikationspotenzials mit den Lehrwerkfiguren (K5) jedoch Nachteile. Zwar werden die Lehrwerkfiguren mit Hilfe authentischer Fotos spanischer Jugendlicher auf den ersten Seiten des Schülerbuchs vorgestellt und haben – wie in *Línea verde* – ungefähr das gleiche Alter und ähnliche Interessen und Ansichten wie die deutschen Lerner. In *Unidad 4A* begegnet bspw. die 14-jährige Vega, die in ihrem Blog von ihrem Schulalltag, eigenen Vorlieben und Abneigungen berichtet. Allerdings verfolgt das Lehrwerk das Prinzip der Storyline weniger konsequent als *Línea verde*; es wird nicht deutlich, welche persönlichen Erfahrungen die Figuren machen und inwiefern sie sich durch einzelne Erlebnisse ggf. sogar weiterentwickeln. Weniger gelungen ist außerdem die Tatsache, dass die Lehrwerkfiguren in *Encuentros 3000/1* lediglich aus der spanischsprachigen Kultur stammen; es gibt keine deutsche Hauptfigur, die das Identifikationspotenzial deutscher Schüler erhöhen und beispielweise ins spanischsprachige Ausland reisen könnte, um die Lerner so auf einen möglicherweise geplanten Schüleraustausch vorzubereiten.

Das Fehlen einer deutschen Lehrwerkfigur im spanischsprachigen Kulturraum führt ferner dazu, dass Begegnungen mit der Fremdkultur (K6) in *Unidad 4A* allenfalls im Ansatz thematisiert werden. Es kommt innerhalb der Lektion nicht zu intensiven Begegnungssituationen der deutschen und der spanischsprachigen Kultur. Lediglich die *Punto final*-Aufgabe (*ENC 1*, SB 2010: 80/4) verweist auf eine fiktive Kontaktsituation einer deutschen und einer spanischen Schule. Auch die Frage, ob es in Lektion 4A zu Begegnungen einander fremder Kulturen kommt, muss negiert werden. Die einzelnen Lehrwerkfiguren stammen zwar nicht nur aus unterschiedlichen Teilen Spaniens und Lateinamerikas, sondern auch aus den USA; die unterschiedliche (kulturelle) Herkunft der Figuren spielt jedoch in *Unidad 4A* keine Rolle. Innerhalb des Lektionstextes gibt es lediglich einen Verweis einer spanischen Schülerin, die berichtet, dass sie in Englisch von einem Lehrer namens John unterrichtet wird, der aus London käme und sehr nett sei. Durch fehlende Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur und einander fremder Kulturen bleibt auch die daraus möglicherweise resultierende Thematisierung und Analyse von *critical incidents* (K7) sowie die Beschäftigung mit stereotypen Vorstellungen und Bildern gegenüber der Ziel- bzw. der Eigenkultur (K8) aus, obgleich diese Verfahren in besonderem Maße zur Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension geeignet sind.

Auch die Kriterien 9 und 10 werden nur zum Teil erfüllt. So werden die Lerner durch Aufgabe 4 des Lektionsteils *¡Acércate!* (ENC 1, SB 2010: 68) zwar grundsätzlich zur Hypothesenbildung und zum Perspektivenwechsel angeregt, allerdings zeigen sich hier größere Schwächen: Mit der Aufgabenstellung *Mirad la foto 4, p. 67. ¿De qué hablan los chicos? Haced diálogos y presentad la escena.* werden die Lernenden dazu angehalten, darüber zu spekulieren, worüber sich spanische Jugendlichen, die vor ihrem spanischen Schulgebäude, dem *Instituto Lucía de Medrano*, sitzen, wohl unterhalten könnten. Dafür müssen sie sich zum einen in die spanischen Schüler hineinversetzen, zum anderen Hypothesen über mögliche Gespräche der auf dem Foto dargestellten Personen formulieren. Es ist jedoch fraglich, inwiefern diese Hypothesen die Einsicht in die kulturelle Bedingtheit von Sinngebungsprozessen fördern und eigene Deutungsmuster ins Bewusstsein heben: Inwiefern unterscheiden sich Ansichten und Gespräche spanischer Schüler (z.B. über den bevorstehenden Schultag) überhaupt von denen deutscher Lerner? Wahrscheinlich ist, dass das Gespräch der Spanier bzw. die Hypothesen, die über dieses Gespräch aufgestellt werden, gänzlich aus der eigenen – deutschen – Perspektive formuliert werden. Fremdkulturelle Spezifika können an dieser Stelle noch gar keine Rolle spielen, da sich die Lerner noch am Anfang von Lektion 4 befinden. Bis auf den Stundenplan und spanische Unterrichtsfächer haben sie noch keine fremdkulturellen Inhalte erlernt, die in das fiktive Gespräch der spanischen Schüler einfließen könnten. Folglich sehen die Lernenden den spanischen Schulalltag bzw. das Gespräch vor der Schule nur bedingt mit anderen Augen; wahrscheinlich werden eigene Sicht- und Verhaltensweisen lediglich eins zu eins auf die fremde Kultur übertragen.

Insgesamt werden die Kriterien 4 bis 10, die auf die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension abzielen, somit nur unzureichend erfüllt. Die kognitiv-analytische Dimension kann in Lektion 4A zwar vergleichsweise intensiv gefördert werden, allerdings zeigen sich auch bzgl. der Wissensdimension Defizite. So finden sich in Lektion 4A bis auf authentische Fotos spanischer Schüler bzw. Jugendlicher und ihrem spanischen Schulgebäude keine authentischen Materialien (K11). Allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation (K13) wird in der Teillektion nicht vermittelt, intrakulturelle Unterschiede und/oder transkulturelle Phänomene werden nicht bzw. nur im Ansatz thematisiert (K15). Obgleich die Lehrwerkfiguren aus verschiedenen Regionen Spaniens (Salamanca, Barcelona, San Sebastián), aus Lateinamerika und sogar den USA stammen, werden intrakulturelle Unterschiede im Lektionstext lediglich dahingehend angedeutet, als dass einzelne Jugendliche des spanischsprachigen

Kulturkreises unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen bzgl. der von ihnen zu besuchenden Unterrichtsfächer haben; inwiefern diese verschiedenen Interessen aber tatsächlich als intrakulturell betrachtet werden können, ist fraglich. Sie können lediglich zum Aufzeigen von Heterogenität in der spanischsprachigen Kultur dienen, sollte die Lehrkraft diese Möglichkeit aufgreifen. Deutlich positiver fällt die Analyse bzgl. der Kriterien 12 und 16 aus. So wird kulturspezifisches soziokulturelles Orientierungswissen (K12) vermittelt, indem die Lerner in der Rubrik ‚Landeskunde‘, welche innerhalb des Lehrwerks stets durch einen grauen Kasten unterlegt ist, das Notensystem in Spanien kennenlernen. Dieses unterscheidet sich vom deutschen dahingehend, als es nicht aus sechs Noten, sondern 10 Punkten besteht, die wiederum fünf Schulnoten zugeordnet werden können, wobei die höchste Punktzahl gleichzeitig die beste darstellt. Von Interesse für deutsche Lerner ist sicher, dass das spanische *bien* nicht mit der deutschen 2 gleichgesetzt werden kann, sondern eher unserer 3, also einem ‚befriedigend‘, entspricht. Ferner vermittelt der Lektionstext *¿Qué tal en el instituto?* grundlegendes Vokabular zu den Unterrichtsfächern in Spanien sowie Orientierungswissen zum spanischen Schulalltag, welches sich durchaus vom deutschen unterscheidet. Aufgaben zu eigenen Vorlieben und Abneigungen hinsichtlich des Lieblingstages in der Schulwoche, einzelnen Unterrichtsfächern, Lehrern und der Freizeitgestaltung versetzen die Lernenden ferner in die Lage, eigenkulturelle Denk- und Verhaltensweisen zu reflektieren und diese mit denen der Lehrwerkfiguren in Beziehung zu setzen.

In *Unidad 4A* wird auch zum Kulturvergleich, insbesondere zum Vergleichen und Kontrastieren von Alltagssituationen (K16) angeregt. Auf den Auftaktseiten der Lektion (*ENC 1*, SB 2010: 66, 67) werden die Lerner durch folgende Aufgabenstellung zum Vergleich des Stundenplans angehalten: „Schau dir den Stundenplan an. Welche Fächer kennst du? Welche Fächer gibt es auch an deiner Schule?“ Der Lektionsteil ¡*Acércate!* und die darin enthaltene *actividad de prelectura* führt die Schüler an die Thematik des ersten Schultages heran, indem sie neue Lexik, bestehend aus den Unterrichtsfächern, lernen. Ausgehend davon sind sie in der Lage, den eigenen Stundenplan mit dem spanischen zu vergleichen. Der Alltags- und Lebensweltbezug ist in dieser Aufgabe somit besonders vorhanden, da sich die Thematik im Erlebnisraum der Schüler situiert und sie dazu anregt, den eigenen Schultag und die Unterrichtsfächer mit denen in Spanien zu vergleichen. Nach dieser ersten (sprachlichen und inhaltlichen) Annäherung an den spanischen Stundenplan und darin enthaltene Unterrichtsfächer ermöglicht die folgende Aufgabenstellung einen noch intensiveren Vergleich des deut-

schen und spanischen Stundenplans: *Comparad vuestro horario con el horario de los alumnos del instituto Lucía de Medrano. (ENC 1, SB 2010: 68)* Die Lerner können neben der reinen Existenz verschiedener Unterrichtsfächer in Deutschland und Spanien zusätzlich auf Anzahl und Dauer einzelner Unterrichtsstunden, aber auch Pausenzeiten eingehen. Dafür notwendige sprachliche Hilfestellungen sind angegeben. Die Lerner sind so in der Lage, den Vergleich des Stundenplans nicht nur kognitiv, sondern auch sprachlich zu fassen – eine Voraussetzung, um Kommunikationssituationen in der Zielkultur erfolgreich zu bestehen.

Die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens (K14) werden ansatzweise aufgezeigt, könnten jedoch noch deutlicher gemacht werden. So werden im Lektionstext und den darauf folgenden Übungen zwar verschiedene sprachliche Register genutzt und im Vokabelverzeichnis als solche benannt, indem bspw. auf die kolloquiale Verwendung der Unterrichtsfächer *Mates* statt *Matemáticas* und *Reli* statt *Religión* sowie die umgangssprachliche Bedeutung der Redewendung *no entender ni jota* verwiesen wird. Allerdings bleibt es eben bei der reinen Verwendung bzw. Benennung dieser kolloquialen Begriffe und Begriffsfelder. Eine intensive Reflexion, innerhalb welchen Kontextes man den ein oder anderen Ausdruck verwenden sollte, bleibt aus. Zu Vergleichen mit eigenen, deutschen Redewendungen und deren umgangssprachlicher Bedeutung wird nicht angeregt. Weitere Konventionen des Kommunizierens spielen in der Lektion keine Rolle. Im Lektionstext, der als Internet-Blog gestaltet ist, hätten spezifische Charakteristika und Abkürzungen des ‚Netzzargons‘, wie es in Chats und Diskussionsforen häufig Verwendung findet, aufgezeigt und Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der deutschen und spanischen Internetsprache analysiert werden können. Dem Potenzial des Blogbeitrags, welcher kulturspezifische Charakteristika der in Internetforen verwendeten Sprache verdeutlichen könnte, wird im Lektionstext jedoch nur unzureichend nachgekommen. So können auch keine universalen, transkulturellen Phänomene (K15) der ‚Netzkultur‘, welche vor allem aus dem Status des Englischen als *lingua franca* hervorgehen, in die Analyse und Reflexion einbezogen werden.

Ebenfalls verpasst wird die Möglichkeit, ausgehend vom fiktiven Internet-Blog der Lehrwerkfigur Vega, auf tatsächliche mediale Kontakte (K20) zu verweisen, mittels derer die Lerner mit Angehörigen der spanischsprachigen Kultur über ihr Schulleben sprechen bzw. schreiben könnten. An den Lektionstext schließt sich keine Aufgabenstellung an, welche die Schüler dazu veranlasst, einen real existierenden spanischsprachigen Blog zu besuchen, um

dort Kommentare zum individuellen Schulalltag zu verfassen bzw. Vorlieben und Abneigungen bzgl. der eigenen Schule und des Schulalltags mit denen anderer Schüler zu vergleichen. Auch die Aufgabe *Punto final* (vgl. *ENC 1*, SB 2010: 80) regt lediglich dazu an, einen Text über die eigene Person zu verfassen, der als Blogeintrag gestaltet sein soll. Eine Internetadresse, die auf einen tatsächlich existierenden Blog verweist, bei dem die Schüler sich anmelden und in den sie ihr Portrait einstellen könnten, wird nicht angegeben; der Aufgabe gelingt es so nicht, tatsächliche mediale Kontakte zwischen Eigen- und Fremdkultur zu initiieren. Es wird lediglich eine fiktive mediale Kontaktsituation beschrieben.

Die Projektaufgabe bzw. kompetenzorientierte Lernaufgabe *Punto final* am Ende der vierten Lektion stellt zwar ein ganzheitliches Lernarrangement dar, welches grundsätzlich zum Eintauchen in den zielkulturellen Kontext geeignet ist, da es die Komplexität realer Begegnungssituationen abbilden kann und erfahrbar werden lässt (K19). Allerdings zeigen sich bzgl. des interkulturellen Potenzials der Lernaufgabe deutliche Defizite, welche sich aus den Arbeitsschritten für die Modellierung von und die Vorgehensweise in Lernaufgaben mit dem Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz nach Müller-Hartmann/Schocker (2013) ableiten lassen (vgl. Kap. 1.3.2.2). Es gelingt der *Punto final*-Aufgabe zwar, die Lerner durch den Aufhänger der fiktiven Kontaktsituation zwischen deutscher und spanischer Schule und durch das Verfassen des Blog-Eintrags inhaltlich und methodisch zu motivieren: „Eine spanische Schule hat mit eurer Schule Kontakt aufgenommen und möchte die Schüler/innen kennen lernen, die Spanisch lernen. Erstelle in einem Blog ein Portrait von dir.“ (*ENC 1*, SB 2010: 80) Die Motivation wird durch den hohen Lebensweltbezug noch verstärkt, die Lerner sind angehalten, über eigene Vorlieben und Abneigungen des Schullebens zu berichten. So sollte im Blogeintrag enthalten sein, was die Lerner im Allgemeinen (nicht) mögen, was ihnen an ihrer Schule besonders oder nicht gefällt (Stundenplan, Lieblingsfächer, Noten, AGs) und was sie in ihrer Freizeit machen (Sport, Musik). Die Schüler werden sich mit dieser Aufgabenstellung eigenkultureller Praktiken bewusst und reflektieren diese. Den ersten beiden Anforderungen an Lernaufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz, ‚Motivation und Involvierung‘ sowie ‚Bewusstmachung und Reflexion eigenkultureller Praktiken‘, kann die *Punto final*-Aufgabe somit nachkommen. Es gelingt ihr durch die Aufgabenstellung jedoch nicht, die Lerner zu veranlassen, andere kulturelle Praktiken wahrzunehmen und sich in Angehörige der Zielkultur hineinzusetzen. Der Inhalt des Blogeintrags stellt lediglich die Eigenkultur der Schüler dar. Im Laufe der Lektion erlernte, spezifisch fremdkulturelle Praktiken, z.B. Ei-

genheiten des spanischen Schul- und Notensystems sowie Unterrichtsfächer und Stunden- und Pausenzeiten an spanischen Schulen, reflektieren die Lerner innerhalb der Lernaufgabe nicht. Demzufolge kommt es nicht zum Vergleich eigen- und fremdkultureller Praktiken, dem Feststellen daraus resultierender Gemeinsamkeiten und Unterschiede und deren Bewertung. Die Lernaufgabe scheint so eher in der Anwendung funktional-kommunikativer Kompetenzen verhaftet. Interkulturelle Kompetenz kann nicht intensiv gefördert werden.

Auch das in der Lektion vorgeschlagene Rollenspiel überzeugt bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz nicht. Die Lerner werden in Aufgabe 4 (*ENC 1*, SB 2010: 68) zwar dazu angehalten, das Gespräch der spanischen Schüler, die auf dem Foto vor ihrem Schulgebäude (ebd.: 67) zu sehen sind, szenisch aufzuführen. Der interkulturelle Gehalt wäre jedoch höher, wenn in dem Rollenspiel Angehörige verschiedener Kultur agieren würden, die sich z.B. über Gemeinsamkeiten und Unterschiede des deutschen und spanischen Schullebens unterhalten könnten. Da in der Aufgabenstellung jedoch nicht explizit darauf verwiesen wird, dass es sich bei den auf dem Foto dargestellten Personen auch um deutsche Schüler handelt, die einen Gastaufenthalt an einer spanischen Schule verbringen, können die Lerner dieser Möglichkeit nicht nachkommen. Das in Lektion 4A vorgeschlagene handlungsrelevante Verfahren des Rollenspiels (K18) ist demnach wenig geeignet, um auf die erfolgreiche Bewältigung zukünftiger interkultureller Begegnungssituationen vorzubereiten. Auch der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln wird weder thematisiert noch eingeübt (K17). Die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz wird in Lektion 4A nicht gezielt gefördert.

### **3.4.3 Feinanalyse von *Unidad 3* in *Puente al Español 1* (2012)**

Lektion 3 in *Puente al Español 1* (vgl. *PAE 1*, SB 2012: 42-52) trägt den Titel *El día a día* (dt. ‚der Alltag‘) und umfasst zwei Schwerpunkte, die auch in den Lektionstexten *Cosas del insti* (ebd.: 45), *Una encuesta en el instituto* (ebd.: 48) und *El tiempo libre en Bogotá* (ebd.: 51) deutlich werden: Einerseits wird das Thema ‚Schule und Schulalltag‘ aufgegriffen, andererseits geht es in der *Unidad* um Freizeitbeschäftigungen, Hobbys und Vorlieben – also um all das, was den Alltag deutscher und spanischer Jugendlicher ausmacht. Der Alltags- und Lebensweltbezug ist demzufolge besonders hoch. Wie in *Línea verde* und *Encuentros 3000* ist die Thematik der Lektion dementsprechend lernerorientiert (K4). Zu Lektion 3 gehört ferner die fakultative Rubrik *Algo especial* (vgl. ebd.: 53), welche sich mit dem Thema ‚Jugendsprache in Spanien und Lateinamerika‘ beschäftigt und die Lerner so zusätzlich motivieren kann.

Äußerst schüleraktivierend sind außerdem die in der Lektion vorgeschlagenen Methoden, welche die Aktivierung und Autonomie der Schüler durch zunehmend selbstständiges Arbeiten in Partner und Gruppenarbeit fokussieren, die Lerner dazu veranlassen, über die eigene Person und individuelle Interessen zu kommunizieren, und Möglichkeiten der Differenzierung anbieten. So werden die Lerner durch geeignete Aufgabenstellungen bspw. in die Lage versetzt, nicht nur vorgegebene Fragen zum Stundenplan der Lehrwerkfigur zu beantworten, sondern auch eigene zu formulieren, die anderen Mitschülern gestellt werden können (vgl. *PAE 1*, SB 2012: 44/4b), sich in Partnerarbeit oder mittels der Methode des Omnium-Kontakts nach Lieblingsfächern, -wochentagen und -freizeitaktivitäten zu fragen (vgl. ebd.: 44/5b, 49/15b,c) oder einen Text über die individuelle Wochengestaltung zu verfassen, den die Lerner gegenseitig korrigieren (vgl. ebd.: 50/18).

Besonderes lernerorientiert ist das Aufgabenformat *A tu manera* (vgl. ebd.: 52/22), in dem die Lerner aus vier Angeboten je nach Interesse, Kompetenzniveau und bevorzugter Sozialform eine Übung auswählen können. Neben dem Prinzip der Differenzierung unterliegen die einzelnen Angebote ferner der Handlungs- und Produktorientierung, da unter 1 ein Text über die Lieblingsfreizeitaktivitäten und Angebote in der eigenen Stadt geschrieben, unter 2 ein Flyer für spanische Austauschschüler, auf dem Events in der Heimatstadt angekündigt werden, gestaltet, unter 3 ein Radiointerview über die Freizeitaktivitäten einer anderen Person aufgenommen und vor der Klasse präsentiert, oder unter 4 in Kleingruppen eine Collage zu den Lieblingsfreizeitaktivitäten der Lerner mithilfe von Fotos oder Zeichnungen gestaltet werden soll. Lernerorientierte Materialien finden sich in Lektion 3 in Form des kurzen Textes mit dem Titel *El tiempo libre en Bogotá*, welcher als Internetblog gestaltet ist (vgl. ebd.: 51/20) und die Lerner dadurch zum Lesen motiviert. Zusätzlich finden sich illustrative Zeichnungen auf den Auftaktseiten (vgl. ebd.: 42f.) und einige authentische Fotos spanischer Jugendlicher (vgl. ebd.: 48), des Popstars Shakira (vgl. ebd.: 49) sowie von Sehenswürdigkeiten in Bogotá (vgl. ebd.: 52).

Allerdings scheinen die authentischen Fotos im Verhältnis zu den Illustrationen in *Unidad 3* deutlich unterrepräsentiert. Dies stellt sich vor allem bzgl. des Identifikationspotenzials mit den Lehrwerkfiguren (K5) als Nachteil dar. Anders als in *Línea verde* und *Encuentros 3000* werden die Lehrwerkfiguren nicht durch authentische Fotos repräsentiert, sondern nur durch Zeichnungen. Es ist fraglich, inwiefern es den Lernern durch diese Zeichnungen gelingt, sich in die – in Lektion 3 überwiegend weiblichen – Figuren hineinzusetzen und ihre

in den Lektionstexten dargestellten Meinungen, Probleme und Interessen nachzuvollziehen. Obgleich die Protagonisten in *Puente al Español 1* auf den Auftaktseiten des Schülerbuchs vorgestellt werden und die Lerner bereits in Lektion 1 erfahren, dass sich die Figuren im gleichen Alter befinden wie sie selbst, besteht die Gefahr, dass die grundsätzlich lernerorientierten Themen und Inhalte der einzelnen Lektionstexte in *Unidad 3*, z.B. zu Vorlieben und Abneigungen bzgl. einzelner Unterrichtsfächer und zu Freizeitaktivitäten der Lehrwerkfiguren, welche interkulturelle Lern- und Denkprozesse durchaus initiieren könnten, aufgrund des fehlenden Identifikationspotenzials mit den Protagonisten von den Lernern nicht als solche wahrgenommen werden.

Weniger gelungen ist ferner die Tatsache, dass keine der Lehrwerkfiguren aus der Eigenkultur der deutschen Lerner stammt und das Identifikationspotenzial so ggf. noch geringer ausfällt. Durch die Grundkonzeption des Lehrwerkpersonals ist es den Schülern in *Unidad 3* nicht möglich, Inhalte des spanischen Schulalltags aus den Augen einer deutschen oder nicht spanischsprachigen Figur zu sehen, um so auf Besonderheiten oder Konflikte zwischen eigen- und fremdkulturellen Charakteristika in Realsituationen vorbereitet zu sein. Die eigenkulturelle Perspektive deutscher Lerner wird vollständig ausgeblendet. Das Fehlen einer fremdkulturellen, also nicht spanischsprachigen, Lehrwerkfigur führt außerdem dazu, dass Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur in Lektion 3 nur unzureichend thematisiert werden (K6). Im Aufgabenformat *A tu manera* (vgl. *PAE 1*, SB 2012: 52/2b) werden die Lerner zwar dazu angehalten, einen Flyer für spanische Austauschschüler zu gestalten; die Lernaufgabe am Ende der Lektion (vgl. ebd.: 52/23), in der die deutschen Lerner an einem fiktiven Schüleraustausch teilnehmen, verweist auf eine zumindest vorstellbare Kontaktsituation von Eigen- und Fremdkultur. Durch diese eher beiläufig wirkenden Begegnungssituationen gelingt es jedoch nicht, interkulturelle Missverständnisse zu thematisieren und zu reflektieren (K7). Auch stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. der Eigenkultur (K8) können nicht aufgeworfen und analysiert werden, da die Begegnungssituationen eben nicht intensiv genug sind, um Konflikte zu thematisieren, die ggf. aufgrund zu starrer und undifferenzierter Vorstellungen über die andere Kultur entstanden sind, durch bewusstes Kennenlernen des Anderen aber auch revidiert werden könnten.

Hinsichtlich der Begegnung einander fremder Kulturen sind ähnliche Defizite zu konstatieren. Im Lektionstext *Cosas del insti* (vgl. ebd.: 45/6) werden Begegnungssituationen lediglich ansatzweise thematisiert, da die spanische Raquel von ihnen nicht ausschließlich positi-

ven Erfahrungen mit ihrem muttersprachlichen Englischlehrer berichtet, der sie und ihre Mitschüler dazu anhält, ausschließlich in der englischen Sprache zu kommunizieren. Zusätzlich ist festzuhalten, dass in der Lektion (bzw. dem gesamten Schülerbuch) zwar verschiedene spanischsprachige Kulturen repräsentiert werden. Die Figuren stammen aus Madrid, San Sebastián, Granada, Mexiko und Kolumbien. Besonders gelungen ist dabei die bereits in Kapitel 3.1 erwähnte Storyline, die die einzelnen Lehrwerkfiguren miteinander verbindet: Das komplette Figureninventar arbeitet beim Online-Radio-Sender *Buena Onda*, der aus Spanien und Lateinamerika sendet. Dies stellt im Vergleich zu anderen Lehrwerken nicht nur eine innovative Veränderung dar, die das Interesse der Lerner zusätzlich wecken kann, sondern ermöglicht es ferner – buchstäblich ‚auf Knopfdruck‘ – Informationen aus der ein oder anderen spanischsprachigen Kultur kennenzulernen und mit anderskulturellen Spezifika in Beziehung zu setzen. So lernen die Schüler in *Unidad 3* nicht nur Eigenheiten des Schultags von Celia aus Madrid kennen (vgl. *PAE 1*, SB 2012: 44), sondern erfahren in einer späteren Übung auf der fiktiven Internetseite des Radiosenders von einer weiteren Lehrwerkfigur, Gilberto aus Bogotá, was kolumbianische Jugendliche gern in ihrer Freizeit unternehmen (vgl. ebd.: 51). Dennoch kommt es in der Lektion nicht zu intensiven Begegnungssituationen der verschiedenen spanischsprachigen Kulturen und der Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, sondern lediglich zu einer relativ lose und unabhängig voneinander wirkenden Auflistung von verschiedenen (spanisch)kulturellen Phänomenen. Fraglich ist außerdem, warum der Online-Radio-Sender nur aus Spanien und Lateinamerika, und nicht auch aus Deutschland sendet; so wären Begegnungen der Eigen- und Fremdkultur problemlos möglich.

Auch zur Hypothesenbildung auf der Grundlage (offener) Bilder, des Lektionstextes oder literarischer Texte (K9) wird in *Unidad 3* teilweise nur unzureichend angeregt. In Aufgabe 1a (ebd.: 42) werden die Lerner durch die Aufgabenstellung *Relaciona las imágenes con las asignaturas* zwar dazu veranlasst, einzelne Unterrichtsfächer den darüber befindlichen Bildern zuzuordnen. Diese sind jedoch zu eindeutig gestaltet und lassen keinen Raum zur Hypothesenbildung. Die Lerner werden durch die auf den Bildern befindlichen Inhalte zu stark gelenkt. Für die Förderung interkultureller Kompetenz geeigneter wären Abbildungen, die den einzelnen Unterrichtsfächern eben nicht problemlos zuordenbar sind und stattdessen lediglich mit Ausdrücken der Freude und des Unbehagens versehen wären. So könnten die Schüler tatsächliche Hypothesen darüber anstellen, warum welches Unterrichtsfach wohl

auf eine bestimmte Art und Weise bzw. mit einem bestimmten Ausdruck dargestellt ist: Bzgl. welcher Fächer äußere ich mich mit Ausdrücken wie *¡Qué difícil!*, *¡Qué horror!*, *¡Qué rollo!* oder *¡Qué divertido!* und warum? Wie geht es meinen Mitschülern, wie den spanischen Schülern?

Für die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz eher geeignet ist Aufgabe 8 mit dem Titel *En casa de Celia* (vgl. PAE 1, SB 2012: 46), welche die Lerner nun sehr wohl zur Hypothesenbildung anregt. Den Lernern begegnet ein Dialog zwischen der Lehrwerkfigur Celia und ihrer Mutter, in dem sich beide über die Probleme der Jugendlichen im Unterrichtsfach Englisch und mögliche Lösungsansätze unterhalten. Die Lerner sollen den Dialog unter 8a zu zweit mit korrekten Verbformen vervollständigen. Dieser Teil der Aufgabe fokussiert noch stark die Einübung sprachlicher Mittel. Unter 8b werden die Lerner dann aber dazu angehalten, Hypothesen darüber anzustellen, wie Celia ihr Englisch (zusätzlich) verbessern könnte. Sie sollen Ideen sammeln und dafür, wenn nötig, mit dem Wörterbuch arbeiten. Der zuvor auf sprachliche Mittel ausgerichtete Dialog wird also mit Inhalten gefüllt, die auf eigenen Ideen und Assoziationen der Schüler beruhen. Die Entwicklung funktionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten wird mit der Förderung interkultureller Kompetenz verzahnt. Unter 8c sollen die Lerner den Dialog dann fortführen und das Ergebnis der Klasse vorspielen. Der Dialog kann auch aufgenommen werden. Die eigenen Ideen der Schüler werden so in einem Rollenspiel thematisiert, in dem die deutschen Lerner der spanischen Celia Tipps zur Verbesserung der englischen Sprache geben. Die Schüler erkennen so, dass spanische Schüler ähnliche Probleme haben wie sie selbst und machen Vorschläge, wie diese gelöst werden können. Das Rollenspiel ist besonders einprägsam, da die Lerner jetzt aus der Perspektive von Celia handeln und sich in sie hineinversetzen – nicht zuletzt, weil sie ihre Probleme möglicherweise in besonderer Weise nachvollziehen können, da sie evtl. ähnliche haben. Die Aufgabe regt die Lerner so zum unter Kriterium 10 geforderten Perspektivwechsel an.

Sie fördert jedoch nicht nur die affektiv-attitudinale Komponente interkultureller Kompetenz, sondern auch die handlungsorientierte Dimension, da sie zu handlungsrelevanten Verfahren des Rollenspiels anregt (K18). In diesem werden jedoch keine interkulturellen Begegnungssituationen und darin möglicherweise entstehende Konflikte simuliert, da die deutschen Lerner sich nur in die spanische Celia und ihre Mutter hineinversetzen und lediglich aus deren Perspektive ein Gespräch führen. Tatsächliche interkulturelle Aspekte spielen kei-

ne Rolle. Kriterium 18 wird dementsprechend nur zum Teil erfüllt. Die Thematik des Rollenspiels besitzt jedoch einen hohen Lebensweltbezug und ist deutschen Schülern ebenso bekannt wie spanischen. Die Lerner können sich mit den Problemen der spanischen Celia identifizieren. Die Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Englisch können dementsprechend als transkulturelles Phänomen (K15) betrachtet werden. Indem die Aufgabe in *Unidad 3* die deutschen Lerner dazu veranlasst, eigene Ideen für eine mögliche Verbesserung in Englisch zu sammeln und im Dialog zwischen Celia und ihrer Mutter zu präsentieren, können sich die Schüler der Tatsache bewusst werden, dass es sich bei Problemen in verschiedenen Unterrichtsfächern um eine globale, kulturübergreifende Thematik handelt. Allerdings fehlt eine Aufgabenstellung, durch die die Lerner dieses transkulturelle Phänomen noch einmal intensiv reflektieren, um dann – auf Grundlage zusätzlicher landeskundlicher Informationen<sup>45</sup> – ggf. doch Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Schwierigkeiten in der Schule und möglichen Lösungsansätzen zu erfahren. Die Betrachtung der transkulturellen Problematik ist in Lektion 3 dementsprechend ausbaufähig. Auch intrakulturelle Unterschiede werden lediglich am Rande thematisiert. Im Lektionstext *Cosas del insti* (PAE 1, SB 2012: 45) wird zwar darauf verwiesen, dass die Lehrwerkfiguren verschiedene Lieblingsfächer haben. Die unterschiedlichen Vorlieben verweisen jedoch nicht auf tatsächliche intrakulturelle Unterschiede, sondern lediglich darauf, dass Menschen verschiedene persönliche Interessen haben. Dies kann aber zumindest im Ansatz dazu genutzt werden, aufzuzeigen, dass Angehörige einer Kultur individuell verschieden und nicht als homogene Masse aufzufassen sind. Diese Erkenntnis muss jedoch vom Lehrer angeleitet werden, *Unidad 3* bzw. darin enthaltene Aufgabenstellungen leisten dies nicht.

Die Analyse von Lektion 3 zeigt, dass die übrigen Kriterien, welche zur Förderung der kognitiv-analytischen Dimension interkultureller Kompetenz herangezogen werden, deutlicher erfüllt werden. Trotz der vielen Zeichnungen in *Puente al Español* gelingt es in *Unidad 3* durchaus, authentische Materialien in Form von Fotos als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt zu verwenden (K11), z.B. vom Popstar Shakira (vgl. ebd.: 49), dem *cine ideal* in Madrid (vgl. ebd.: 49), dem *parque Simón Bolívar* und dem Planetarium in Bogotá (vgl. ebd.: 51.) Allerdings fehlen zum Teil Bildunterschriften, die die einzelnen Sehenswürdigkeiten auf den

---

<sup>45</sup> Bieten spanische Regelschulen bspw. Nachhilfe-Angebote am Nachmittag, oder müssen die Schüler dort eher auf private Angebote zurückgreifen? Existieren in Spanien ebenso viele private, zumeist kostspielige Nachhilfeschoolen wie in Deutschland? Usw.

Fotos benennen und den Zugang zur fremdkulturellen Welt so tatsächlich gewährleisten. Positiv ist hingegen, dass neben den Fotos auch eine authentische Broschüre zum *festival de verano* in Bogotá abgebildet ist (vgl. PAE 1, SB 2012: 52), anhand derer die Lerner ihre Sprachmittlungskompetenzen erweitern können. Der Inhalt der Broschüre ist den bereits vorhandenen Sprachkompetenzen der Schüler angepasst und bietet demzufolge nur wenige Informationen zum Festival, erhöht aber die Vielfalt authentischer Materialien in Lektion 3.

Ferner wird in der *Unidad* soziokulturelles Orientierungswissen (K12) vermittelt bzw. thematisiert. Dieses bezieht sich einerseits auf die Eigenkultur und veranlasst die Lerner bspw. dazu, eigene Vorlieben bzgl. der Unterrichtsfächer zu reflektieren, sich mit eigenen Freizeitbeschäftigungen und Hobbys auseinanderzusetzen, aber auch über Freizeitbeschäftigungen, denen man innerhalb des eigenen Heimatortes nachgehen kann, zu sprechen. Andererseits lernen die Schüler Orientierungswissen über die Fremdkultur kennen. So thematisiert ein landeskundlicher Informationskasten kurz das spanische Schul- und Notensystem (vgl. ebd.: 44), ein anderer die Problematik des Duzens und Siezens (vgl. ebd.: 45), welche sowohl deutsche als auch spanische Lerner vor Herausforderungen stellt, wenn sie sich in der jeweils anderen Kultur befinden. Die Problematik wird deshalb im Aufgabenformat *Espacio cultural* (vgl. ebd.: 46/9) intensiver betrachtet, welches interkulturelle Kompetenz im gesamten Schülerbuch systematisch vermitteln soll und in *Unidad 3* zusätzlich auf kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens<sup>46</sup> in Spanien verweist (K14). Aufgabe 9a fragt danach, „woran [man] erkennt [...], ob sich zwei Personen in einem Gespräch duzen oder siezen“, und veranlasst die Lerner so dazu, sich kulturspezifische Prägungen des Kommunizierens noch einmal zu vergegenwärtigen. In 9b sollen die Schüler nun einzelne Hörtexte unterschiedlichen Gesprächsorten zuordnen, die ebenfalls in Aufgabe 9 aufgeführt sind (*en una oficina de turismo, en el instituto, una llamada telefónica, en un bar*). Teilaufgabe 9c

---

<sup>46</sup> Neben diesen kulturspezifischen Konventionen des Kommunizierens werden in *Unidad 3* außerdem verschiedene sprachliche Register, bspw. umgangssprachliche Ausdrücke verwendet, welche im Vokabelverzeichnis (vgl. PAE 1, SB 2012: 186ff.) als solche benannt werden: *el rollo, mates, el profe, el boli, la tele*. Ferner thematisiert die fakultative Rubrik *Algo especial* (vgl. ebd.: 53), welche zu *Unidad 3* zu zählen ist, jugendsprachliche Ausdrücke Spaniens und Lateinamerikas und ermöglicht es den Lernenden, diese einzuüben. Neben der Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Register kommt es in der Lektion somit zusätzlich zur Verwendung verschiedener sprachlicher Varietäten. Besonders hervorzuheben ist dabei Aufgabe 1 *Palabras e imágenes*, in der – ausgehend vom Deutschen – bildhafte Ausdrücke in den Mittelpunkt gerückt werden, deren Übersetzung sich im Spanischen und Kolumbianischen unterscheidet, was wiederum auf die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe in verschiedenen (spanischsprachigen) Kulturräumen verweist und es den Lernenden ermöglicht, den kulturellen Gehalt einzelner Begriffe zu reflektieren und ihn mit den deutschen Bedeutungen der Begrifflichkeiten in Beziehung zu setzen.

veranlasst die Lerner dazu, die Dialoge ein zweites Mal zu hören und explizit darauf zu achten, ob sich die Personen duzen oder siezen. Die Rubrik *Espacio cultural* bietet somit eine gute Grundlage für die Reflexion kulturspezifischer Prägungen des Kommunizierens, da sie nicht nur auf der rein sprachlichen Ebene verbleibt, sondern zusätzlich den kulturellen Aspekt verschiedener sprachlicher Phänomene fokussiert und somit Sprache und Kultur miteinander verzahnt.

Ausgehend von den Hörbeispielen wird also deutlich, innerhalb welchen Kontextes in Spanien geduzt oder gesiezt wird, und implizit darauf verwiesen, dass in unterschiedlichen Gesprächssituationen und je nach Gesprächspartner verschiedene Anreden angemessen sind: Duzen ist auch in der spanischen Kultur nicht immer und überall die Regel. Somit bietet das Aufgabenformat *Espacio cultural* hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz Vorteile, da eben nicht nur die sprachliche Ausprägung des Duzens und Siezens, sondern auch die kulturellen Hintergründe dieses Phänomens betrachtet werden, welche durch zusätzliche Aufgaben- und Fragestellungen der Lehrkraft weiter reflektiert werden können. So schafft der *Espacio cultural* Raum, um auch allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation (K13) zu vermitteln. Ausgehend von spanischtypischen Kommunikationskonventionen können die Lerner erkennen, dass Kommunikation stets kulturell geprägt ist und auf verschiedenen Kulturstandards basiert. Allerdings bleiben auf derlei Erkenntnisse hinwirkende explizite Aufgabenstellungen aus. Es obliegt ausschließlich der Lehrkraft, das kulturspezifische Wissen um Duzen und Siezen in Spanien und Lateinamerika in allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation zu überführen; vielversprechende Ansätze werden im *Espacio cultural* jedoch aufgezeigt.

Das die Wissensdimension interkultureller Kompetenz fördernde Verfahren des Kulturvergleichs kann hingegen vollständig überzeugen (K16): *Unidad 3* regt durch die Aufgabenstellung *Comparad vuestro horario y las asignaturas con el horario de Laura* explizit zum Vergleich des eigenen und spanischen Stundenplans an. Da den Lernern zusätzlich sprachlicher *task support* in Form kurzer Sätze zur Verfügung gestellt wird, gelingt ihnen der Vergleich, welchem durch die Grundthematik ‚Schule‘ per se ein hoher Alltags- und Lebensweltbezug immanent ist, umso leichter. Kognitiv bereits erfasste Gemeinsamkeiten und Unterschiede von eigenem und spanischem Stundenplan können so auch sprachlich bewältigt und in Begegnungssituationen mit der Zielkultur in Kommunikation überführt werden.

Deutlichere Defizite zeigen sich hinsichtlich der Förderung der handlungsorientierten Dimension interkultureller Kompetenz. Auf Schwächen bzgl. des handlungsrelevanten Verfahrens des Rollenspiels zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen (K18) wurde bereits weiter oben hingewiesen. Auch die Kriterien 17 und 20 können nicht erfüllt werden: Der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln wird nicht thematisiert oder eingeübt (K17), auf virtuelle Begegnungssituationen mit der Zielkultur (K20) wird nicht hingewirkt. In der Lernaufgabe *Al final* (vgl. PAE 1, SB 2012: 52/23), welche ein ganzheitliches Lernarrangement zum Eintauchen in den zielkulturellen Kontext darstellt (K19), wird lediglich auf eine fiktive direkte Kontaktsituation verwiesen, indem es heißt: „Ihr macht bei einem Schüleraustausch mit. Die Direktorin eurer spanischen Partnerschule möchte den Stundenplan reformieren und bittet alle Schüler um Mithilfe.“ Die simulierte Kontaktsituation als Aufhänger der Lernaufgabe zeigt durchaus Potenzial hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz; die Lerner werden motiviert, die spanische Schulleiterin bei der Reformierung des Stundenplans zu unterstützen, eigene Vorschläge und Ideen einzubringen und diese gemeinsam zu diskutieren:

1. Wie sieht dein idealer Stundenplan aus? Mache dir Notizen zum Aufbau des Stundenplans, den einzelnen Fächern und auch dem Freizeitprogramm am Nachmittag, das eine ideale Schule deiner Meinung nach anbieten sollte.
2. In 4er-Gruppen stellt ihr euch gegenseitig eure Ideen vor, begründet sie und versucht, eure Vorschläge und Interessen in einem Stundenplan zu verbinden.
3. Stellt euren idealen Stundenplan der Klasse vor und entscheidet gemeinsam, welche Gruppe den besten Vorschlag gemacht hat.

Allerdings geht die Lernaufgabe über die Mithilfe, in der die Schüler lediglich über die Eigenkultur bzw. Vorlieben im eigenen, d.h. deutschen Schulalltag sprechen, nicht hinaus. Die Lerner werden sich so zwar eigenkultureller Praktiken bewusst und reflektieren diese (vgl. Arbeitsschritte für die Modellierung von und die Vorgehensweise in Lernaufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz, Kap. 1.3.2.2), anderskulturelle Praktiken werden aber nicht in die Bewältigung der Aufgabe einbezogen. Die Lerner werden nicht in die Lage versetzt, sich in Angehörige der Zielkultur hineinzuversetzen. Demzufolge kommt es nicht zum Vergleich von Eigen- und Fremdkultur; ebenso wenig findet eine begründete Bewertung eigen- und fremdkultureller Praktiken statt. Die von Byram geforderte *critical cultural awareness* wird demzufolge durch die Lernaufgabe nicht gefördert, das Finden einer neuer Position an

einem möglicherweise dritten Ort (vgl. Kap. 1.2) bleibt aus. Interkulturelle Kompetenz wird durch die Lernaufgabe demzufolge nur begrenzt gefördert.

Ähnliche Schwächen zeigen sich in der Rubrik *A tu manera* (vgl. PAE 1, SB 2012: 52/22), welche durch den hohen Grad an Handlungs- und Produktorientierung ebenfalls als ganzheitliches Lernarrangement anzusehen ist: Die Teilaufgaben 22.1 und 22.4, in denen die Schüler einen Text über ihre Lieblingsfreizeitaktivitäten und Angebote in ihrer Heimatstadt verfassen (22.1) oder eine Collage zu ihren Lieblingsfreizeitaktivitäten gestalten können (22.4), beziehen abermals nur die Eigenkultur der Lerner ein, fremdkulturelle Praktiken werden nicht betrachtet. Die Teilaufgaben 22.2 und 22.3 scheinen für die Förderung interkultureller Kompetenz geeigneter, sollten aber vor allem die Bewusstmachung fremdkultureller Praktiken und den Vergleich von Eigen- und Fremdkultur stärker fokussieren. Zur Bewältigung von Aufgabe 22.2, in der die Lerner einen Flyer über Events in der eigenen Stadt anfertigen sollen, der spanischen Austauschschüler gezeigt werden kann, müssen sich deutsche Lerner vergegenwärtigen, was spanische Jugendliche interessieren könnte und wie die eigene Heimatstadt für die Zielkultur ansprechend dargestellt werden kann. Die Lerner müssen sich dafür in spanische Jugendliche hineinversetzen, einen Perspektivenwechsel vornehmen und über ausreichendes soziokulturelles Orientierungswissen verfügen, welches sich auf die Lebens- und Freizeitgestaltung der Zielkultur bezieht. Da die Aufgabenstellung aber nicht explizit darauf verweist, dass sich der Flyer an den Interessen der spanischen Austauschschüler orientieren sollte, ist zu vermuten, dass die deutschen Lerner Veranstaltungen und Besonderheiten in der eigenen Stadt lediglich aus der Eigenperspektive darstellen. Der ‚spanische Austauschschüler‘ dient wohl vor allem dazu, dass die Lerner im Anfertigen des Flyers in spanischer Sprache einen Sinn erkennen; sich tatsächlich in den Angehörigen der fremden Kultur hineinzuversetzen, ist scheinbar nicht vorgesehen.

In Teilaufgabe 22.3 sollen die Lerner zu zweit ein Interview über ihre Lieblingsfreizeitaktivitäten führen; die interviewende Person arbeitet dabei beim Radiosender *Buena Onda*. Ein deutscher Lerner müsste sich demzufolge in einen Angehörigen der spanischsprachigen Kultur hineinversetzen und einen deutschen Jugendlichen zu seinen Freizeitaktivitäten befragen. Wenn die deutschen Lerner also berücksichtigen, dass sie als Mitarbeiter des Radiosenders *Buena Onda* zwingend aus der spanischsprachigen Kultur stammen, kommt es folglich zu einer fiktiven Begegnung der Eigen- und Fremdkultur. Das interkulturelle Potenzial der Aufgabe würde jedoch gesteigert, wenn nicht etwa die interviewende, sondern die inter-

viewte Person aus der Fremdkultur käme oder Angehörige der Eigen- und Fremdkultur befragt würden. Die deutschen Lerner müssten sich so in die Zielkultur, ihre Vorlieben und Interessen hineinversetzen. Zusätzlich könnten am Ende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Freizeitaktivitäten deutscher und spanischer Jugendlicher aufgezeigt und in einer Radio-Reportage zusammengefasst werden.

#### **3.4.4 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse**

Die Feinanalysen der *Unidades* zum Themenschwerpunkt ‚Schule und Schulalltag‘ zeigen, dass es den drei Lehrwerken in den einzelnen Lektionen unterschiedlich gut gelingt, einen Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz zu leisten. Da *Unidad 7A* in *Línea verde 1* von insgesamt 17 Kriterien sieben in überzeugender Weise und drei weitere mit leichten Defiziten erfüllt, ist diese von den drei exemplarisch analysierten Lektion am ehesten in der Lage, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren. Lektion 3 in *Puente al Español 1* zeigt hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz ähnliche Stärken; sechs Kriterien werden in besonderem Maße erfüllt, drei mit kleineren Abstrichen. In *Unidad 4A* in *Encuentros 3000/1* überwiegen hingegen die Kriterien, die nur unzulänglich realisiert werden: Sieben Fragen des Kriterienkatalogs werden lediglich im Ansatz, sechs weitere gar nicht erfüllt.<sup>47</sup>

Die deutlichsten Differenzen hinsichtlich des interkulturellen Potenzials lassen sich bzgl. des Erfüllens der Kriterien ausmachen, welche die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension in den drei Lektionen untersuchen. Auch hier lässt sich jedoch konstatieren, dass *Unidad 7A* in *Línea verde 1* am stärksten überzeugt: Insgesamt fünf der sieben Kriterien, welche die Förderung der persönlichkeitsbezogenen Dimension untersuchen, werden erfüllt. Hinsichtlich des Kriteriums, welches die Lektion auf lernerorientierte und lebensweltbezogene Themen, Materialien, Aufgaben und Methoden analysiert, stellt dies keine grundlegende Besonderheit dar; auch die Lektionen in *Encuentros 3000/1* und *Puente al Español 1* realisieren Kriterium 4 in überzeugendem Maße. Weiteren Kriterien, die die Förderung der Dimension *savoir être* untersuchen, wird jedoch in den *Unidades* der zuletzt genannten Lehrwerke weit weniger intensiv Rechnung getragen; die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension durch Lektion 7A in *Línea verde 1* muss so besonders hervorgehoben werden.

---

<sup>47</sup> Vgl. dazu auch die Überblicksanalyse des ersten Bandes der Lehrwerke in Kapitel 3.5.1, welche das Erfüllen der einzelnen Kriterien in den für die Feinanalyse ausgewählten Lektionen analog zu den übrigen *Unidades* mittels verschiedener Symbole zusammenfasst.

Durch das sorgfältig ausgewählte Prinzip der Storyline, in welchem die Lerner in *Línea verde 1* von Erlebnissen der deutschen Laura während des Aufenthalts im spanischen Valladolid, in Lektion 7A von denen am ersten Schultag, erfahren, kommt es zur Begegnung von Eigen- und Fremdkultur (K6), welche für die Protagonistin Laura aufgrund interkultureller Missverständnisse nicht ausschließlich positiv ausfällt (K7). Die Lerner fühlen sich motiviert, kommunikativ in der Zielsprache zu agieren und sich in die Lehrwerkfiguren hineinzusetzen (K5). Sie werden für die fremde und die eigene Kultur sensibilisiert und sind eher in der Lage, die Sichtweise von Angehörigen der Zielkultur einzunehmen und einen Perspektivwechsel vorzunehmen (K10). Geeignete Aufgabenstellungen, in denen die Lerner Hypothesen zum weiteren Handlungsverlauf des Lektionstextes *Mal comienzo en el instituto* bilden, ermöglichen ein weiteres Verfahren interkulturellen Lernens (K9). Die Verfahren zur Hypothesenbildung sind in den exemplarisch analysierten Lektionen aller drei Lehrwerke stets auf didaktisierte Texte oder Bilder bezogen; Hypothesenbildungen zu literarischen Texten werden in keiner der drei *Unidades* initiiert. Begründet werden kann dies mit dem vergleichsweise geringem Sprachniveau der Lerner; umso mehr ist herauszustellen, dass es Lektion 7A durch geeignete Aufgabenstellungen gelingt, die Lerner Hypothesen zum Lektionstext bilden zu lassen, welche die Prägung eigen- und fremdkultureller Diskurskonventionen und Verhaltensweisen verdeutlichen und Kriterium 9 so in besonderer Weise erfüllen.

Lediglich die Thematisierung von Stereotypen erfolgt in *Unidad 7A* nicht, Kriterium 8 wird nicht erfüllt. Von besonderem Interesse ist dies, da es auch den Lektionen 4A und 3 in *Encuentros 3000/1* und *Puente al Español 1* in keinsten Weise gelingt, Stereotype zu thematisieren. Hinsichtlich des Erfüllens von Kriterium 8 zeigen alle drei analysierten Lektionen Defizite. Diese fallen jedoch bei *Unidad 7A* in *Línea verde 1* weit weniger ins Gewicht, da die anderen Kriterien, welche die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension untersuchen, weitgehend überzeugend erfüllt werden. Vor allem in Lektion 4A in *Encuentros 3000/1* stellt sich der Sachverhalt jedoch anders dar. Der *Unidad* gelingt es deutlich weniger gut, die persönlichkeitsorientierte Komponente durch geeignete Verfahren und Themen interkulturellen Lernens zu entwickeln; die affektiv-attitudinale Dimension wird in Lektion 4A weniger intensiv gefördert als in den beiden Lektionen der Konkurrenzlehrwerke.

Nur Kriterium 4 wird in *Encuentros 3000/1* in vollem Maße erfüllt, andere Fragen des Kriterienkatalogs machen teilweise starke Defizite deutlich oder werden schlichtweg gar nicht realisiert. So ist die Lektion zwar grundsätzlich lernerorientiert gestaltet und betrachtet mit

dem Thema ‚Schule‘ eine lebensweltbezogene Thematik (K4), schafft durch diese aufgrund der scheinbar weniger durchdachten Storyline jedoch keine Beziehung zwischen Eigen- und Fremdkultur: Da die Protagonisten der *Unidad* alle aus der Zielkultur stammen, kommt es nur ansatzweise zur Begegnung von Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen (K6). Diese sind jedoch deutlich zu oberflächlich, um bspw. interkulturelle Missverständnisse zu thematisieren (K7). Im Gegensatz zu *Unidad 7A* in *Línea verde 1* finden *critical incidents* in Lektion 4A keine Erwähnung. Auch das Identifikationspotenzial der Lerner mit den Lehrwerkfiguren wird durch einen fehlenden eigenkulturellen Protagonisten innerhalb der Lektion geschmälert (K5). Geeignete Verfahren interkulturellen Lernens, welche die Lerner zur Hypothesenbildung (K9) und zum Perspektivwechsel (K10) anregen, überzeugen ebenfalls nur ansatzweise.

Das Mittelfeld hinsichtlich der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz stellt *Unidad 3* aus *Puente al Español 1* dar, welche jedoch längst nicht das interkulturelle Potenzial von Lektion 7A aus *Línea verde 1* aufweist. Lediglich die Kriterien 4 und 10, welche Lektion 3 auf lernerorientierte Themen, Materialien, Aufgaben und Methoden sowie die Anregung zum Perspektivwechsel untersuchen, werden vollständig erfüllt; bzgl. des interkulturellen Verfahrens der Hypothesenbildung (K9) lassen sich jedoch bereits kleinere Schwächen ausmachen. Das Grundproblem in *Puente al Español 1* ist jedoch – ähnlich wie in *Encuentros 3000/1* – das der Storyline, welches den Lernern die Identifikation mit den Protagonisten der Lektion nur schwer ermöglicht (K5), da die Lehrwerkfiguren den Schülern einerseits nicht in Form authentischer Fotos, sondern nur mittels Zeichnungen präsentiert werden und andererseits nur aus der Zielkultur stammen. So kommt es lediglich im Ansatz zu Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur (K6), welche jedoch nicht Bestandteil der eigentlichen Storyline in den Lektionstexten sind, sondern eher eine situative Umrahmung für einzelne Aufgaben innerhalb der Lektion darstellen. Neben der bereits weiter oben erwähnten Tatsache, dass Lektion 3 in *Puente al Español 1* ebenso wie die *Unidades* der Konkurrenzlehrwerke keine Stereotype thematisieren (K8), kommt es aufgrund des Fehlens von Begegnungen einander fremder Kulturen in der analysierten *Unidad* außerdem nicht zur Analyse und Reflexion von *critical incidents* (K7). Dies ist umso nachteiliger, da es eben diese interkulturellen Missverständnisse sind, welche Lerner auf die potenzielle Problematik interkultureller Begegnungen aufmerksam machen und ihnen auch den außerschulischen Nutzen

interkulturellen Lernens verdeutlichen, welches erst in (möglicherweise missglückten) Realsituationen in und mit der Zielkultur zur anwendungsfähigen interkulturellen Kompetenz wird.

Die kognitiv-analytische Dimension interkultureller Kompetenz kann in allen feinanalysierten Lektionen der drei Lehrwerke zufriedenstellend gefördert werden. Vor allem landeskundliche Informationen und soziokulturelles Orientierungswissen (K12) werden stets intensiv und überzeugend thematisiert. Dies erinnert einerseits daran, dass das Konzept interkulturellen Lernens aus dem zentralen Ansatz der Landeskunde hervorgegangen ist (vgl. Kap. 1.1), lässt aber andererseits auch vermuten, dass beide Ansätze immer noch fast synonym verstanden werden und die Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz letztlich auf die Vermittlung landeskundlicher Informationen reduziert wird. Dass diese Vermutung jedoch in den drei analysierten Lektionen nicht gänzlich aufrecht zu erhalten ist, beweist die Tatsache, dass alle *Unidades* im überzeugenden Maße zum Kulturvergleich (K16) anregen. Dem zentralen Ansatz interkulturellen Lernens, welchen Krumm (1995: 157) als „kulturkontrastives Vorgehen“ bezeichnet, wird in allen drei analysierten Lektionen Rechnung getragen – nicht zuletzt, da sich die Thematisierung soziokulturellen Orientierungswissens in den einzelnen Lektionen nicht nur auf die Fremd- sondern auch auf die Eigenkultur bezieht und eigen- und fremdkulturelles Wissen somit mühelos miteinander in Beziehung gesetzt werden kann.

Anders verhält es sich in den drei *Unidades* bzgl. der Frage, ob authentische Materialien als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt werden (K11). Lediglich Lektion 3 in *Puente al Español 1* weist hinsichtlich der ausgewählten authentischen Materialien nur kleinere Schwächen auf, in *Unidad 7A* in *Línea verde 1* und *4A* in *Encuentros 3000/1* zeigen sich starke Defizite, da in den Lektionen ausschließlich authentische Fotos genutzt werden, deren didaktische Funktion jedoch eher als Illustration zu verstehen ist; weiterführende Aufgaben, welche den Wissenszuwachs der Lerner fokussieren, ergeben sich auf Grundlage der Fotos nicht. In *Puente al Español 1* wird die Abbildung einer authentischen Broschüre zumindest zur Sprachmittlung und somit tatsächlich als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt. Andere authentische Materialien wie literarische Texte, Werbeanzeigen oder Lieder, welche den Lernern einen realen Einblick in die Zielkultur erlauben, finden sich in keiner der drei analysierten Lektionen. In *Línea verde 1* wird im Anhang lediglich ein didaktisierter Text zu Lektion 7A und dem thematischen Schwerpunkt ‚Schule‘ präsentiert; explizite Aufgabenstellungen, anhand derer es den Lernern möglich ist, dem Text Informationen über die Zielkultur zu entnehmen, bleiben jedoch aus. Der Verzicht auf weitere authentische Materialien

in den drei Lektionen ist aufgrund des Sprachniveaus der Lerner einerseits nachvollziehbar, muss andererseits jedoch in späteren *Unidades* des jeweils ersten Lehrwerkbandes, zwingend aber im zweiten Band (vgl. Überblicksanalyse des ersten und zweiten Lehrwerkbandes in Kap. 3.5.1 und 3.5.2) revidiert werden, um die Lerner auf Grundlage authentischer Texte auf die (sprachliche) Komplexität realer Begegnungssituationen vorzubereiten. Die analysierten Lektionen zeigen, dass dies bisher nicht gelingt.

Ein ähnlich defizitäres Ergebnis zeigt sich bzgl. der Thematisierung intrakultureller Unterschiede und transkultureller Phänomene (K15). Den drei Lektionen gelingt es allenfalls ansatzweise, die Vielfältigkeit des spanischsprachigen Kulturkreises oder aktuelle durch Globalisierung und Hybridität gekennzeichnete gesellschaftliche Phänomene widerzuspiegeln. Dem von Hallet konstruierten Konzept des Hybriden Raums (vgl. Kap. 1.1), in welchem sich im Fremdsprachenunterricht die als intrakulturell verschieden zu betrachtenden eigen- und zielkulturellen Diskurssphären mit transkulturellen Phänomenen vermischen, wird in den drei Lektionen kaum Rechnung getragen. Begründet werden muss dies sicher damit, dass sich die Lerner während der Arbeit mit Lehrwerkband 1 erst im ersten, ggf. im frühen zweiten Lernjahr befinden, und ihnen der Verzicht auf intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene einen strukturierten interkulturellen Lernprozess ermöglicht. Die Ausführungen in Kapitel 1.1 haben gezeigt, dass ich diese Überlegung grundsätzlich befürworte, da sie einer potenziellen kulturellen Desorientierung der Lerner entgegenwirkt. Dennoch muss es auch in einem frühen Lernstadium – insbesondere im Spanischunterricht, in welchem nie nur eine, sondern stets verschiedene Kulturen die ‚Lerngrundlage‘ bilden – möglich sein, kulturelle Verschiedenheit abzubilden und globale Themenschwerpunkte stärker als solche zu kennzeichnen. Den analysierten Lektionen gelingt dies in der Regel lediglich dahingehend, als dass die Lehrwerkfiguren als repräsentative Angehörige der Zielkulturen verschiedene Meinungen und Interessen vertreten, welche jedoch weniger intrakulturelle, sondern eher interpersonelle Ursachen haben. Die Chance, den transkulturellen Charakter des Themenschwerpunkts ‚Schule‘ expliziter zu verdeutlichen, wird ebenfalls verpasst.

Zeigt sich bzgl. der bereits ausgewerteten Analyse Kriterien, welche die Förderung der kognitiv-analytischen Dimension interkultureller Kompetenz untersuchen, in den drei Lektionen ein bisher insgesamt ähnliches Ergebnis, lassen sich beim Erfüllen der Kriterien 13 und 14 Unterschiede feststellen. Während *Unidad 7A* in *Línea verde 1* und *Unidad 3* in *Puente al Español 1* allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation (K13) sowie die kulturspezifi-

sche Prägung einzelner Begriffe und kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens (K14) in besonderem Maße oder überwiegend überzeugend vermitteln, gelingt Lektion 4A in *Encuentros 3000/1* dies nicht (K13) oder nur ansatzweise (K14). Die zuvor geäußerte Vermutung, interkulturelles Lernen würde immer noch allzu sehr mit der Vermittlung landeskundlicher Wissensbestände gleichgesetzt, lässt sich in der Analyse von *Unidad 4A* dementsprechend belegen, da zusätzliche Wissensbereiche, welche die Lerner bspw. für die Existenz und Funktion von Stereotypen und Kulturstandards (allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation) sensibilisieren oder ihnen die enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur verdeutlichen, keine oder nur wenig Beachtung finden.

Dies ist besonders nachteilig, da gerade diese beiden Wissensbereiche eng mit den beiden anderen Dimensionen interkultureller Kompetenz verzahnt sind: Allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation schafft ebenso wie das Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur eine Grundlage für die Einsicht in die kulturelle Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Denk- und Verhaltensweisen, welche sich in der affektiv-attitudinalen Komponente idealerweise zu Empathiefähigkeit, der von Krumm (1995: 157) geforderten „kritischen Toleranz“ gegenüber fremden Kulturen oder dem von Rössler (2010a: 142) geforderten Lernziel, „Einstellungen und Haltungen zu verändern, wenn dies im Hinblick auf ein friedliches Zusammenleben [...] vertretbar scheint“, weiterentwickeln. Der Teilbereich des Wissens über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur steht zusätzlich in enger Verbindung mit der handlungsorientierten Dimension *savoir faire*; besteht Handlung im Fremdsprachenunterricht doch vornehmlich aus dem Sprechakt selbst, in welchem (fremd)kulturspezifische Prägungen einzelner Begriffe und Konventionen des Kommunizierens von immenser Bedeutung sind. Auch wenn die drei analysierten Lektionen insgesamt ein zufriedenstellendes Ergebnis bzgl. der Förderung der kognitiv-analytischen Dimension interkultureller Kompetenz aufweisen und das Erfüllen der verschiedenen Analyse Kriterien in den einzelnen *Unidades* deutlich weniger stark voneinander abweicht als es noch bei der Untersuchung der affektiv-attitudinalen Komponente der Fall war, muss konstatiert werden, dass es *Unidad 3* in *Puente al Español 1* am ehesten gelingt, den Lernern interkulturelle Wissensbestände zu präsentieren. Gleichzeitig ist es das Lehrwerk *Encuentros 3000/1*, welches die für die Förderung der Wissensdimension *savoir* am wenigsten geeignete Lektion präsentiert, da die Kriterien 13 und 14 nur defizitär erfüllt werden.

Die Frage danach, inwiefern die handlungsorientierte Dimension *savoir faire* in den einzelnen Lektionen gefördert wird, macht diese Defizite nun nicht mehr nur in der Lektion eines Lehrwerks, sondern in den *Unidades* aller drei Lehrwerke sichtbar; die handlungsorientierte Dimension ist die am wenigsten geförderte Komponente interkultureller Kompetenz. Vergegenwärtigt man sich noch einmal das Weinertsche Kompetenzverständnis ist dies besonders prekär; kann man doch erst von Kompetenz sprechen, wenn die Lerner in der Lage sind, erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten problemlösend anzuwenden. Obwohl oder gerade weil sich auch interkulturelle Kompetenz erst in Realsituationen in und mit der Zielkultur zeigt, müssen Lehrwerke auf diese Realsituationen vorbereiten und der handlungsorientierten Dimension besonderes Gewicht einräumen.

Die Kriterien 17 bis 20 werden in den drei Lektionen jedoch entweder gar nicht oder lediglich im Ansatz erfüllt. Die Thematisierung nonverbaler Kommunikationsmittel (K17) und die Hinwirkung auf virtuelle Begegnungssituationen (K20) stellen jedoch relativ spezifische Themenbereiche und Vorgehensweisen dar, die nicht in jeder Lektion eines Lehrwerks verwirklicht werden können.<sup>48</sup> Rollenspiele (K18) und ganzheitliche Lernarrangements (K19), die für die Ausprägung der handlungsorientierten Dimension interkultureller Kompetenz in besonderer Weise geeignet sind, bilden hingegen einen Bestandteil in allen feinanalysierten Lektionen der drei Lehrwerken. Es gelingt den einzelnen Aufgabenformaten jedoch nur unzulänglich, eine Beziehung zwischen Eigen- und Fremdkultur herzustellen. Zumeist fokussieren sie entweder *die eine* oder *die andere* Kultur; ein kulturkontrastives Vorgehen und das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ist nur schwer bzw. gar nicht möglich. Die Analyse der Lernaufgaben am Ende der Lektionen 4A und 3 in *Encuentros 3000/1* und *Puente al Español 1* bzw. der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben in *Unidad 7A* in *Línea verde 1*, welche sich an den unter 1.3.2.2 vorgestellten Arbeitsschritten für die Modellierung von Lernaufgaben mit dem Schwerpunkt der interkulturellen Kompetenz nach Müller-Hartmann und Schocker (2013) orientiert, unterstreicht diese Tatsache. Es wird deutlich, dass in den Lernaufgaben nicht für eigen- und fremdkulturelle Praktiken sensibilisiert oder zu deren Vergleich angeregt wird.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die Analyseergebnisse durchaus überraschen – ist es doch Lektion 7A in *Línea verde 1*, welche interkulturelle Kompetenz am ehes-

---

<sup>48</sup> Die Überblicksanalyse in Kap. 3.5 wird zeigen, inwiefern es den übrigen Lektionen der drei Lehrwerke gelingt, die Kriterien 17 und 20 zu erfüllen.

ten fördern kann, obgleich es sich bei diesem Buch aus dem Jahr 2006 um das älteste der drei untersuchten Lehrwerke handelt. Im Vorhinein war dementsprechend davon auszugehen, dass aktuelle bildungspolitische Diskurse um das Verständnis von Kompetenz im Allgemeinen, genauer um das der interkulturellen Kompetenz weit weniger in die Konzeption des Lehrwerks einfließen als es bei den neueren Lehrwerken *Encuentros 3000/1* (2010) und *Puente al Español 1* (2012) zu erwarten wäre. Es ist jedoch das Prinzip der Storyline in *Línea verde 1*, welches überzeugt und auf dessen Grundlage ein Großteil der Kriterien zur Untersuchung der Förderung der affektiv-attitudinalen Komponente interkultureller Kompetenz erfüllt wird; in Lektion 7A gelingt es z.B. weitgehend überzeugend, interkulturelle Missverständnisse, welche die Schüler für Probleme in tatsächlichen interkulturellen Kontaktsituationen sensibilisieren und dementsprechend einen handlungsorientierten Nutzen darstellen, zu reflektieren und zu analysieren. Die neu konzipierte *Unidad* zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘ in Kapitel 4 wird dieser Tatsache Rechnung tragen und die Thematisierung von *critical incidents* ebenfalls als Schwerpunkt betrachten. Ferner wird die Lektion versuchen, auch die handlungsorientierte Dimension *savoir faire* ausreichend zu fördern, da die Ausprägung dieser Komponente in den drei analysierten Lektionen ein deutliches Defizit darstellt.

### 3.5. Bandbezogene Analyse der Lehrwerke nach dem Kriterienkatalog

#### 3.5.1 Überblicksanalyse des ersten Lehrwerkbandes in verkürzter Tabellenform

##### Línea verde 1

∅ SB: Durchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schülerbuch

U: Unidad

Upm: Un paso más

		Kriterien	∅ SB																
Stellung interkult. Lernens	1. Inhaltsverzeichnis / Lektionsauftakt	0																	
	2. Obligatorische/ fakultative Lektionen	+																	
	3. Überprüfung interkult. Kompetenz	+																	
			U1	U2 A	U2 B	U3 A	U3 B	Upm 1	U4	U5 A	U5 B	U6	Upm 2	U7 A	U7 B	U8 A	U8 B	Upm 3	
Affektiv-attitudinale Dimension	4. Lernerorientierung/ Lebensweltbezug	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	++	+++	++	+++	+++	++	
	5. Identifikationspotenzial	++	++	+	+++	++	+++	+++	+	++	++	++	+	+++	++	+++	++	+++	
	6. Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur/ einander fremder Kulturen	+++	++	+++	+++	+++	+++	+	+++	+++	++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	
	7. Critical incidents	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	++	0	0	0	0	
	8. Stereotype	+	+	+	0	0	+	++	+++	+++	0	+	+	0	++	0	0	0	
	9. Hypothesenbildung	++	++	+++	++	+++	+++	0	+++	+++	+++	++	0	+++	+++	+++	+++	0	
Kognitiv-analytische Dimension	10. Perspektivwechsel	++	+	+	+	+++	+	+	+++	+	++	+++	0	+++	+	+	+++	0	
	11. Authentische Materialien	++	++	+	+++	+++	++	+	+	+	+	+++	++	+	+	+++	+++	0	
	12. Soziokult. Orientierungswissen	++	++	++	++	+++	+++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	+	+++	+	
	13. Allgemeinkult. Wissen	+	0	0	0	0	++	0	++	+++	0	+++	+++	++	+	+	++	0	
	14. Kulturspezifische Begriffe/ Konventionen des Kommunizierens	+	0	++	+	++	+	0	+++	++	0	+++	+	++	0	0	+++	0	
	15. Intrakult. Unterschiede/ transkult. Phänomene	+	0	+	++	0	+	++	+++	+	+	+++	++	+	+	+	+	0	
Handlungsorientierte Dimension	16. Kulturvergleich	+	0	0	0	0	+++	0	0	0	0	0	++	+++	0	0	0	0	
	17. Nonverbale Kommunikationsmittel	0	+	0	0	0	0	0	+	+	+	+	0	0	0	0	++	0	
	18. Rollenspiele	+	+++	+	+	0	+	+	+	++	+	0	0	+	+++	0	+++	0	
	19. Ganzheitliche Lernarrangements	+	+	0	+	0	+	0	+	0	+	++	0	0	+	0	++	0	
	20. Virtuelle Begegnungssituationen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

**Encuentros 3000/1**

∅ SB: Durchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schülerbuch

U: *Unidad*

Bal: *Balance*

Supl Cat: *Suplemento Cataluña* (fakultativ)

		Kriterien	∅ SB												
Stellung interkult. Lernens	1. Inhaltsverzeichnis / Lektionsauftakt		+												
	2. Obligatorische/ fakultative Lektionen		++												
	3. Überprüfung interkult. Kompetenz		+	iHola!	U1	U2	U3	Bal 1	U4 <sup>49</sup> A	U4 B/C	U5	U6	U7	Bal 2	Supl Cat
Affektiv-attitudinale Dimension	4. Lernerorientierung/ Lebensweltbezug	+++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	+++	+	+++	
	5. Identifikationspotenzial	++	+	+++	++	++	0	++	+++	+++	+++	+	+++	+	++
	6. Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur/ einander fremder Kulturen	+	+	+	+	0	+	0	+	0	++	+	+	+	
	7. <i>Critical incidents</i>	+	0	0	0	+	0	0	0	0	+++	0	0	++	
	8. Stereotype	0	0	0	0	+	0	0	+	0	+	+	0	0	
	9. Hypothesenbildung	+	0	0	0	+++	0	+	+++	++	+++	0	0	0	
	10. Perspektivwechsel	+	+	0	+	0	0	+	0	+	+++	+	0	+	
Kognitiv-analytische Dimension	11. Authentische Materialien	++	+	++	++	++	+	+	+++	++	+++	++	+++	++	
	12. Soziokult. Orientierungswissen	++	++	+++	+++	+++	+	+++	+++	+++	+++	+++	0	+++	
	13. Allgmeinkult. Wissen	+	0	+	0	+	0	0	0	++	+	0	0	+	
	14. Kulturspezifische Begriffe/ Konventionen des Kommunizierens	+	+	++	+	++	0	+	0	++	+++	++	0	+++	
	15. Intrakult. Unterschiede/ transkult. Phänomene	+	++	+	+	+	0	+	+	+	++	+	+	+	
	16. Kulturvergleich	0	0	0	0	0	0	+++	0	+	+	0	0	0	
Handlungsorientierte Dimension	17. Nonverbale Kommunikationsmittel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	18. Rollenspiele	+	0	+++	++	+	+	+	0	+	++	++	0	++	
	19. Ganzheitliche Lernarrangements	+	0	++	+	++	0	+	+	+++	+++	++	0	+	
	20. Virtuelle Begegnungssituationen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	++	0	0	0	

<sup>49</sup> Die tabellarische Überblicksanalyse von *Unidad 4* ist zweigeteilt: Da die Feinanalyse lediglich Lektionsteil 4A (und die Rubrik *¡Acércate!*) ausführlich auf sein Potenzial der Förderung interkultureller Kompetenz untersucht (Kap. 3.4.2), wird diese Teillektion in der Überblicksanalyse getrennt von den Lektionsteilen 4B und 4C aufgeführt. Eine getrennte Analyse von 4B und 4C erfolgt nicht, da die einzelnen Lektionsteile in *Encuentros 3000/1*, im Gegensatz zu *Línea verde 1*, als eine Gesamtlektion angesehen werden.

**Puente al Español 1**

Ø SB: Durchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schülerbuch

U: Unidad

R: Repaso

Ufac: Unidad facultativa Novedades en Buena Onda

		Kriterien	Ø SB															
Stellung interkult. Lernens	1. Inhaltsverzeichnis / Lektionsauftakt		++															
	2. Obligatorische/ fakultative Lektionen		++															
	3. Überprüfung interkult. Kompetenz		+															
					Bien-venidos	U1	U2	R 1	U3	U4	R 2	U5	U6	R 3	U7	U8	R 4	U fac
Affektiv-attitudinale Dimension	4. Lernerorientierung/ Lebensweltbezug		++	++	++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	+	++	+++	++	++	
	5. Identifikationspotenzial		+	0	++	++	+	+	+	+	++	+	0	+	++	0	+	
	6. Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur/ einander fremder Kulturen		+	0	0	+	0	+	+	+	0	0	0	++	0	+	0	
	7. Critical incidents		+	+++	0	+	0	0	0	0	++	+++	0	0	++	0	+	
	8. Stereotype		+	0	++	0	0	0	+++	0	0	+	0	+++	0	0	0	
	9. Hypothesenbildung		+	0	+++	++	0	++	++	0	+++	0	0	+++	+++	0	0	
	10. Perspektivwechsel		+	0	0	0	+	+++	0	+	+++	+	0	+++	+++	0	+	
Kognitiv-analytische Dimension	11. Authentische Materialien		+	+	++	+	0	++	+++	0	++	+	+	+++	+	++	+	
	12. Soziokult. Orientierungswissen		+++	+++	+++	+++	+	+++	+++	++	+++	+++	+	+++	+++	+	+++	
	13. Allgemeinkult. Wissen		++	+++	0	0	0	++	++	0	+++	+++	0	+++	+++	0	++	
	14. Kulturspezifische Begriffe/ Konventionen des Kommunizierens		+	+	++	+++	0	+++	+	0	++	++	0	+	+	0	+	
	15. Intrakult. Unterschiede/ transkult. Phänomene		++	++	+++	++	0	+	++	0	++	+++	+	+	+++	0	+	
	16. Kulturvergleich		++	+++	++	++	0	+++	+++	+++	+++	+++	0	+++	+++	0	0	
Handlungsorientierte Dimension	17. Nonverbale Kommunikationsmittel		0	0	0	0	0	0	0	0	++	0	0	0	0	0	+	
	18. Rollenspiele		+	0	+	0	0	+	+++	+++	++	+++	0	+	+++	0	+++	
	19. Ganzheitliche Lernarrangements		+	0	++	++	0	+	++	0	++	+	0	++	++	0	0	
	20. Virtuelle Begegnungssituationen		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

### 3.5.2 Überblicksanalyse des zweiten Lehrwerkbandes in verkürzter Tabellenform

#### Línea verde 2

Ø SB: Durchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schülerbuch

U: Unidad

R: Repaso

Upm: Un paso más

		Kriterien	Ø SB												
Stellung interkult. Lernens	1. Inhaltsverzeichnis / Lektionsauftakt	0													
	2. Obligatorische/ fakultative Lektionen	+													
	3. Überprüfung interkult. Kompetenz	+													
			U1 R	U2	U3	U4	Upm 1	U5	U6	U7	Upm 2	U8	U9	Upm 3	
Affektiv-attitudinale Dimension	4. Lernerorientierung/ Lebensweltbezug	++	+++	+++	++	+++	+	+++	+++	++	+	+++	+++	+	
	5. Identifikationspotenzial	++	+++	++	+	+++	++	+++	+++	+++	+	+++	+++	++	
	6. Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur/ einander fremder Kulturen	+	+	0	+	0	++	++	++	+++	+	++	+	0	
	7. Critical incidents	+	0	0	0	0	0	0	++	+++	0	+	0	+	
	8. Stereotype	+	+	0	+	+	0	0	+	+++	+	+	+	0	
	9. Hypothesenbildung	++	++	+	++	+++	0	+++	+++	++	0	+++	+++	++	
	10. Perspektivwechsel	++	++	0	0	++	0	0	++	+	+++	+++	+++	+++	
Kognitiv-analytische Dimension	11. Authentische Materialien	+++	+++	+++	+++	+++	+	+++	+++	+++	+	+++	+++	+	
	12. Soziokult. Orientierungswissen	+++	+++	+++	+++	++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	++	
	13. Allgemeinkult. Wissen	++	+	0	++	+++	0	0	+++	+++	0	+++	+++	0	
	14. Kulturspezifische Begriffe/ Konventionen des Kommunizierens	++	+++	+++	+++	+++	0	+	+++	++	0	++	+	+	
	15. Intrakult. Unterschiede/ transkult. Phänomene	++	++	+++	+++	++	+	++	++	+++	++	++	+++	0	
	16. Kulturvergleich	+	++	0	+++	0	0	+++	++	++	0	++	+	0	
Handlungsorientierte Dimension	17. Nonverbale Kommunikationsmittel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	++	0	
	18. Rollenspiele	0	++	0	0	0	+	0	+	0	0	0	0	+	
	19. Ganzheitliche Lernarrangements	+	+	+	+	++	+	+	+	++	0	+	+	++	
	20. Virtuelle Begegnungssituationen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	+	0	

## Encuentros 3000/2

		Kriterien	∅ SB									
Stellung interkult. Lernens	1. Inhaltsverzeichnis / Lektionsauftakt		+									
	2. Obligatorische/ fakultative Lektionen		++									
	3. Überprüfung interkult. Kompetenz		+									
				¡Hola!	U1	U2	U3	Bal 1	U4	U5	U6	Bal 2
Affektiv-attitudinale Dimension	4. Lernerorientierung/ Lebensweltbezug		++	+++	+++	+++	++	+	+++	+++	+++	+
	5. Identifikationspotenzial		+	0	+	++	+	0	+	+	++	+
	6. Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur/ einander fremder Kulturen		++	0	+++	0	+++	+	+++	+	+++	+
	7. <i>Critical incidents</i>		0	0	0	0	+	0	+++	0	0	0
	8. Stereotype		+	0	+	+	+	0	+++	0	+	0
	9. Hypothesenbildung		++	0	++	+++	+++	+	++	+++	++	0
Kognitiv-analytische Dimension	10. Perspektivwechsel		++	0	++	++	++	++	++	++	+	+
	11. Authentische Materialien		++	+	+++	+++	+++	+	+++	+++	++	++
	12. Soziokult. Orientierungswissen		+++	++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+
	13. Allgemeinkult. Wissen		+	0	++	+	++	0	++	+++	+	0
	14. Kulturspezifische Begriffe/ Konventionen des Kommunizierens		++	0	+++	+	+++	0	+++	+++	+++	0
	15. Intrakult. Unterschiede/ transkult. Phänomene		++	0	+++	+	+++	+	+++	+	+++	0
Handlungsorientierte Dimension	16. Kulturvergleich		+	0	+++	++	+++	0	++	+	++	0
	17. Nonverbale Kommunikationsmittel		0	0	+	0	++	0	+	0 <sup>50</sup>	0	0
	18. Rollenspiele		++	0	++	+	+++	++	++	++	+++	0
	19. Ganzheitliche Lernarrangements		+	+	+	+	++	+	++	++	++	0
	20. Virtuelle Begegnungssituationen		0	0	0	0	+	0	0	0	+	0

∅ SB: Durchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schülerbuch

U: *Unidad*

Bal: *Balance*

<sup>50</sup>Die obligatorische Rubrik *El placer de leer* bietet thematisch auf die Inhalte der *Unidades* abgestimmte Lektürevorschläge an. Der Lektürevorschlag *Otros medios de comunicación* (vgl. ENC 2, SB: 138f.), an welchen sich die Thematisierung nonverbaler Kommunikation anschließt, kann thematisch sowohl für Lektion 3 als auch 5 eingesetzt werden. In der unterrichtlichen Arbeit mit dem Lehrbuch kann die Aufgabe jedoch nur ein Mal verwendet werden. Demzufolge wird sie auch nur ein Mal – in *Unidad 3* – in die tabellarische Überblicksanalyse einbezogen.

## Puente al Español 2

∅ SB: Durchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schülerbuch

Juego de BO: *Juego de Buena Onda*

U: *Unidad*

R: *Repaso*

		Kriterien	∅ SB												
Stellung interkult. Lernens	1. Inhaltsverzeichnis / Lektionsauftakt		++												
	2. Obligatorische/ fakultative Lektionen		++												
	3. Überprüfung interkult. Kompetenz		+												
				Juego de BO	U1	U2	R 1	U3	U4	R 2	U5	U6 A	U6 B	R 3	Leer y ver
Affektiv-attitudinale Dimension	4. Lernerorientierung/ Lebensweltbezug		++	+	++	+++	+	+++	+++	+	+++	+++	+++	+	+++
	5. Identifikationspotenzial		+	0	+	++	+	++	++	+	+	++	++	0	++ <sup>51</sup>
	6. Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur/ einander fremder Kulturen		+	0	+	+++	+	0	+++	+	++	+++	0	++	0
	7. <i>Critical incidents</i>		+	0	0	+	0	0	0	0	++	+++	+	0	0
	8. Stereotype		+	0	+	+++	0	0	+++	0	++	+++	++	0	0
	9. Hypothesenbildung		++	0	++	++	+++	+++	+++	0	+++	+++	0	+++	+++
Kognitiv-analytische Dimension	10. Perspektivwechsel		+	0	+++	+++	+++	+	0	0	0	+++	+	0	+++
	11. Authentische Materialien		++	0	+++	+++	+	+++	+++	+	+++	+++	+	+++	+++
	12. Soziokult. Orientierungswissen		++	+	+++	+++	++	+++	+	+	+++	+++	+++	++	+
	13. Allgemeinkult. Wissen		++	0	++	+++	0	++	+++	0	++	+++	++	0	++
	14. Kulturspezifische Begriffe/ Konventionen des Kommunizierens		++	0	+++	+++	0	+++	+++	0	+++	+++	+++	++	++
	15. Intrakult. Unterschiede/ transkult. Phänomene		+	+	+++	+++	0	+	++	0	+++	+++	0	0	0
Handlungsorientierte Dimension	16. Kulturvergleich		+	0	+++	++	0	+++	++	0	++	+++	0	++	0
	17. Nonverbale Kommunikationsmittel		0	0	+	0	0	+	0	0	0	0	+	0	++
	18. Rollenspiele		+	0	+++	0	0	++	++	0	0	+++	+++	0	++
	19. Ganzheitliche Lernarrangements		+	0	+	++	0	+	+	0	+	+	++	0	++
	20. Virtuelle Begegnungssituationen		0	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0

<sup>51</sup> Da in der Lektion keine Lehrwerkfiguren existieren, wurde das Identifikationspotenzial der Hauptfigur des Jugendromanauszugs *Manolita Gafotas* für die Lerner analysiert.

### 3.5.3 Zusammenschau und Vergleich der Ergebnisse

Die tabellarische Überblicksanalyse der Lehrwerkbände verdeutlicht, dass einzelne Kriterien in einigen Lektionen eines Lehrwerks vollkommen, in anderen aber nur ansatzweise oder gar nicht erfüllt werden. Es existieren nur wenige Kriterien, welche in allen *Unidades* in gleicher Weise realisiert werden. Ferner muss konstatiert werden, dass die Ergebnisse der Überblicksanalyse die Resultate der Feinanalyse (Kap. 3.4) nur teilweise widerspiegeln und sich die Realisierung einzelner Kriterien bezogen auf das gesamte Schülerbuch im Vergleich zur untersuchten Lektion der Feinanalyse bei ca. der Hälfte der Kriterien zugunsten oder zulasten der durchschnittlichen<sup>52</sup> Förderung interkultureller Kompetenz verändert. Vergleicht man die durchschnittliche Realisierung der aufgestellten Kriterien in den drei Lehrwerken, wird deutlich, dass *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* hinsichtlich der Förderung der einzelnen Dimensionen interkultureller Kompetenz insgesamt ein unterschiedliches Potenzial aufweisen. Lediglich in der Entwicklung der handlungsorientierten Dimension *savoir faire* bestehen innerhalb der Lehrwerke nur wenige Differenzen; die Förderung der übrigen Dimensionen weicht in den einzelnen Lehrwerken jedoch teilweise stark voneinander ab. Die Analyse des jeweils ersten und zweiten Bandes der Schülerbücher macht zusätzlich Entwicklungen innerhalb der Lehrwerke deutlich, welche jedoch abermals von Lehrwerk zu Lehrwerk variieren.<sup>53</sup>

#### Realisierung von Kriterienkomplex A<sup>54</sup>

Beim Erfüllen der in die Feinanalyse noch nicht einbezogenen Kriterien 1 bis 3, welche die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens in *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* aufzeigen, lässt sich keine Entwicklung innerhalb der einzelnen Lehrwerkbände feststellen. Unterschiede hinsichtlich der Stellung interkulturellen Lernens im gesamten Schülerbuch manifestieren sich hingegen im Vergleich der Lehrwerke untereinander. *Línea verde* erfüllt Kriterienkomplex A am wenigsten, *Puente al Español* gelingt es am ehesten, die Stellung interkulturellen Lernens im Lehrwerk angemessen zu verdeutlichen. Evident wird dies bereits dadurch, dass *Puente al Español* schon im Inhaltsverzeichnis als zentral zu erlernende

---

<sup>52</sup> Vgl. Anmerkung 42.

<sup>53</sup> In der Zusammenschau der Analyseergebnisse des zweiten Bandes werden in der Regel nur die Kriterien intensiver erläutert, die im Vergleich zu Band 1 eine Veränderung sichtbar machen und auf eine Entwicklung innerhalb des Lehrwerks verweisen.

<sup>54</sup> Aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl der Analyse Kriterien richtet sich die Zusammenschau der Analyseergebnisse der Kriterienkomplexe A und D nach der Reihenfolge der Kriterien. Anders verhält es sich bzgl. der Auswertung der Kriterienkomplexe B und C, deren Struktur gestaffelt nach Lehrwerken erfolgt und durch weitere Zwischenüberschriften verdeutlicht wird.

Fertigkeit auf interkulturelles Lernen verweist und dieses von anderen zu erwerbenden Kompetenzbereichen wie ‚Kommunikation‘, ‚sprachliche Mittel‘ oder ‚Methoden‘ abgrenzt (K1). Ferner stellt *Puente al Español* den Lernern im Inhaltsverzeichnis verschiedene Symbole vor, unter denen sich eines zum interkulturellen Lernen findet. Anders verhält es sich bei den beiden analysierten Bänden von *Encuentros 3000* und *Línea verde*. Letzteres führt interkulturelles Lernen im Inhaltsverzeichnis oder mittels eines Symbols überhaupt nicht auf; *Encuentros 3000* setzt es rein typographisch hingegen mit der Erweiterung von Methodenkompetenz gleich. Da die Einübung von kommunikativen Kompetenzen und sprachlichen Mitteln jedoch jeweils gesondert aufgeführt wird, kommt interkulturellem Lernen erst einmal nur eine untergeordnete Stellung zu. Das Landeskunde-Symbol, welches den Lernenden noch vor dem eigentlichen Inhaltsverzeichnis präsentiert wird und innerhalb des Schülerbuchs auf landeskundliches Orientierungswissen verweist, kann diesen Eindruck nicht vollständig beheben, spiegelt es doch durch den Verweis ‚Landeskunde‘ nur einen Aspekt interkulturellen Lernens wider.

Die Frage danach, ob es nicht nur dem Inhaltsverzeichnis, sondern auch dem Lektionsaufakt gelingt, den Lernenden interkulturelle Lernziele der einzelnen *Unidades* zu verdeutlichen, muss für alle drei Lehrwerke verneint werden. *Línea verde* führt zu Beginn der einzelnen Lektionen keine Lernziele auf, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* benennen vornehmlich Lernziele aus dem funktional-kommunikativen Kompetenzbereich, auch wenn sich diese teilweise mit interkulturellen Lernzielen überschneiden, z.B. „über Feste und Feiertage sprechen“ (*PAE 1*, SB 2012: 54) oder „wichtige Daten eines Landes vor[..]stellen“ (*ENC 1*, SB 2010: 104).

Ähnliche Defizite sind in den einzelnen Lehrwerken bzgl. des zweiten Kriteriums auszumachen, welches die jeweils ersten beiden Schülerbände auf die Repräsentanz interkulturell relevanter Themen und Verfahren sowohl in obligatorischen als auch fakultativen Lektionen untersucht. Zwar weisen alle obligatorischen Lektionen in den insgesamt sechs Bänden der drei Lehrwerke interkulturelles Potenzial hinsichtlich ihrer Themen und Verfahren auf; bzgl. des interkulturellen Potenzials in den fakultativen Lektionen und Lektionsteilen unterscheiden sich die einzelnen Lehrwerke jedoch. *Encuentros 3000* und *Puente al Español* gelingt es eher als *Línea verde*, interkulturell relevante Inhalte und Methoden in obligatorischen Lehrwerkteilen zu verankern und nicht in fakultative Lektionen und Rubriken ‚auszulagern‘. So sind in *Línea verde* die Lektionstexte der Plateauphasen *Un paso más* mit dem inhaltlichen

Schwerpunkt Landeskunde zu Spanien und Lateinamerika zwar obligatorisch, die sich daran anschließenden Übungen aber nur fakultativ. Auch die Bearbeitung der in der Rubrik *Cajón de sastré* präsentierten authentischen Materialien und Texte, welche sich lediglich im Anhang befinden, ist nur fakultativ, was aufgrund der Tatsache, dass authentische Materialien in hohem Maße für interkulturelles Lernen geeignet sind, besonders nachteilig erscheint. In Band 2 wird die Rubrik zwar durch den Lektionsteil *Mirada afuera* ersetzt und in die einzelnen Lektionen eingegliedert, ist aber weiterhin optional. Auch die Bearbeitung des Lektionsteils *Taller*, in dem Inhalte der Lektion handlungs- und produktionsorientiert aufgearbeitet und in einen neuen, komplexeren Kontext gestellt werden, der es den Lernern ermöglichen kann, die Komplexität interkultureller Begegnungssituationen stärker nachzuempfinden, ist lediglich fakultativ.

Die ganzheitlichen Lernarrangements in *Encuentros 3000* und *Puente al Español* hingegen sind obligatorischer Bestandteil einer jeden Lektion, was die Lernenden grundsätzlich eher auf die Komplexität interkultureller Kontaktsituationen vorbereiten kann.<sup>55</sup> Die Rubrik *¡Anímate!* in *Encuentros 3000* mit ergänzendem landeskundlichen Material und vielfältigen Textsorten ist jedoch, ebenso wie die Lektion *Suplemento Cataluña* mit dem landeskundlichen Schwerpunkt Katalonien, nur fakultativ. Im Gegensatz zu *Línea verde 2* sind authentische, zumeist literarische, Texte in *Encuentros 3000/2* aber obligatorisch zu bearbeiten. Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich aus der Analyse von *Puente al Español*. Auch der Lektionsteil *Algo especial* am Ende der Lektionen 2 bis 8, in dem sich landeskundliche Schwerpunkte und authentische Materialien finden, welche die interkulturelle Kompetenz der Schüler intensiv fördern können, ist nur fakultativ. Authentische, teilweise literarische Texte sind in Band 2 hingegen in die einzelnen Lektionen integriert und wie in *Encuentros 3000/2* obligatorisch. Die Lektion *Leer y ver*, welche den Lernenden Auszüge aus einem Jugendroman und daran anschließende Aufgaben präsentiert und so eine besondere Grundlage für interkulturelles Lernen bietet, ist jedoch lediglich optional. Im Gegensatz zu *Línea verde* und *Encuentros 3000* beinhaltet jede Lektion in *Puente al Español* jedoch die Rubrik *Espacio cultural*, welche den interkulturellen Lernprozess der Lerner anleiten und interkulturelle Kompetenz systematisch aufbauen kann. *Puente al Español* ist folgegemaß das Lehrwerk, in dem interkulturell relevante Inhalte und Verfahren am stärksten in obligatorischen Lektionen und Rubriken

---

<sup>55</sup> Inwiefern ihnen dies tatsächlich gelingt, wird die Auswertung von Kriterium 19 genauer zusammenfassen.

thematisiert werden, auch wenn die Analyse mit der fakultativen Rubrik *Algo especial* oder der Lektion *Leer y ver* durchaus Schwächen sichtbar macht.

Bzgl. der Möglichkeiten der Überprüfung interkultureller Kompetenz in den einzelnen Schülerbüchern<sup>56</sup> kann *Puente al Español* weniger eindeutig überzeugen. Auch in *Encuentros 3000* und *Línea verde* wird Kriterium 3 nur im Ansatz erfüllt. In *Línea verde* existiert letztlich keine Möglichkeit der expliziten Überprüfung einzelner Kompetenzbereiche, sondern nur der bereits thematisierte Lektionsteil *Taller*, in dem erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten handlungs- und produktionsorientiert angewendet werden. Ergebnisse dieser Verfahren sind zumeist schriftliche Produkte, welche in einem Portfolio abgeheftet werden können, um einen „Lernfortschritt zu erkennen“ (*LIN 1*, SB 2006: 7); dieser fokussiert aber nur kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Mittel. Die entstandenen Produkte spiegeln die interkulturelle Kompetenz der Lernenden aufgrund ihrer Thematik nur im Ansatz wider, da sie entweder nur die eigene (*Yo*, *LIN 1*, SB 2006: 32; *Mis días*, *LIN 1*, SB 2006: 60; *Así eran las cosas*, *LIN 2*, SB 2007: 26) oder nur die andere Kultur thematisieren, wobei letztere allzu oft auf landeskundliches Orientierungswissen reduziert wird (*Películas, música, deporte*, *LIN 1*, SB 2006: 49; *Saber más de España*; *LIN 2*, SB 2007: 36).

In den Schülerbüchern des Lehrwerks *Encuentros 3000* existieren grundsätzlich mehr Möglichkeiten der Überprüfung bzw. Bewusstmachung erworbener Kompetenzen als in *Línea verde*. Diese beziehen interkulturelle Kompetenz jedoch unterschiedlich stark ein und machen insgesamt größere Defizite sichtbar. Grundsätzlich ist von Interesse, dass zu diesen Möglichkeiten nicht das Anfertigen eines Portfolios zu zählen ist, welches die Selbstevaluation interkultureller Reflexionsprozesse ermöglichen könnte. Stattdessen beinhaltet jede Lektion in *Encuentros 3000* den Lektionsteil *Repaso*, welcher vertiefende Übungen zur Wiederholung präsentiert. Diese zielen aber lediglich auf die Bewusstmachung funktional-kommunikativer Kompetenzen. Ferner existiert in *Encuentros 3000/2* die fakultative Rubrik *El Examen de DELE*, in der interkulturelle Kompetenz jedoch ebenfalls nur am Rande über-

---

<sup>56</sup> In den jeweils übrigen Lehrwerkbestandteilen finden sich folgende zusätzliche Möglichkeiten der Leistungsüberprüfung, welche jedoch nicht in die Analyse einbezogen werden: *Línea verde*: *Autocontrol*-Übungen sowie Plateauphasen als Möglichkeiten der *auto-evaluación* im *cuaderno de actividades*; *Encuentros 3000*: Vorschläge zur kompetenzorientierten Leistungsmessung zu jeder *Unidad* auf CD-Rom für den Lehrer, Bögen zur *Auto-evaluación* der Lerner in den Lehrerhandreichungen, *Autocontrol*-Übungen sowie ein *portafolio de Español* im *cuaderno*; *Puente al Español*: CD-Rom mit Lernerfolgskontrollen für die Lehrkraft, Lernsoftware für die Schüler, welche Tests zur Dokumentation des eigenen Lernfortschritts bereitstellt, *Autocontrol*- und Portfolio-Seiten nach jeder zweiten *Unidad* im *cuaderno de actividades*.

prüft wird, indem die Lernenden z.B. in einer E-Mail an einen Spanier über ihr Leben und ihre Familie schreiben und sich so zumindest eigenkultureller Praktiken bewusst werden, welche idealiter mit denen der Fremdkultur in Beziehung gesetzt werden könnten.

Eine weitere Möglichkeit der Evaluation stellt die Rubrik *Balance* dar, in welcher den Lernenden eine kompetenzorientierte Überprüfung des Lernstands zu den vorausgegangenen drei bis vier Lektionen präsentiert wird. Es gelingt den *Balance*-Seiten jedoch nur im Ansatz, das interkulturelle Kompetenzniveau der Lernenden bewusst zu machen, indem z.B. zu Verfahren des Perspektivwechsels, der Hypothesenbildung und des Rollenspiels angeregt und die Evaluierung kommunikativer Kompetenzen in einen interkulturellen Kontext gekleidet wird. Ferner werden die Aufgaben zur Überprüfung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten teilweise auf Grundlage authentischen Materials präsentiert, wodurch soziokulturelles Orientierungswissen vermittelt werden kann – Tatsächlich *überprüft* wird letztlich jedoch die Ausprägung kommunikativer Kompetenzen.

Die Überprüfung bzw. Bewusstmachung erworbener Kompetenzen in *Puente al Español* ist rein quantitativ ähnlich ausgeprägt wie die in *Encuentros 3000*, bezogen auf interkulturelle Kompetenz aber ebenso wenig überzeugend. Die Lerner werden in *Puente al Español* wie in *Línea verde* mittels eines gesonderten Symbols zwar dazu angehalten, einzelne Texte in einem Portfolio abzuheften, welches grundsätzlich für die Selbstevaluation interkultureller Kompetenz geeignet scheint. Die Analyse des Lehrwerks hat jedoch ergeben, dass die für das Portfolio relevanten Texte thematisch nur teilweise dienlich sind, um die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu überprüfen, da sie wie in *Línea verde* zumeist nur die eigene Kultur (z.B. *Aquí vivo*, PAE 1, SB 2012: 31/9; *Mi semana*, PAE 1, SB 2012: 50/18; *Un día en tu vida*, PAE 1, SB 20012: 59/11; *Mi diario*, PAE 2, SB 2014: 18/14; *Mi libro favorito*, PAE 2, SB 2014: 53/25, *Mi profesión ideal*, PAE 2, SB 2014: 97/3), zuweilen auch die Zielkultur (*Saludos desde Andalucía*, PAE 1, SB 2012: 117/17) fokussieren, es ihnen in der Regel aber nicht gelingt, beide Kulturen miteinander in Beziehung zu setzen. Interkulturelle Reflexionsprozesse auf Grundlage der Verfahren des Perspektivwechsels oder Kulturvergleichs bleiben aus.

Die Lernenden können außerdem erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten in den fakultativen Rubriken *Repaso* und *Examen de español* (DELE) wiederholen. Diese fokussieren jedoch abermals die Überprüfung funktional-kommunikativer Kompetenzen; es gelingt ihnen zwar insgesamt stärker als den Überprüfungsrubriken der anderen beiden Lehrwerke, einzelne Aufgaben in einen interkulturellen Kontext zu setzen, es muss aber konstatiert werden,

dass die Lernenden ihre bereits vorhandene interkulturelle Kompetenz nur ansatzweise unter Beweis stellen können und so nur marginal in die Lage versetzt werden, ihren interkulturellen Lernprozess zu reflektieren; eine gezielte Überprüfung interkultureller Kompetenz bleibt auch in *Puente al Español* aus, obgleich einzelne Aufgaben durchaus Potenzial aufweisen (PAE 1, SB 2012: 68/3, 120/2; PAE 2, SB 2014: 106/1). Insgesamt kann Kriterium 3 in *Puente al Español* dementsprechend nicht stärker erfüllt werden als in den Konkurrenzlehrwerken; es bleiben deutliche Defizite sichtbar. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle Lehrwerke Schwächen bzgl. des Analysebereichs A aufweisen, welcher die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens untersucht. In *Línea verde* sind diese deutlich größer als in *Puente al Español*, auch dieses kann jedoch insgesamt nicht gänzlich überzeugen.

### **Realisierung von Kriterienkomplex B**

Bzgl. des zweiten Kriterienkomplexes, welcher die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension in den drei Lehrwerken untersucht, stellt sich das Ergebnis divergent dar: Hier ist es *Línea verde*, welches die Kriterien 4 bis 10 am ehesten realisiert, obgleich die Analyse sichtbar macht, dass es Band 1 im Vergleich zu Band 2 in überzeugenderer Weise gelingt, die persönlichkeitsbezogene Komponente interkultureller Kompetenz angemessen zu fördern. So werden im Schülerbuch von *Línea verde 1* durchschnittlich noch zwei Kriterien (4, 6) vollkommen und drei weitere (5, 9, 10) überwiegend erfüllt. In *Línea verde 2* wird hingegen kein Kriterium mehr in überzeugender Weise realisiert; die Analyse verdeutlicht bei den Kriterien 4, 5, 9 und 10 stattdessen kleinere Schwächen; die Frage danach, inwiefern die Kriterien 6, 7 und 8 erfüllt werden, macht größere Defizite sichtbar. Es gelingt dem zweiten Lehrwerkband jedoch insgesamt, alle sieben Kriterien, welche die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz untersuchen, zumindest im Ansatz zu erfüllen.

*Encuentros 3000* hingegen kann weniger überzeugen. In Band 1 wird lediglich ein Kriterium (4) vollkommen und ein weiteres (5) überwiegend realisiert. Vier Kriterien (6, 7, 9, 10) werden nur im Ansatz erfüllt, ein weiteres (8) gar nicht. In Band 2 gelingt es kaum, diese Defizite zu beheben. Zwar werden die Kriterien 4, 6, 9, und 10 weitgehend realisiert, zwei weitere (5, 8) jedoch abermals nur im Ansatz, Kriterium 7 in keiner Weise. *Puente al Español* gelingt es sogar noch unzureichender, die affektiv-attitudinale Dimension interkultureller Kompetenz zu fördern und Einstellungen und Haltungen der Lernenden zu entwickeln. In *Puente al Español 1* wird lediglich ein Kriterium (4) überwiegend, jedoch nicht in überzeugender Weise erfüllt; die durchschnittliche Realisierung der Kriterien 5, 6, 7, 8, 9 und 10

macht größere Defizite sichtbar. Band 2 gelingt zwar eine leichte Verbesserung, da zu Kriterium 4 nun auch Kriterium 9 weitgehend erfüllt wird, fünf weitere Kriterien (5, 6, 7, 8, 10) werden jedoch abermals nur im Ansatz realisiert. Wie *Línea verde 2* gelingt es somit zwar beiden Lehrwerkbänden von *Puente al Español*, alle sieben Kriterien, die die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension untersuchen, ansatzweise zu erfüllen. Insgesamt bleibt eine intensive Ausbildung affektiv-attitudinaler Teilkompetenzen jedoch aus. *Puente al Español (1)* ist das Lehrwerk, welches hinsichtlich der Förderung der persönlichkeitsbezogenen Dimension *savoir être* die größten Defizite zeigt. Die Ergebnisse der Überblicksanalyse der drei Lehrwerke spiegeln somit nur teilweise die Resultate der Feinanalyse (Kap. 3.4) wider: Auch hier konnte Lektion 7A in *Línea verde 1* die affektiv-attitudinale Dimension interkultureller Kompetenz stärker fördern als die *Unidades* der Konkurrenzlehrwerke; *Unidad 3* in *Puente al Español 1* zeigte jedoch in der Feinanalyse weniger Schwächen als Lektion 4A in *Encuentros 3000/1*.

**Línea verde 1:** Durch das bereits in der Feinanalyse besonders hervorgehobene Prinzip der Storyline in *Línea verde 1*, welches nicht nur in *Unidad 7A*, sondern im gesamten Schülerbuch des ersten Bandes die Grundlage bildet, erfüllt das Lehrbuch die Kriterien 4 und 6 in überzeugender Weise; Lernerorientierung und Lebensweltbezug in Themen-, Material-, Aufgaben- und Methodenauswahl (K4) sowie Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen (K6) werden deutlich. Zumeist sind es lediglich die Plateaulektionen *Un paso más*, die bzgl. der beiden Kriterien kleinere Schwächen zeigen. Die durchschnittlich überzeugende Realisierung der Kriterien im gesamten Schülerbuch beeinträchtigt diese Tatsache jedoch nur unerheblich; das positive Ergebnis der Feinanalyse wird in der Überblicksanalyse bestätigt.

Die Kriterien 5, 7, 9 und 10 werden insgesamt jedoch nicht in so überzeugender Weise erfüllt wie in der exemplarisch analysierten Lektion. Während die Kriterien, welche das Identifikationspotenzial der Lerner mit den Lehrwerkfiguren (K5) sowie Möglichkeiten zur Hypothesenbildung (K9) und zum Perspektivwechsel (K10) untersuchen, in *Unidad 7A* noch vollständig erfüllt wurden, zeigen sich bezogen auf das gesamte Schülerbuch kleinere Schwächen. So gelingt es den *Unidades 2A* und *4* sowie der Plateaufunktion *Un paso más 3* nur im Ansatz, den Lehrwerkfiguren Interessen, Verhaltensweisen oder auch Probleme zuzuschreiben, mit welchen sich die Lernenden identifizieren könnten. Auf Verfahren zur Hypothesenbildung wird in den Plateauphasen gänzlich verzichtet, weshalb die durchschnitt-

liche Realisierung des Kriteriums 9 bezogen auf alle *Unidades* weniger überzeugend ausfällt als in Lektion 7A. Auch zu Verfahren des Perspektivwechsels wird in den Plateaulektionen *Un paso más* 2 und 3 in keiner Weise angeregt, in *Un paso más* 1 und sieben weiteren Teillektionen kann Kriterium 10 nur ansatzweise erfüllt werden, da die Lernenden zwar zumeist als Angehörige der Zielkultur sprechen oder schreiben, sich dafür aber nicht wirklich in diese hineinversetzen müssen. Oft fokussieren die Aufgaben lediglich die Einübung sprachlicher Mittel; Inhalte einzelner Dialoge, in denen die Lernenden als Angehörige der Zielkultur sprechen, sind gänzlich vorgegeben. Es ist den Schülern so nicht möglich, eigene Ansichten einzubringen und diese im Sinne der Perspektivenkoordinierung mit denen der Zielkultur in Beziehung zu setzen, um einen neuen Standpunkt einzunehmen. Ferner unterscheiden sich die eigen- und fremdkulturellen Sichtweisen über die in Dialogen und E-Mails thematisierten Inhalte nur selten voneinander oder sind den Lernenden nicht bekannt, da differente Standpunkte bzgl. einzelner Themen und Probleme innerhalb der Lektionen nicht thematisiert wurden. Die Lernenden sind demzufolge nicht in der Lage, die erste Stufe des Perspektivwechsels, die Perspektivendifferenzierung, zu vollziehen und sprechen so zwar in spanischer Sprache, denken aber letztlich aus der Eigenperspektive.

*Critical incidents* (K7) sind in *Línea verde 1* deutlich unterrepräsentiert. Lediglich der in der Feinanalyse untersuchten *Unidad 7A* gelingt es weitgehend, interkulturelle Missverständnisse anzusprechen und geeignete Aufgaben für deren Reflexion anzuschließen. Alle anderen Lektionen verzichten auf die Thematisierung und Analyse von *critical incidents*. *Unidad 7A* stellt somit eine Ausnahme in *Línea verde 1* dar. Stereotype gegenüber Eigen- und Fremdkultur (K8) werden im gesamten Schülerbuch hingegen eher realisiert als in Lektion 7A, auch wenn insgesamt nur eine kleine Verbesserung festzustellen ist: Sieben Lektionen thematisieren stereotype Sicht- und Denkweisen überhaupt nicht, fünf lediglich im Ansatz. So werden bspw. in *Unidad 1* und *2A* erschaffene stereotype Bilder zu (ausschließlich!) geografischen Phänomenen erst in der Plateaulektion *Un paso más 1* und *Unidad 7A* revidiert. Das in Lektionstext 6A aufgeworfene stark ethnozentristische Stereotyp des illegalen, kriminellen Einwanderers aus Lateinamerika, der aufgrund prekärer Lebensumstände aus seinem Heimatland geflohen ist, wird lediglich von der kolumbianischen Lehrwerkfigur Ana Lucía, die legal als Studentin in Spanien lebt, aufgebrochen. Allerdings existiert keine zusätzliche Aufgabenstellung, in welcher das Stereotyp von den Lernen kritisch reflektiert werden kann. Dies kann dazu führen, dass sich stereotype Sichtweisen bei den Lernenden sogar noch ver-

festigen. Im Umgang mit Stereotypen zeigen sich so insgesamt erhebliche Defizite; es existieren nur zwei Lektionen in *Línea verde 1*, in denen Stereotype vollkommen oder überwiegend überzeugend thematisiert und auch reflektiert werden: *Unidad 4* beschäftigt sich mit der Frage *¿Cuándo se levantan los españoles?* (*LIN 1*, SB 2006: 58/7) und veranlasst die Lerner dazu, Hypothesen zum Tagesablauf der Spanier zu formulieren bzw. Wissensbestände zu aktivieren, welche dann mittels des Textes *El día a día de los españoles* überprüft werden. In einer weiteren Teilaufgabe vergleichen die Lernenden dann ihre eigenen Hypothesen zum Tagesablauf der Spanier, erkennen ggf. den stereotypen Charakter ihrer Vorstellungen und revidieren falsche Sichtweisen. In *Unidad 5A* (ebd.: 68/13) begegnet wiederum die Aufgabe *Estereotipos*, in welcher stereotype Sichtweisen zu Spaniern und Deutschen von den Lernern formuliert und auf ihre Richtigkeit überprüft werden sollen.

***Línea verde 2*** zeigt ähnliche Defizite wie Band 1. Kriterium 7 wird in *Línea verde 2* zwar intensiver realisiert als in *Línea verde 1*, bezogen auf alle *Unidades* des Schülerbuchs jedoch nur ansatzweise. Lediglich die Lektionen 6 und 7 thematisieren und analysieren interkulturelle Missverständnisse weitestgehend gelungen bzw. in überzeugender Weise: In *Unidad 6* erhalten die Lernenden mittels des Lektionstextes und darauf folgender Aufgaben Ratschläge, wie sie sich als Touristen oder Austauschschüler in Peru verhalten sollten. Diese beziehen sich teilweise auf kulturelle Aspekte, z.B. das Einnehmen peruanischer Speisen (*LIN 2*, SB 2007: 67/13c). Ferner sollen die Lernenden reflektieren, welche Vorschläge sie an Angehörige fremder Kulturen richten müssten, die vorhaben, Deutschland zu bereisen (ebd.: 63/4b). Lektion 7 gelingt es in der Rubrik *Mirada afuera* (ebd.: 78) und der Aufgabe *países diferentes, culturas diferentes* noch intensiver für potenzielle interkulturelle Missverständnisse zu sensibilisieren, da die Lernenden verschiedene Etappen des Anpassungsprozesses an die Fremdkultur einzelnen Bildern mit Begegnungen zwischen einem Deutschen und Spaniern zuordnen sollen. Insgesamt bilden solche Aufgaben jedoch eher die Ausnahme, andere Lektionen in *Línea verde 2* thematisieren *critical incidents* nicht oder nur sehr oberflächlich (*Un paso más 3*).

Auch die Beschäftigung mit Stereotypen wird in *Línea verde 2* nur in einer Lektion, abermals in Lektion 7, in überzeugender Weise realisiert. In der Aufgabe *Prejuicios* (*LIN 2*, SB 2007: 77/7) werden bspw. Witze präsentiert, die auf ‚typische‘ Charakteristika von Basken, Galiziern und Katalanen abzielen, in Aufgabe 8 und im Lektionsteil *Taller* werden die Lerner dazu angehalten, Auto- und Heterostereotype über die deutsche Kultur zu reflektieren. An-

dere *Unidades* bieten durch zumeist eher am Rande angesprochene stereotype Inhalte zwar grundsätzlich die Möglichkeit, stereotype Sichtweisen gegenüber der Eigen- und Fremdkultur zu reflektieren, dahingehende Aufgabenstellungen bleiben aber aus.

Die Kriterien 5, 9 und 10, welche das Identifikationspotenzial mit den Lehrwerkfiguren (K5) sowie angebotene Verfahren der Hypothesenbildung (K9) und des Perspektivwechsels (K10) untersuchen, werden in *Línea verde 2* analog zu *Línea verde 1* überwiegend zufriedenstellend erfüllt; insgesamt werden nur kleinere Mängel sichtbar. Anders verhält es sich bzgl. der Frage, ob Lernerorientierung und Lebensweltbezug (K4) sowie Begegnungen der Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen (K6) verdeutlicht werden; die Kriterien 4 und 6 werden in *Línea verde 2* weniger stark realisiert als in Band 1. Bzgl. des vierten Kriteriums muss dies eindeutig damit erklärt werden, dass es den Plateaufunktionen *Un paso más* weit weniger als den anderen Lektionen gelingt, lernerorientierte und vor allem lebensweltbezogene Themen, Materialien, Aufgaben sowie Methoden bereitzustellen, welche die Schüler motivieren, eigenkulturelle Praktiken, Sicht- und Verhaltensweisen mit denen der Fremdkultur in Beziehung zu setzen. Die Plateauphasen verbleiben ausschließlich auf der Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens, welches durch die thematischen Schwerpunkte zu Mythen und Legenden der Inkas, zur peruanischen Geschichte und zu Sehenswürdigkeiten in Madrid nur einen geringen Lebensweltbezug ermöglicht. Andere Lektionen können diese Schwäche jedoch aufheben, insgesamt kann Kriterium 4 so weitgehend erfüllt werden.

Anders Kriterium 6: Begegnungen zwischen Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen werden in *Línea verde 2* nur im Ansatz thematisiert. Grund dafür ist die in Vergleich zu Band 1 weniger gut durchdachte Storyline: Hauptfigur in *Línea verde 2* ist der spanische Pablo, welcher eine Reise nach Peru plant. In insgesamt sechs der neun Lektionen bereitet sich Pablo jedoch lediglich auf diese Reise vor, ist selbst aber noch in Spanien. Begegnungen von Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen werden innerhalb der ersten sechs *Unidades* so nur am Rande thematisiert, z.B. indem in *Unidad 3* über die Conquista und die Begegnung von Arabern und Spaniern berichtet wird. Selbst in den Lektionen 8 und 9, in denen sich Pablo nun in Peru aufhält, wird selten explizit thematisiert, dass es sich um die Begegnung einander fremder Kulturen handelt. Der spanische Pablo und die peruanische Grizel werden fast ausschließlich als Angehörige eines, d.h. des spanischsprachigen Kulturkreises betrachtet.

**Encuentros 3000/1:** Auch in *Encuentros 3000/1* werden Begegnungen der Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen (K6) nur marginal, zumeist lediglich als kontextueller Rahmen für verschiedene kommunikative Aufgaben und Übungen thematisiert. So werden die Lernenden z.B. in einigen *Punto final*-Aufgaben dazu angehalten, ausgehend von einer fiktiven Begegnungssituation im Laufe der Lektion erlernte funktional-kommunikative Kompetenzen anzuwenden. Exemplarisch kann die Lernaufgabe in *Unidad 1 (ENC 1, SB 2010: 21)* angeführt werden, in der es heißt: „Juan, ein Schüler aus Salamanca, kommt neu in eure Klasse. Spielt seinen ersten Schultag bei euch [...]“. Zusätzlich kommt es in den ersten Lektionen zur Vorstellung der Lehrwerkfiguren, welche aus verschiedenen spanischsprachigen Ländern stammen und sich teilweise erstmals begegnen. Der kolumbianische Diego, der erst seit kurzem in Salamanca lebt, stellt letztlich aber keinen Angehörigen der – für die spanischen Figuren – fremden Kultur dar; wie in *Línea verde 2* werden die verschiedenen Lehrwerkfiguren eher als Angehörige *eines* Kulturkreises betrachtet. Eine Ausnahme bildet lediglich *Unidad 6*, in welcher Diego in sein Heimatland reist und darauf hingewiesen wird, dass er bereits spricht, „wie die Leute in Spanien“ (ebd.: 107). Die Lernenden werden so dafür sensibilisiert, dass die in den vorausgegangenen Lektionen thematisierte Begegnung von dem kolumbianischen Diego und seinen spanischen Freunden sehr wohl eine Begegnung einander fremder Kulturen ist. Kriterium 6 wird so im Vergleich zur in der Feinanalyse untersuchten Lektion 4A zumindest ansatzweise erfüllt.

Während es in der exemplarisch analysierten Lektion 4A noch nicht zur Thematisierung interkultureller Missverständnisse kam, wird Kriterium 7 im gesamten Schülerbuch *Encuentros 3000/1* immerhin im Ansatz realisiert. In Lektion 3 wird z.B. darauf verwiesen, dass es im spanischsprachigen Kulturraum „nicht ungewöhnlich [ist], zu einer privaten Verabredung zu spät zu kommen“ (ebd.: 51); es bleibt jedoch bei dieser reinen Information; der interkulturelle Konfliktgehalt, der sich daraus ergeben könnte, wenn sich die Lernenden dieser Tatsache *nicht* bewusst wären, wird nicht intensiver verdeutlicht oder z.B. in Rollenspielen, in denen sich die Lernenden als Angehörige des deutschen und spanischsprachigen Kulturkreises verabreden, bewusst gemacht. Nur in *Unidad 6* werden interkulturelle Missverständnisse in überzeugender Weise thematisiert und reflektiert. Die Lernaufgabe der Lektion (ebd.: 114) veranlasst die Schüler dazu, ein Erinnerungsalbum für eine fiktive Gruppe kolumbianischer Jugendlicher, die an der eigenen deutschen Schule zu Besuch war, zu gestalten. Die Lerner sollen dabei einbringen, was den Kolumbianern bzgl. der Essgewohnheiten und

des Umgangs mit Lehrern aufgefallen sein könnte. Insgesamt bilden die eben aufgezeigten Beispiele jedoch eher die Ausnahme; *Encuentros 3000/1* kann bzgl. des siebenten Kriteriums kaum überzeugen, sich im Vergleich zur Lektion der Feinanalyse aber leicht verbessern.

Die übrigen Kriterien, welche die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz in *Encuentros 3000/1* untersuchen, zeigen bezogen auf das gesamte Schülerbuch das gleiche Ergebnis wie *Unidad 4A*: Lernerorientierung und Lebensweltbezug (K4) überzeugen, weisen in der Lektion *¡Hola!* sowie den *Balance*-Rubriken jedoch Schwächen auf, die sich insgesamt aber nur minimal auswirken. Hinsichtlich der Frage, ob es den Lernenden möglich ist, sich mit den Lehrwerkfiguren zu identifizieren (K5), muss jedoch konstatiert werden, dass sich die unzureichende Realisierung des Kriteriums in den eben benannten Lektionen sehr wohl negativ auf das Gesamtergebnis im Schülerbuch niederschlägt. In der Einstiegslektion *¡Hola!* stellen sich die Lehrwerkfiguren zwar vor, aber nicht intensiv genug. Sie geben lediglich ihren Namen, die Heimatstadt sowie von ihnen gesprochene Sprachen an, wobei sich diese in der Regel wahrscheinlich von denen deutscher Lerner unterscheiden. In den *Balances 1* und *2* existieren letztlich keine Lehrwerkfiguren, mit denen sich die Lerner identifizieren könnten. In der Lektion *Balance 2* begegnen in der Aufgabe *Comprensión lectora* (ENC 1, SB 2010: 136/2) jedoch Meinungen und Interessen von (den Schülern unbekannt) Figuren über Markenkleidung, welche differenziert genug dargestellt sind, um zumindest annähernd eine Identifikation zu ermöglichen.

Die Kriterien 9 und 10, welche Angebote zur Hypothesenbildung (K9) und zum Perspektivwechseln (K10) analysieren, zeigen im gesamten Schülerbuch von *Encuentros 3000/1* deutliche Defizite. In ca. der Hälfte der analysierten Lektionen kommt es schlichtweg weder zu dem einen noch dem anderen Verfahren. Nur fünf der insgesamt zwölf *Unidades* ermöglichen Verfahren der Hypothesenbildung, in sieben Lektionen wird zu Perspektivwechseln angeregt. In der Qualität der jeweiligen Verfahren zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede. So gelingen die Verfahren zur Hypothesenbildung in vier der fünf Lektionen (weitestgehend) überzeugend. In *Unidad 4B* (ebd.: 74/2c) werden die Lernenden bspw. dazu angehalten, Hypothesen zu Gefühlen und Verhaltensmustern der Figuren im Lektionstext zu formulieren, in *Unidad 6* (ebd.: 110/9) sollen sie mithilfe vorgegebener Vokabeln eine Bildfolge beschreiben und ein eigenes Ende erfinden. Da das Thema Pünktlichkeit einen Aspekt der Bildgeschichte darstellt, kann die Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Kulturstandards besonders deutlich werden.

Die vorgeschlagenen Perspektivwechsel verdeutlichen jedoch in sechs der sieben Lektionen, in denen grundsätzlich zu diesem Verfahren interkulturellen Lernens angeregt wird, deutliche Schwächen. Oft zeigt sich, dass die Lernenden zwar als Spanier sprechen, sich letztlich aber nicht in diese hineinversetzen müssen. Allzu oft fokussieren die Aufgaben wie in *Línea verde* eher funktional-kommunikative Kompetenzen, was dazu führt, dass Inhalte oder ganze Sätze gänzlich vorgegeben sind. Es ist so nicht möglich, eigene Standpunkte einzubringen, diese mit denen der Fremdkultur in Beziehung zu setzen und eine Perspektivenkoordination zu vollziehen. Nur der in *Unidad 6 (ENC 1, SB 2010: 108/1b)* vorgeschlagene Perspektivwechsel ist in besonderem Maße für die Förderung interkultureller Kompetenz geeignet. Die Lernenden müssen sich in die Lehrwerkfiguren Diego, Sandra und Carlitos hineinversetzen, welche sich nach langer Zeit in Bogotá wiedersehen, da Diego seine ehemalige Heimatstadt besucht. Sie spielen den gemeinsamen Tag der drei Figuren nach und orientieren sich dabei an den Vorgaben des Lektionstextes, welcher die Fremdkultur repräsentiert. Zusätzlich können die Lerner jedoch auch eigenkulturelle Erfahrungen und Praktiken in das Rollenspiel einfließen lassen, z.B. hinsichtlich der Tatsache, dass Sandra heimlich in Diego verliebt ist, und der Frage danach, wie sie sich bei dem ersten Wiedersehen der beiden verhalten könnte. Die Aufgabe ermöglicht somit eine Perspektivenkoordination.

Zur Thematisierung und Reflexion von Stereotypen gegenüber der Eigen- und Fremdkultur (K8) kommt es im gesamten Schülerbuch – wie in *Unidad 4A* – in keiner Weise. Die wenigen Lektionen, welche Stereotype thematisieren, tun dies deutlich zu oberflächlich; reflektierende Aufgabenstellungen bleiben stets aus. So begegnet im Lektionstext von *Unidad 3* z.B. das Stereotyp des zu spät kommenden Spaniers, da die spanische Laura zur Verabredung mit dem kolumbianischen Diego nicht pünktlich erscheint. Diego scheint verwundert über Lauras Verhalten. Diese Tatsache unterstreicht, dass nicht alle Angehörigen der spanischsprachigen Kultur immer unpünktlich sind und stellt eine Möglichkeit dar, das Stereotyp auf Grundlage einer weiterführenden Aufgabe zum Lektionstext, in der die Lernenden das Erstaunen Diegos bzw. das Verhalten Lauras erklären müssten, zu revidieren. Stattdessen wird Lauras Unpünktlichkeit aber nur mittels eines landeskundlichen Informationskastens zusammengefasst, durch welchen das Stereotyp letztlich nur verstärkt wird.

**Encuentros 3000/2:** Auch in Band 2 werden Stereotype in den meisten Lektionen überhaupt nicht oder nur im Ansatz thematisiert. Lediglich *Unidad 4* erfüllt Kriterium 8 überzeugend, indem der Lektionstext (*ENC 2, SB 2011: 71*) das deutsche Heterostereotyp, alle Spani-

er würden sich für Stierkämpfe begeistern, benennt und revidiert, sowie darauf verweist, dass auch einige Spanier ein falsches Bild von der deutschen Kultur haben. Zusätzlich werden sich die Lernenden durch die *prelectura*-Aufgabe weiterer stereotyper Vorstellungen über Spanien und Spanier bewusst. Bezogen auf das gesamte Schülerbuch trägt die Thematisierung und Reflexion von Stereotypen in Lektion 4 jedoch nicht dazu bei, Kriterium 8 überzeugend zu erfüllen; insgesamt bleiben deutliche Defizite sichtbar. Stereotype werden so weder in Band 1 noch in Band 2 angemessen repräsentiert. Analog verhält es sich bzgl. der Frage, ob interkulturelle Missverständnisse thematisiert und analysiert werden: Bereits Band 1 war dazu nur im Ansatz in der Lage; für Band 2 muss sogar konstatiert werden, dass Kriterium 7 in keiner Weise erfüllt wird. Nur in *Unidad 4* werden interkulturelle Missverständnisse angemessen dargestellt. Der Lektionstext 4A thematisiert die Verwunderung deutscher Austauschschüler über Phänomene wie *ponder fondo*, das Duzen von Lehrern und unbekanntem Menschen sowie das Verhältnis von Nähe und Distanz der Spanier. Zusätzlich existieren weiterführende Aufgaben, die die potenzielle interkulturelle Problematik der eben benannten Aspekte noch einmal aufgreifen. Insgesamt stellt die Thematisierung von *critical incidents* aber ebenso wie die von Stereotypen ein deutliches Defizit in *Encuentros 3000/1* und 2 dar.

Ferner kann festgestellt werden, dass es Band 2 weniger gut gelingt, identifikationsbildende Lehrwerkfiguren zu präsentieren als Band 1. Kriterium 5 wird nur ansatzweise erfüllt. Grund dafür ist einerseits die bereits für *Encuentros 3000/1* konstatierte Tatsache, dass in den Lektionen *¡Hola!* und *Balance 1* und 2 keine Lehrwerkfiguren existieren, was das Identifikationspotenzial, bezogen auf das gesamte Schülerbuch, mindert. Zusätzlich unterliegt Band 2 scheinbar keiner stringenten Storyline mehr, die in den übrigen Lektionen existierenden Lehrwerkfiguren werden deshalb zu Beginn des Schülerbuchs nicht vorgestellt. Dementsprechend ist es schwierig, sich mit ihren Wünschen und Interessen sowie Vorlieben und Abneigungen zu identifizieren. Lediglich die *Unidades 2* und 6 beheben dieses Manko weitgehend, da der Umzug der Lehrwerkfigur Adrián in eine andere Stadt und damit einhergehende Ängste und Probleme sowie die Frage danach, ob sich Jugendliche aktiv an sozialen Projekten beteiligen sollten (*Unidad 2*), aber auch Berufswünsche spanischer Jugendlicher (*Unidad 6*) thematisiert werden.

Die Kriterien 4, 6, 9 und 10 werden hingegen überwiegend realisiert. Bzgl. Lernerorientierung und Lebensweltbezug (K4) zeigen sich im Vergleich zu Band 1 jedoch kleinere Schwächen. In *Encuentros 3000/1* waren die ausgewählten Themen, Materialien, Aufgaben und

Methoden noch lernerorientierter und beinhalteten einen höheren Lebensweltbezug. In Band 2 wird letzterer vor allem in den *Balance*-Rubriken nicht mehr deutlich. Auch Aufgabenformate, in denen die Lernenden eigene Vorstellungen und Meinungen vertreten könnten, werden dort selten angeboten. Begegnungen der Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen (K6) werden auf den *Balance*-Seiten ebenfalls nur ansatzweise thematisiert. Sie bilden hier lediglich einen kontextuellen Rahmen für die Mediations-Aufgaben. Den Lektionen 1, 3, 4 und 6 gelingt es jedoch in besonderem Maße, interkulturelle Begegnungssituationen zu thematisieren. Diese beziehen sich in *Unidad 1*, 4 und 6 auf Begegnungen der deutschen und spanischen Kultur und thematisieren die Urlaubsiebe zwischen einer Spanierin und einem Deutschen auf Mallorca, die Austauschfahrt einer deutschen Schulklasse nach Madrid sowie das Erasmusjahr einer spanischen Studentin, die ihr Studium zeitweise in Berlin verbrachte. In *Unidad 3* kommt es zur Begegnung von – für die deutschen Lerner – einander fremden Kulturen, da der spanische Sergio von seiner Reise nach Mexiko berichtet.

Die Erfüllung der Kriterien 9 und 10 macht in *Encuentros 3000/2* lediglich kleinere Defizite sichtbar. Die Verfahren zur Hypothesenbildung (K9) und zum Perspektivwechsel (K10) können dementsprechend stärker überzeugen als in Band 1. Bzgl. Kriterium 9 ist zu konstatieren, dass es abermals die Lektion *¡Hola!* sowie die *Balance*-Rubriken 1 und 2 sind, welche das Verfahren der Hypothesenbildung nicht oder nur im Ansatz ermöglichen. Die Lektionen 2, 3 und 5 hingegen versetzen die Lernenden in besonderem Maße in die Lage, Hypothesen zu Gedanken und Verhaltensweisen einzelner Figuren aus literarischen Texten und Lektionstexten (*Unidad 2* und 4), zu Geräuschen und deren Ursprung (*Unidad 3*) sowie zum weiteren Handlungsverlauf einer *telenovela* sowie dem zukünftigen Leben einzelner Jugendlicher (*Unidad 4*) zu formulieren. Die Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Sicht- und Verhaltensweisen kann so deutlich werden. Bzgl. des Verfahrens des Perspektivwechsels muss das durchschnittlich zufriedenstellende Ergebnis jedoch anders interpretiert werden. Bis auf die Lektion *¡Hola!* gelingt es zwar grundsätzlich allen Lektionen, zum Perspektivwechsel anzuregen, die einzelnen Verfahren können jedoch nie in vollem Maße überzeugen, sondern machen stets ähnliche Defizite sichtbar wie in *Encuentros 3000/1* und in *Línea verde*.

***Puente al Español 1*** kann die affektiv-attitudinale Dimension interkultureller Kompetenz (noch) weniger fördern als *Encuentros 3000* und *Línea verde*. Lediglich Kriterium 4 (Lernerorientierung und Lebensweltbezug) wird weitestgehend erfüllt. Es sind vor allem die Einstiegslektion *Bienvenidos* und die insgesamt vier *Repaso*-Rubriken, welche zwar lerner-

orientierte Materialien, Aufgaben und Methoden präsentieren, aber weniger deutlich machen können, inwiefern die dargebotenen Inhalte für die Lebenswelt der Schüler relevant sind. So gelingt es nur sechs der insgesamt 14 analysierten Lektionen, Kriterium 4 vollständig zu erfüllen. Im Vergleich zur in Kapitel 3.4 analysierten *Unidad 3* zeigt das gesamte Schülerbuch so kleinere Schwächen. Die Kriterien 5 und 6 werden durchschnittlich jedoch ebenso gut bzw. schlecht realisiert wie in Lektion 3: Sowohl das Identifikationspotenzial mit den Lehrwerkfiguren (K5) als auch die Thematisierung von Begegnungen einander fremder Kulturen (K6) machen insgesamt größere Defizite sichtbar. Zur bereits in der Feinanalyse thematisierten Tatsache, dass die lediglich gezeichneten Lehrwerkfiguren ohnehin wenig Identifikationspotenzial bieten, muss bezogen auf das gesamte Schülerbuch konstatiert werden, dass es abermals die Lektion *Bienvenidos* und die *Repasos* sind, welche zu einer eher unterdurchschnittlichen Realisierung des Kriteriums führen. In der Einstiegslektion stellen die Zeichentrickfiguren lediglich ihren Namen und die Heimatstadt vor, in den *Repaso*-Lektionen dienen sie letztlich nur als umrahmende Möglichkeit, um (mehrheitlich) funktional-kommunikative Kompetenzen zu wiederholen. Von ihnen gemachte Erfahrungen und Erlebnisse sowie daraus ableitbare Sichtweisen werden den Lernenden hier nicht deutlich; das Identifikationspotenzial ist dementsprechend gering.

Wie in *Encuentros 3000/1* bilden Begegnungen der Eigen- und Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen in einzelnen Aufgaben zumeist nur einen situativen Rahmen, um der Handlung in der Fremdsprache einen Sinn zu verleihen und sie in einen vorstellbaren Kontext zu setzen (z.B. *Al final* in *Unidad 2*, *Espacio cultural* in *Unidad 4*, *Entre idiomas* in *Repaso 2*, 4). Lediglich Lektion 7 kann eine intensive Begegnung der Eigen- und Fremdkultur thematisieren, indem die Rubrik *Espacio cultural* den Auslandsaufenthalt eines mexikanischen Gastschülers in Deutschland und seine dort gemachten Erfahrungen sowie sich daraus ergebende Sichtweisen über die Deutschen und Deutschland in den Mittelpunkt stellt. Insgesamt reicht diese durchaus gelungene Aufgabe jedoch nicht aus, um Kriterium 6 im gesamten Schülerbuch angemessen zu erfüllen.

Die Kriterien 7, 8, 9 und 10 werden in *Puente al Español 1* ebenfalls nur im Ansatz erfüllt. Bezogen auf die Thematisierung von *critical incidents* (K7) und Stereotypen (K8) stellt dies im Vergleich zur feinanalysierten Lektion eine Verbesserung dar. Die Verfahren der Hypothesenbildung (K9) und des Perspektivwechsels (K10) werden im gesamten Schülerbuch jedoch weniger gut realisiert als in Lektion 3. *Critical incidents* werden in *Puente al Español 1* aus-

schließlich in der Rubrik *Espacio cultural* thematisiert. Bereits der *Espacio cultural* in der *Unidad Bienvenidos*, welche bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz sonst eher Defizite zeigt, kann potenzielle interkulturelle Missverständnisse verdeutlichen, indem eigene Begrüßungskonventionen reflektiert und mit denen der Zielkultur verglichen werden. Der damit einhergehende Aspekt von Nähe und Distanz, welcher deutsche Lerner in Spanien und Lateinamerika zuerst verwirren und zu interkulturellen Konflikten führen könnte, wird so aufgegriffen und analysiert. Weitere interkulturelle Missverständnisse in den *Espacios culturales* thematisieren unterschiedliche Essgewohnheiten in Deutschland und Spanien (*Unidad 6*), typisch spanische Gesten (*Unidad 5*) sowie eigen- und fremdkulturelle Geburtstagsbräuche und die Art und Weise, wie spanische und lateinamerikanische Jugendliche Freunden zum Geburtstag gratulieren (*Unidad 8*). Die zuletzt benannten Beispiele zeigen jedoch kleinere Schwächen, welche exemplarisch an der Thematisierung der ‚typisch‘ spanischen Gesten in Lektion 4 verdeutlicht werden sollen: Deren Bewusstmachung könnte dazu führen, dass die aufgezeigten nonverbalen Kommunikationsmittel von den Lernenden als absolut betrachtet werden und sich zu stereotypen Vorstellungen über die Zielkultur verfestigen. Wenn Spanier in interkulturellen Begegnungssituationen für das Ausdrücken verschiedener Gemütszustände andere als von den Schülern erlernte Gesten nutzen, könnte dies eher zur Desorientierung bzw. zu neuen interkulturellen Missverständnissen führen. Der Verweis darauf, dass die mittels der Fotos aufgezeigten Gesten nur *eine* Möglichkeit darstellen, Ansichten nonverbal zu verdeutlichen, und Gestik und Mimik stets individuell geprägt sind, könnte dieses Problem beheben.

Dem *Espacio cultural* in Lektion 7 gelingt es außerdem, Stereotype zu thematisieren und zu reflektieren (K8). Anhand verschiedener Themenschwerpunkte (z.B. ‚Sprache‘, ‚Klima‘, ‚Essen‘) stellen die Lerner zuerst Hypothesen zu Meinungen und Ansichten des Mexikaners Eduardo über die deutsche Kultur auf und werden sich durch daraus resultierende Fragen, z.B. „Wie sehen wir uns selbst und wie sehen uns die Mexikaner?“, vorherrschender Auto- und Heterostereotype bewusst. Nach der Auflösung der Hypothesen mittels eines Hörtextes, in dem die Lernenden die tatsächliche Meinung Eduardos über die zuvor aufgezeigten Themenbereiche erfahren und mit ihren zuvor formulierten Hypothesen vergleichen, können sie die besonders überraschenden Aussagen des Mexikaners reflektieren. Die Sichtweisen des Mexikaners, der ein Jahr in Deutschland gelebt hat, sind dabei vielfältig und differenziert dargestellt und für eine intensive Reflexion der (teilweise) stereotypen Vorstellungen der

Fremdkultur über die Eigenkultur sehr hilfreich. So spricht Eduardo zwar davon, dass deutsche Essgewohnheiten in einzelnen Familien variieren; er thematisiert aber dennoch das – in Spanien und Lateinamerika vorherrschende – Stereotyp der ‚immer und überall Brot essen- den Deutschen‘. Die Beispiele zeigen, dass die Kriterien 7 und 8 mittels des Aufgabenformats *Espacio cultural* teilweise in besonderem Maße realisiert werden können. Insgesamt betrachten jedoch zu wenige Lektionen Stereotype und potenzielle interkulturelle Missverständnisse als Schwerpunkt, um die Kriterien 7 und 8 im gesamten Schülerbuch überdurchschnittlich zu erfüllen.

Ein ähnliches Ergebnis ist bzgl. der Verfahren der Hypothesenbildung (K9) in *Puente al Español 1* zu konstatieren; die Lektionen, in denen zur Hypothesenbildung angeregt wird, können durchaus überzeugen. Die Lernenden werden in den Lektionen 1, 5, 7 und 8 in besonderem Maße dazu angehalten, Hypothesen zu (offenen) Bildern (*PAE 1*, SB 2012: 25/25; 35/20,3; 78/14b; 106/12; 112/5b), zu Hintergründen von in Lektionstexten thematisierten Problemen (ebd.: 79/17a), zum weiteren Handlungsverlauf von Lektionstexten (z.B. ebd.: 79/16b; 79/17c; 104/7b) oder Comics (ebd.: 83/a) sowie zu einem möglichen Empfänger des von Juanes besungenen ‚Regalito‘ (ebd.: 67/b) zu formulieren. Nur in den *Unidades 2* und *4* zeigen sich – zusätzlich zur bereits in der Feinanalyse untersuchten Lektion 3 – kleinere Schwächen, da nicht immer deutlich wird, ob sich die von den Lernenden aufzustellenden Hypothesen auf die eigene oder eine andere Kultur beziehen: Werden in *Unidad 4* (ebd.: 58/8c) bspw. Hypothesen zum Tagesablauf einer berühmten Persönlichkeit der Eigenkultur formuliert, könnten fremdkulturelle Konventionen und Verhaltensweisen weder offenbar noch mit den eigenen in Beziehung gesetzt werden. Die mögliche Differenz zwischen eigen- und fremdkulturellen Praktiken würde so nicht deutlich. Diese kleineren Defizite sind jedoch nicht der Grund, warum Kriterium 9 im gesamten Schülerbuch lediglich im Ansatz erfüllt wird. Die insgesamt eher unzulängliche Realisierung des Kriteriums ist in erster Linie damit zu begründen, dass sechs der insgesamt 14 analysierten Lektionen grundsätzlich nicht zu Verfahren der Hypothesenbildung anregen.

Hinsichtlich des Verfahrens des Perspektivwechsels (Kriterium 10) zeigen sich ähnliche Schwächen wie in den bereits in die Auswertung der Analyseergebnisse einbezogenen Konkurrenzlehrwerken. Nur vier Lektionen, welche überhaupt zum Perspektivwechsel anregen, können hierbei qualitativ überzeugen, z.B. *Unidad 5* (ebd.: 79/17c): Die Lernenden nehmen in einem Rollenspiel die Perspektiven zweier Lehrwerkfiguren ein und sprechen über ihre

Beziehung bzw. darin entstandene Probleme. Dabei können sie sowohl zuvor erfahrene Gründe für die Beziehungsprobleme des fremdkulturellen Pärchens als auch Erfahrungen um Probleme aus einer eigenen Beziehung einbringen und so einen neuen Standpunkt finden.

Insgesamt muss für *Puente al Español 1* festgestellt werden, dass die Kriterien 4 bis 10 zumeist nur im Ansatz erfüllt werden, auch wenn einzelne Aufgaben in verschiedenen Lektionen durchaus interkulturelles Potenzial aufweisen. Bezogen auf das gesamte Schülerbuch ist dieses jedoch nicht ausreichend, um die affektiv-attitudinale Dimension interkultureller Kompetenz angemessen zu fördern.

***Puente al Español 2:*** Ein fast identisches Ergebnis lässt sich für Band 2 ausmachen. Lediglich die durchschnittliche Realisierung von Kriterium 9 kann gesteigert werden. Die in neun von zwölf analysierten Lektionen vorhandenen (überwiegend) überzeugenden Verfahren der Hypothesenbildung bewirken im gesamten Schülerbuch ein positives Ergebnis, welches nur kleinere Schwächen sichtbar werden lässt. Zusätzlich zu Kriterium 4, welches wie in Band 1 verdeutlicht, dass lernerorientierte Themen, Materialien, Aufgaben und Methoden präsentiert werden, die *Repaso*-Seiten und die Einstiegslektion *Juego de Buena Onda* aber abermals Schwächen bzgl. der Relevanz einzelner Inhalte für die Lebenswelt der Lernenden zeigen, wird in *Puente al Español 2* somit ein weiteres Kriterium überwiegend erfüllt.

Die übrigen Kriterien werden jedoch in Band 2 ebenso wie in Band 1 nur im Ansatz realisiert. Hinsichtlich des Identifikationspotenzials mit den Lehrwerkfiguren (K5) und der Thematisierung von Begegnungen einander fremder Kulturen (K6) lässt sich zwar ein kleiner Fortschritt verzeichnen. Dieser reicht jedoch nicht aus, um die durchschnittliche Realisierung der Kriterien 5 und 6 im gesamten Schülerbuch zu erhöhen. Auch *critical incidents* (K7) und Stereotype (K8) werden abermals nur in wenigen Lektionen thematisiert, insgesamt werden beide Kriterien somit auch in *Puente al Español 2* nur ansatzweise erfüllt. Vor allem bzgl. des achten Kriteriums ist jedoch abermals festzustellen, dass die Lektionen, die Stereotype – zumeist in der Rubrik *Espacio cultural* – thematisieren, dies in überzeugender Weise tun.

Zu Verfahren des Perspektivwechsels (K10) wird abermals nur im Ansatz angeregt; das wenig zufriedenstellende Ergebnis verdient jedoch eine gesonderte Erläuterung: Anders als in *Puente al Español 1* und den beiden Konkurrenzlehrwerken können die in Band 2 vorgeschlagenen Perspektivwechsel fast ausnahmslos überzeugen. Die Lernenden haben – bis auf zwei Ausnahmen – die Möglichkeit, fremdkulturelle Sicht- und Verhaltensweisen einzelner Figuren kennenzulernen und werden erst danach angehalten, sich in die Figuren hineinzu-

versetzen und deren Perspektive bei der Aushandlung und Betrachtung spezifischer Inhalte zu übernehmen. Dabei können die Schüler eigenkulturelle Ansichten einbeziehen und mit fremdkulturellen Denkweisen in Beziehung setzen. Dies erlaubt – wenngleich unbewusst – einen ständigen Wechsel von Innen- und Außenperspektive und eine Perspektivenkoordination. Da fünf der insgesamt zwölf analysierten Lektionen jedoch keine Verfahren des Perspektivwechsels anbieten, gelingt es *Puente al Español 2* insgesamt nicht, diese Vorzüge auch in einer überdurchschnittlichen Realisierung des Kriteriums im gesamten Schülerbuch sichtbar werden zu lassen.

### **Realisierung von Kriterienkomplex C**

Die Förderung der kognitiv-analytischen Dimension interkultureller Kompetenz in den drei Lehrwerken macht differenziertere Ergebnisse sichtbar als es noch bei der affektiv-attitudinalen Komponente der Fall war, da sich die Realisierung der Kriterien 11 bis 16 in den einzelnen Bänden eines Lehrwerks stark unterscheidet. Die Analyse des jeweils ersten Bandes verweist noch darauf, dass *Puente al Español* die kognitiv-analytische Dimension am ehesten fördern kann, da ein Kriterium (12) vollkommen erfüllt wird, drei weitere (13, 15, 16) aber nur überwiegend und zwei (11, 14) nur im Ansatz realisiert werden. In *Línea verde 1* wird kein Kriterium in vollem Maße erfüllt; zwei Kriterien (11, 12) verdeutlichen kleinere, vier weitere (13, 14, 15, 16) größere Defizite. In *Encuentros 3000/1* werden ebenfalls zwei Kriterien (11, 12) zum überwiegenden Teil erfüllt, drei (13, 14, 15) nur ansatzweise, ein weiteres (16) jedoch gar nicht. Die tabellarische Überblicksanalyse des ersten Bandes spiegelt demzufolge die Ergebnisse der Feinanalyse (Kap. 3.4) wider: Auch hier gelang es Lektion 3 in *Puente al Español 1* die kognitiv-analytische Dimension am vergleichsweise stärksten zu fördern. Die Analyse von *Unidad 7A* in *Línea verde 1* zeigte größere Schwächen, *Unidad 4A* in *Encuentros 3000/1* realisierte die Kriterien 11 bis 16 am wenigsten.

*Puente al Español 2* überzeugt jedoch nicht mehr so stark wie der Vorgängerband: In Band 2 wird kein Kriterium in überzeugender Weise erfüllt, stattdessen zeigen vier Kriterien (11, 12, 13, 14) kleinere Schwächen, zwei weitere (15, 16) verdeutlichen größere Defizite. *Línea verde 2* realisiert hingegen zwei Kriterien (11, 12) in vollem Maße, drei überwiegend (13, 14, 15), eins (16) nur im Ansatz. *Encuentros 3000/2* überzeugt zumindest bzgl. eines Kriteriums (12) gänzlich, drei Kriterien (11, 14, 15) machen kleinere Schwächen, zwei weitere größere Defizite (13, 16) sichtbar. Die Analyse des zweiten Bandes der Lehrwerke zeigt somit, dass *Línea verde 2* die kognitiv-analytische Dimension interkultureller Kompetenz am

ehesten fördert; Band 1 konnte noch nicht so stark überzeugen. Auch *Encuentros 3000*, welches in Band 1 noch deutlich hinter den Konkurrenzlehrwerken zurücklag, kann die Wissensdimension der Lerner in Band 2 nun eher entwickeln. *Puente al Español 2* zeigt im Vergleich zu Band 1 jedoch erhebliche Defizite.

***Puente al Español 1*** überzeugt vor allem durch die Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens über Fremd- und Eigenkultur (K12). Bis auf die *Repaso*-Lektionen vermitteln alle *Unidades* soziokulturelles Orientierungswissen über die Fremdkultur und versetzen die Lerner in die Lage, sich eigenkulturellen Orientierungswissens bewusst zu werden und es mit dem neu erlernten kulturspezifischen Wissen über die Zielkultur in Beziehung zu setzen. Auch allgemeinkulturelles Wissen (K13) wird in fünf der 14 analysierten Lektionen in überzeugender Weise dargeboten. Durch die *Espacios culturales* in der Lektion *Bienvenidos* sowie den *Unidades* 5, 6, 7 und 8 werden sich die Lernenden der Existenz und Funktion von Stereotypen und Kulturstandards bewusst und können eigene und fremde Diskurskonventionen als kulturell determiniert begreifen. Da Kriterium 13 in sechs Lektionen jedoch nicht erfüllt wird, wird allgemeinkulturelles Wissen im gesamten Schülerband 1 nur überwiegend vermittelt.

Die Thematisierung intrakultureller Unterschiede und transkultureller Phänomene macht ebenfalls kleinere Schwächen deutlich; Kriterium 14 wird im gesamten Schülerbuch des ersten Bandes weitgehend erfüllt. Im Vergleich zur feinanalysierten *Unidad* 3 stellt dies eine Verbesserung dar. Es sind jedoch abermals die *Repasos*, welchen das Aufzeigen intrakultureller Unterschiede und transkultureller Phänomene nicht oder lediglich im Ansatz gelingt. Der *Espacio cultural* in *Unidad* 8 soll jedoch exemplarisch verdeutlichen, dass Kriterium 14 in anderen Lektionen sehr wohl in vollem Maße erfüllt wird: Ausgehend von individuellen Geburtstagstraditionen der Lernenden, welche in Kleingruppen miteinander verglichen werden und so bereits intrakulturelle Unterschiede innerhalb der Lerngruppe verdeutlichen, lernen die Schüler Geburtstagsbräuche der spanischsprachigen Kultur kennen, welche sich in Spanien und den einzelnen Ländern Lateinamerikas unterscheiden. Der Rückbezug zur Eigenkultur ermöglicht es so, das Thema ‚Geburtstag‘ als kulturübergreifendes Phänomen zu betrachten, dessen spezifische Ausprägung sich aber von Kultur zu Kultur unterscheidet.

Zum Kontrastieren kulturspezifischer Phänomene der Eigen- und Zielkultur, welche sich idealerweise in der Alltagswelt der Lerner situieren (K16), wird in einigen wenigen Lektionen in überzeugendem Maße angeregt, in anderen *Unidades* jedoch entweder überhaupt nicht (z.B. *Repasos* 1, 3 und 4) oder nicht gänzlich überzeugend. Der *Espacio cultural* in *Unidad* 1

versetzt die Lernenden bspw. in die Lage, sich ausgehend von Fotos zu Spanien und Lateinamerika möglicher Bildinhalte bewusst zu werden, die Deutschland repräsentieren könnten. Die Schüler wählen die Fotos, welche die Eigenkultur repräsentieren, sicher auf Grundlage der bereits dargebotenen Bilder über die Fremdkultur aus und vergleichen die Inhalte so zumindest unbewusst miteinander. Ein *expliziter* Vergleich zwischen den auf eigen- und fremdkulturellen Bildern dargebotenen Inhalten erfolgt jedoch – anders als in der feinanalytischen Lektion – nicht.

Auch die Kriterien 11 und 14 zeigen im Vergleich zu *Unidad 3* Defizite. Authentische Materialien (K11) werden im gesamten ersten Band von *Puente al Español* deutlich zu selten genutzt. Lediglich die *Unidades 4* und *7* präsentieren zu den in den anderen Lektionen üblichen Fotos z.B. Gedichte (*PAE 1*, SB 2012: 60/15, 108/18) oder Liedtexte (ebd.: 67, 109), welche als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt fungieren können. In den *Repasos 1* und *2* werden jedoch keinerlei authentische Materialien dargeboten. Auch kulturspezifische Begriffe sowie Konventionen des Kommunizierens (K14) werden in den *Repaso*-Lektionen in keiner Weise verdeutlicht. In anderen *Unidades* verbleibt die Bewusstmachung von der Beziehung zwischen Sprache und Kultur auf einer deutlich zu oberflächlichen Ebene, da zwar verschiedene Varietäten des Spanischen sowie sprachliche Register verwendet werden, auf welche im Vokabelverzeichnis verwiesen wird. Aufgaben, die z.B. den kulturellen Gehalt einzelner Begriffe in den spanischsprachigen Kulturen verdeutlichen und ihn mit der Eigenkultur in Beziehung setzen, bleiben aber zumeist aus. Neben der bereits exemplarisch analysierten Lektion 3 erfüllt so lediglich *Unidad 2* Kriterium 14 in überzeugender Weise: Im *Espacio cultural* sollen die Lernenden spanischen Wörtern deutsche Definitionen und Paraphrasen zuordnen und die Begriffe anschließend „mit nur je einem deutschen Ausdruck übersetzen, ohne dass Informationen verloren gehen“ (ebd.: 32). Die Lerner werden sich so der Tatsache bewusst, dass Begriffe wie *el pincho* stark kulturell geprägt sind und nicht eins zu eins ins Deutsche überführt werden können, da sie in der Eigenkultur nicht existieren. Da solche Aufgaben in *Puente al Español 1* aber eher eine Ausnahme darstellen, werden die kulturspezifische Bedeutung einzelner Begriffe sowie Konventionen des Kommunizierens im gesamten Schülerbuch nur im Ansatz verdeutlicht.

***Puente al Español 2:*** In Band 2 zeigt die Realisierung der Kriterien 11 und 14 eine Verbesserung. Authentische Materialien werden nun häufiger eingesetzt als noch in Band 1. Bis auf die Einstiegslektion bietet jede obligatorische *Unidad* (1 bis 6A) *Lectura*-Vorschläge an,

bei welchen es sich grundsätzlich um authentische Materialien handelt. Die fakultative Lektion *Leer y ver*, welche den Lernenden zu bearbeitende Auszüge aus einem Jugendroman präsentiert, basiert per se auf authentischem Material. Lediglich das *Juego de Buena Onda*, die *Repasos* 1 und 2 sowie die fakultative Teillektion 6B erfüllen Kriterium 11 nicht oder nur im Ansatz, da zumeist nur Fotos als Zugang zur fremdkulturellen Welt genutzt werden. Die kulturspezifische Bedeutung einzelner Begriffe und Konventionen des Kommunizierens werden ebenfalls in fast allen obligatorischen Lektionen in überzeugender Weise verdeutlicht. Nur im *Juego de Buena Onda* sowie den *Repasos* 1 und 2 wird Kriterium 14 nicht erfüllt. Andere *Unidades* thematisieren hingegen intensiv die kulturelle Bedeutung des Katalanischen und des Quechua (*Unidades* 1 und 5), den Einfluss der arabischen Sprache auf das Spanische (*Unidad* 2), Konventionen des Kommunizierens unter Jugendlichen (*Unidad* 3) oder in Vorstellungsgesprächen (*Unidad* 6B) sowie jugendsprachliche Ausdrücke und sprachliche Bilder (*Unidad* 4). Lektion 5 bietet ferner einen Informationskasten zur Verwendung des Diminutivs (PAE 2, SB 2014: 74) und verweist dabei explizit auf dessen positive Konnotation. Ferner wird eine Übung angeboten, in der idiomatische Wendungen erklärt und mit dem Deutschen verglichen werden (ebd.: 77/9).

Drei weitere, die kognitiv-analytische Dimension untersuchende Kriterien werden in *Puente al Español 2* jedoch weniger überzeugend erfüllt als in Band 1. Der Folgeband macht demzufolge eher Rück- als Fortschritte deutlich: Soziokulturelles Orientierungswissen (K12) über Eigen- und Fremdkultur wird nur in sechs der insgesamt zwölf Lektionen angemessen vermittelt bzw. bewusst gemacht. Während bspw. das *Juego de Buena Onda* sowie die fakultative Lektion *Leer y ver* fremdkulturelles Orientierungswissen vermitteln, aber die Lerner nicht dazu anregen, sich auch eigenkulturellen Orientierungswissens bewusst werden, gelingt es in den *Repasos* 1 und 2 eher, zur Reflexion eigenkultureller Praktiken anzuregen; fremdkulturelles Orientierungswissen kann hier jedoch nicht vermittelt bzw. in einem neuen Kontext angewendet und überprüft werden. Insgesamt erfüllt *Puente al Español 2* Kriterium 12 demzufolge nur überwiegend und macht in einzelnen Lektionen Schwächen sichtbar, welche sich auf das gesamte Schülerbuch niederschlagen. Da es den Konkurrenzbanden jedoch eher gelingt, den Lernern soziokulturelles Orientierungswissen über Eigen- und Fremdkultur bewusst zu machen, müssen diese Schwächen in *Puente al Español 2* als besonders problematisch angesehen werden.

Hinsichtlich der Kriterien 15 und 16 kann konstatiert werden, dass es je drei Lektionen durchaus gelingt, intrakulturelle Unterschiede und transkultureller Phänomene zu thematisieren (K15) sowie zum Verfahren des Kulturvergleichs anzuregen (K16). Durch die unzulängliche Realisierung beider Kriterien in den Lektionen *Juego de Buena Onda*, *Repaso 1* und *2* sowie den fakultativen *Unidades 6B* und *Leer y ver* kann das Gesamtergebnis in *Puente al Español 2* jedoch nicht überzeugen; die Kriterien 15 und 16 werden nur im Ansatz, also insgesamt weniger als in *Puente al Español 1*, realisiert. Lediglich zur Vermittlung allgemeinkulturellen Wissens (K13) kommt es in Band 2 ebenso oft wie in Band 1. Insgesamt zeigt sich ein überwiegend überzeugendes Ergebnis, auch wenn es abermals die Lektionen *Juego de Buena Onda* sowie die drei *Repasos* sind, in denen kein allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation vermittelt wird.

**Línea verde 1:** In *Línea verde 1* sind es ebenfalls die Plateaufunktionen *Un paso más 1* und *3*, welche die durchschnittliche Förderung der kognitiv-analytischen Dimension interkultureller Kompetenz im gesamten Schülerbuch erschweren. Die durchaus angemessene Realisierung der Kriterien 11 bis 16 in *Un paso más 2* stellt eine Besonderheit dar. So können die Plateaus 1 und 3 weder allgemeinkulturelles Wissen vermitteln (K13) noch die kulturspezifische Bedeutung einzelner Begriffe oder Konventionen des Kommunizierens verdeutlichen (K14) oder zum Kulturvergleich anregen (K16). Die Kriterien 13, 14 und 16 werden in *Línea verde 1* – auch wegen der unzureichenden Verankerung in den Plateaulektionen – nur ansatzweise erfüllt und machen größere Defizite sichtbar. In der exemplarisch analysierten Lektion 7A wurden die drei Kriterien noch überwiegend (K13 und K14) oder sogar vollkommen (K16) erfüllt.

Hinsichtlich der Kriterien 13 und 14 ist außerdem festzustellen, dass sich die Lernenden nur in je drei der *Unidades*, welche überhaupt allgemeinkulturelles Wissen sowie Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur präsentieren, der kulturellen Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Verhaltensweisen und Diskurskonventionen wirklich bewusst werden können. Der Informationskasten zu *¿Tú o usted?* (*LIN 1*, SB 2006: 82) in *Unidad 6* verweist z.B. darauf, dass in der deutschen und spanischsprachigen Kultur unterschiedliche Formen der Anrede existieren, und erklärt, in welchen Gesprächssituationen Angehörige der Zielkultur duzen oder siezen. So werden einerseits die Existenz und Funktion von Kulturstandards (K13), andererseits kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens deutlich (K14). Andere Lektionen können Wissen über Kultur und Kommunikation und über

die Beziehung zwischen Sprache und Kultur jedoch weniger explizit vermitteln. In *Unidad 7B* thematisiert der Lektionstext (*LIN 1*, SB 2006: 96) zwar am Rande die stereotype Vorstellung der Deutschen, in Spanien herrsche stets gutes Wetter (K13); weiterführende Übungen, in denen die Existenz des Stereotyps reflektiert und als Bestandteil der menschlichen Kognition bewusst gemacht wird, bleiben aber aus. In Lektion 3B wird im Lektionstext zwar ein kolloquialer Ausdruck verwendet und im Vokabelverzeichnis als umgangssprachlich gekennzeichnet (K14). Reflektierende Aufgaben zur Verwendung des Ausdrucks, welche eine Beziehung zum Deutschen herstellen und den angemessenen Gebrauch verschiedener sprachlicher Register in unterschiedlichen Gesprächskontexten verdeutlichen, werden jedoch nicht angeboten.

Besonders prekär scheint jedoch die Tatsache, dass es dem gesamten Schülerbuch im Gegensatz zur in der Feinanalyse untersuchten Lektion nur noch in Ansätzen gelingt, zum Kulturvergleich anzuregen (K16). Neben *Unidad 7A* fokussiert lediglich Lektion 3 das Kontrastieren von alltagsrelevanten Themen in überzeugender Art und Weise. Andere Lektionen bieten grundsätzlich keine Möglichkeit zum Kulturvergleich. Lediglich *Un paso más 2* (ebd.: 86/3) erfüllt Kriterium 16 noch überwiegend, zeigt aber bereits kleinere Schwächen: Die Lernenden sollen spanischen Schülern im Rahmen eines fiktiven Schüleraustauschs Hilfestellungen und Verhaltensregeln für ihre Zeit in Deutschland mitteilen. Idealerweise setzen die Lerner dafür deutsche Verhaltensweisen mit spanischen in Beziehung und beziehen die Hilfestellungen vor allem auf die Bereiche, die für Spanier unbekannt oder problematisch sein könnten. Da die Aufgabe jedoch nicht explizit zum Vergleich anregt, ist es ebenso möglich, dass die Lernenden gänzlich aus der Eigenperspektive argumentieren und interkulturell relevante Inhalte so nicht einbezogen werden.

Intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene werden im gesamten Schülerbuch ebenfalls nur im Ansatz verdeutlicht. Lediglich die *Unidades 4* und *6* erfüllen Kriterium 15 in vollem Maße. Der Lektionstext in *Unidad 4* beschreibt die Lebensbedingungen der kolumbianischen Studentin Ana Lucía in Spanien, welche sich einerseits von denen des spanischen Schülers Mario, andererseits von denen ihrer kolumbianischen Bekannten unterscheiden; diese haben teilweise Probleme in und mit der spanischen Kultur. So werden zum einen (generationsbedingte) Unterschiede innerhalb der spanischsprachigen, also zwischen spanischer und kolumbianischer Kultur deutlich, zum anderen werden aber auch Differenzen innerhalb des kolumbianischen Kulturkreises aufgezeigt. *Unidad 6*, in der zusätzlich von

Yilton berichtet wird, der aufgrund der wirtschaftlichen Notlage in Kolumbien illegal nach Spanien migriert ist, unterstreicht die Tatsache, dass die Lebensbedingungen der Angehörigen eines Kulturkreises differieren können, und fokussiert mit dem Thema ‚Einwanderung‘ zusätzlich ein transkulturelles Phänomen.

Wie in der exemplarisch analysierten *Unidad 7A* werden intrakulturelle Unterschiede in anderen Lektionen (z.B. 5A und 5B) jedoch nur in der Art verdeutlicht, dass die Angehörigen der Zielkultur verschiedene Meinungen vertreten und unterschiedliche Interessen haben. Dies ist zwar ausreichend, um Heterogenität innerhalb der Zielkultur aufzuzeigen, kann jedoch nur bedingt auf tatsächliche Unterschiede innerhalb einer Kultur verweisen, da die unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen eher personell zu begründen sind. Andere thematisierte Unterschiede beziehen sich fast ausschließlich auf geografische Phänomene und können Differenzen innerhalb einer Kultur so nur bedingt sichtbar machen (Lektion 7B, *Un paso más* 1 und 2). Transkulturelle Phänomene wie Freundschaft, Liebe und Eifersucht werden zwar in einigen Lektionen (z.B. 3B, 8A) thematisiert, der kulturübergreifende Aspekt wird aber nicht ausreichend verdeutlicht.

Die Bereitstellung authentischer Materialien (K11) sowie die Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens über die Fremdkultur und die Bewusstmachung soziokulturellen Orientierungswissens über die Eigenkultur (K12) erfolgen im gesamten Schülerbuch weitestgehend. Dies ist im Vergleich zur in der Feinanalyse untersuchten Lektion hinsichtlich des elften Kriteriums eine Verbesserung, hinsichtlich des zwölften Kriteriums eine Verschlechterung.

**Línea verde 2** realisiert die Kriterien 11 und 12 in überzeugender Weise. Durch die (fakultative) Rubrik *Mirada afuera* werden in jeder obligatorisch zu bearbeitenden Lektion authentische Materialien präsentiert (K11). Lediglich die Plateaulektionen *Un paso más* 1, 2 und 3 bieten bis auf Fotos, welche zumeist geografische Besonderheiten oder Sehenswürdigkeiten Perus und Madrids zeigen, keine weiteren authentischen Materialien an. Hinsichtlich des zwölften Kriteriums zeigen die Plateaulektionen ebenfalls Schwächen. Sie vermitteln zwar landeskundliches Wissen über die Zielkultur, beziehen jedoch in keiner Weise landeskundliche Wissensbestände über die Eigenkultur ein.

Auch allgemeinkulturelle Wissensbestände (K13) und Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur (K14) spielen – analog zu *Línea verde 1* – in den Plateaulektionen keine Rolle. Dennoch werden die Kriterien 13 und 14 im gesamten Schülerbuch des zweiten Bandes weitgehend erfüllt und machen so eine positive Entwicklung in *Línea verde 2* deut-

lich. In je fünf der zwölf analysierten Lektionen werden die mittels der Kriterien 13 und 14 untersuchten Wissensbestände anschaulich bewusst gemacht: Wissen über Kultur und Kommunikation (K13) wird z.B. im Lektionstext von *Unidad 4* vermittelt, in welchem Pablo berichtet, dass er sich mit Miguel, einem Freund seiner Freundin Carme, der ebenfalls in sie verliebt ist, nicht besonders gut versteht. Die Lernenden werden sich so der Tatsache bewusst, dass eine funktionierende Beziehungsebene und affektive Gesichtspunkte entscheidend für das Gelingen zwischenmenschlicher Kommunikation sind. In *Unidad 9* wird deutlich, dass ein und dasselbe Ereignis aufgrund individueller Sichtweisen von verschiedenen Personen unterschiedlich interpretiert werden kann. Der Lektionstext und eine sich daran anschließende Aufgabe (*LIN 2*, SB 2007: 96/2) thematisieren das Verhalten Pablos gegenüber Grizel, welches beide aufgrund affektiver Komponenten verschieden wahrnehmen.

Die kulturspezifische Bedeutung einzelner Begriffe (K14) wird unter anderem in *Unidad 3* besonders anschaulich vermittelt. Mittels eines Informationskastens werden sich die Lerner des Einflusses der arabischen auf die spanische Kultur bewusst. Es schließt sich eine Aufgabe (ebd.: 31/5) an, in der die Lernenden darüber diskutieren, warum die präsentierten Arabismen alle aus bestimmten Wort- bzw. Sachfeldern stammen. Da Wörter wie *aceituna*, *azafrán*, *azúcar* oder *alcachofa* bspw. darauf verweisen, dass die Spanier während der Conquista bis dato unbekannte Nahrungsmittel von den Arabern kennenlernten, wird die enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur verdeutlicht.

Auch intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene erfahren in *Línea verde 2* eine intensivere Betrachtung als in *Línea verde 1*. Es sind abermals nur die Plateaus *Un paso más 1* und *3*, welche hinsichtlich des Kriteriums Schwächen zeigen. Die anderen zehn analysierten Lektionen erfüllen Kriterium 15 (überwiegend) überzeugend. Im Gegensatz zu den eben aufgezeigten Verbesserungen erfährt Kriterium 16 jedoch keine positive Entwicklung und wird weiterhin nur unzureichend erfüllt. Aufgaben, die zum Kulturvergleich anregen, sind in *Línea verde 2* ebenso wie im ersten Band deutlich unterrepräsentiert. Das Kontrastieren von insbesondere alltagsbezogenen Thematiken und Phänomenen macht somit in beiden Schülerbüchern des Lehrwerks *Línea verde* größere Defizite sichtbar.

**Encuentros 3000/1:** Auch in *Encuentros 3000/1* zeigt die Analyse der insgesamt zwölf Lektionen, dass Kriterium 16 in keinsten Weise erfüllt wird. Lediglich die exemplarisch analysierte *Unidad 4A* regt explizit zum Vergleich an. In den Lektionen 5 und 6 können die Lernenden eigene und fremdkulturelle Essgewohnheiten (*ENC 1*, SB 2010: 94/6) sowie das Vor-

handensein sozialer Projekte in Eigen- und Fremdkultur (*ENC 1*, SB 2010: 113/8) nur implizit miteinander vergleichen. Andere *Unidades* schlagen keinerlei Verfahren des Kulturvergleichs vor. In *Encuentros 3000/1* kann Kriterium 16 demnach (noch) weniger realisiert werden als in den Konkurrenzlehrwerken. Allgemeinkulturelles Wissen (K13), die kulturspezifische Bedeutung einzelner Begriffe und Konventionen des Kommunizierens (K14) sowie intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene (K15) werden zumindest im Ansatz verdeutlicht. Kriterium 13 zeigt dabei im Vergleich zur feinanalysierten *Unidad* eine Verbesserung, die Kriterien 14 und 15 werden im gesamten Schülerbuch ebenso sehr realisiert wie in Lektion 4A.

Zur Vermittlung allgemeinkulturellen Wissens (K13) kommt es lediglich durch den impliziten Vergleich von eigen- und fremdkulturellen Essenszeiten und -gewohnheiten in *Unidad 5* (ebd.: 94/6), in der die Existenz verschiedener Kulturstandards sowie die Determiniertheit kultureller Verhaltensweisen weitestgehend verdeutlicht wird. Eine intensive Reflexion der neu erlernten allgemeinkulturellen Wissensbestände bleibt jedoch auch hier aus. Kulturspezifische Bedeutungen einzelner Begriffe und kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens (K14) werden zumindest in zwei Lektionen überzeugend veranschaulicht, unter anderem in *Unidad 6*. In Lektionstext A werden einerseits unterschiedliche Varietäten des Spanischen verwendet und mittels eines Informationskastens verdeutlicht, andererseits werden sich die Lernenden in Aufgabe 3A (ebd.: 108) einzelner Konventionen des Kommunizierens bewusst, indem sie reflektieren, wie sie in einem Gespräch mit der Zielkultur sprachlich reagieren können, und einzelne Möglichkeiten in einem Dialog einüben. Die Verdeutlichung intrakultureller Unterschiede (K15) verbleibt in den meisten Lektionen zumeist auf einer *interpersonellen* Ebene. Wie in *Línea verde 1* sind unterschiedliche Einstellungen, Meinungen und Interessen der Protagonisten weniger mit ihrer kulturellen Herkunft, sondern eher mit individuellen Sicht- und Denkweisen zu begründen (*¡Hola!*, *Unidades 2, 3, 4B/C, 7, Balance 2*). Weitere aufgezeigte Unterschiede sind eher sprachlicher Art (*Unidad 6, Suplemento Cataluña*).

Insgesamt ist festzustellen, dass die Vermittlung von Wissen über Kultur und Kommunikation (K13) und die von Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur (K14) sowie die Verdeutlichung intrakultureller Unterschiede (K15) im gesamten Schülerbuch deutliche Defizite sichtbar machen. Außerdem ist festzuhalten, dass die Kriterien 13, 14 und 15

analog zu *Puente al Español* und *Línea verde* in den Plateaulektionen (*Balance* 1 und 2) nur ungenügend realisiert werden.

Auch die Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens über die Fremdkultur und die Bewusstmachung soziokulturellen Orientierungswissens über die Eigenkultur (K12) erfolgt in den *Balance*-Lektionen in *Encuentros 3000/1* nur unzureichend. Da die Lektionen lediglich zur Überprüfung des Lernstandes dienen, können sie den Lernenden keine neuen landeskundlichen Informationen über die Zielkultur darbieten, sondern lediglich zur Reflektion eigenkultureller Praktiken anregen (*Balance* 1). So wird Kriterium 12 im gesamten Schülerbuch weniger gut erfüllt als in der exemplarisch analysierten *Unidad* 4A. Authentische Materialien (K11) werden den Lernenden jedoch in jeder Lektion präsentiert. In einigen *Unidades* (*¡Hola!*, *Balance* 1) handelt es sich dabei ausschließlich um Fotos, andere Lektionen präsentieren jedoch Lieder bzw. Liedtexte (*Unidad* 2, 3, 4B/C), Plakate (*Unidad* 6, *Balance* 2), real existierende Internetadressen zur weiterführenden Recherche (*Unidad* 5, 6) oder adaptierte Sachtexte (*Unidad* 6). Kriterium 11 wird in *Encuentros 3000/1* demzufolge größtenteils – und stärker als in der feinalysierten Lektion 4A – realisiert.

***Encuentros 3000/2:*** In Band 2 stellt sich das Ergebnis analog und ebenfalls zufriedenstellend dar. Auch hier dienen differenzierte authentische Materialien in fast allen Lektionen als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt. Die fakultative Rubrik *El placer de leer* bietet den Lernenden für die *Unidades* 1 bis 5 authentische literarische Texte und Sachtexte „mit Aufgaben zur Textarbeit und zum kreativen Schreiben“ (*ENC* 2, SB 2011: 7). Kriterium 13, welches die Vermittlung allgemeinkulturellen Wissens untersucht, macht in Band 2 ebenfalls das gleiche – wenngleich weniger zufriedenstellende – Ergebnis wie in Band 1 sichtbar: Durch die defizitäre Realisierung des Kriteriums in der Einstiegslektion *¡Hola!* sowie den *Balances* 1 und 2 wird allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation im gesamten Schülerbuch nur ansatzweise vermittelt.

Größere Defizite werden in Band 2 auch hinsichtlich der Verfahren des Kulturvergleichs deutlich. Zum expliziten Kontrastieren von Alltagssituationen und -themen regen lediglich die *Unidades* 1 und 3 an; in der Lektion *¡Hola!* und den *Balances* werden keinerlei Möglichkeiten des Kulturvergleichs angeboten. Kriterium 16 kann in *Encuentros 3000/2* zwar insgesamt stärker realisiert werden als in *Encuentros 3000/1*, macht in beiden Bänden jedoch erhebliche Schwächen sichtbar. Auch kulturspezifische Prägungen von Begriffen sowie Konventionen des Kommunizierens (K14) werden in den eben benannten Lektionen nicht verdeut-

licht. Obgleich die meisten Lektionen Kriterium 14 in vollem Maße erfüllen<sup>57</sup>, wird die enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur im gesamten Schülerbuch deshalb nur überwiegend veranschaulicht.

Intrakulturelle Unterscheide und transkulturelle Phänomene (K15) werden angemessen präsentiert. Drei der insgesamt neun analysierten Lektionen in *Encuentros 3000/2* machen zwar größere Defizite sichtbar; in den *Unidades ¡Hola!* und *Balance 2* wird Kriterium 15 in keinsten Weise erfüllt. Vier Lektionen verdeutlichen intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene jedoch überzeugend. So macht z.B. *Unidad 1* Unterschiede zwischen der kastilischen und der katalanischen Kultur, aber auch zwischen verschiedenen Generationen eines Kulturkreises bewusst. *Unidad 6* verdeutlicht transkulturelle Phänomene, z.B. durch Globalisierung und Migration entstehende hybride Kulturen, aufgrund ihrer Thematik *Europa y España* und des Lektionstextes über Daniel Brühl, Angehöriger der katalanischen und deutschen Kultur. Die Vermittlung und Reflexion soziokulturellen Orientierungswissens über Ziel- und Eigenkultur (K12) gelingt *Encuentros 3000/2* sogar in überzeugender Weise. Die kleineren Schwächen in den Lektionen *¡Hola!* und *Balance 1* und *2* führen – anders als in *Encuentros 3000/1* – nicht dazu, dass die durchschnittlich überzeugende Realisierung von Kriterium 12 im gesamten Schülerbuch beeinträchtigt wird.

### **Realisierung von Kriterienkomplex D**

Die Förderung der handlungsorientierten Dimension zeigt analog zu den exemplarisch untersuchten Lektionen der Feinanalyse in allen jeweils ersten Bänden der drei Lehrwerke erhebliche Defizite. In *Línea verde 1*, *Encuentros 3000/1* und *Puente al Español 1* werden lediglich zwei Kriterien (18, 19) im Ansatz und zwei weitere (17, 20) in keinsten Weise erfüllt. Die jeweils zweiten Bände der Lehrwerke können diese Defizite letztlich nicht beheben und machen weiterhin ein defizitäres Ergebnis sichtbar. In *Encuentros 3000/2* wird mit Kriterium 18 zwar ein Kriterium überwiegend realisiert, ein weiteres (19) jedoch abermals nur ansatzweise, zwei Kriterien (17, 20) werden im gesamten Schülerbuch überhaupt nicht realisiert. Auch in *Puente al Español 2* werden die Kriterien 17 und 20 nicht, zwei weitere (18, 19) nur unzureichend erfüllt. Band 2 zeigt so das gleiche Analyseergebnis wie Band 1. *Línea verde 2* macht hinsichtlich der Förderung der Dimension *savoir faire* sogar noch größere Defizite sichtbar

---

<sup>57</sup> Die *Unidades 1* und *3* verdeutlichen z.B. den kulturellen Wert verschiedener autonomer Sprachen in Spanien und indigener Sprachen in Mexiko, in Lektion 4 wird der (kulturelle) Ursprung von im Spanischen vertretenen Arabismen fokussiert, die *Unidades 5* und *6* thematisieren Konventionen des Kommunizierens in verschiedenen Kulturen sowie in Bewerbungsschreiben und Vorstellungsgesprächen.

als *Línea verde 1*: Band 2 gelingt es nur noch, ein Kriterium (19) im Ansatz zu erfüllen, die Kriterien 17, 18 und 20 werden in keiner Weise realisiert. Das Lehrwerk *Línea verde* fördert die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz von den drei untersuchten Lehrwerken demzufolge am wenigsten. *Encuentros 3000* ist das Lehrwerk, welches handlungsorientierte Teilkompetenzen der Lernenden am ehesten entwickelt, obgleich das Analyseergebnis nicht zufriedenstellend ist.

Nonverbale Kommunikationsmittel (K17) werden in *Línea verde 1* lediglich am Rande thematisiert und stellen in keiner Lektion einen tatsächlichen Themenschwerpunkt dar. In einigen Lektionen werden die Lernenden zwar in die Lage versetzt, gestisch und mimisch zu agieren und z.B. Standbilder zum Lektionstext zu erschaffen (*LIN 1*, SB 2006: 71/3) oder pantomimisch den Tagesablauf einer fiktiven Person darzustellen (ebd.: 60). Dabei wird die kulturspezifische Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Gestik jedoch nicht sichtbar. Die Aufgaben dienen aber immerhin dazu, die Lernenden für die Bedeutung nonverbaler Kommunikation zu sensibilisieren. Auch die Informationskästen in den *Unidades 5A* und *8* verweisen darauf, dass Gestik und Mimik in einem (spanischsprachigen) Gespräch eine entscheidende Rolle spielen (*Unidad 5A*) und z.B. eine Möglichkeit darstellen, Unzufriedenheit auszudrücken (*Unidad 8*). Konkrete Beispiele werden jedoch nicht benannt. Ferner regt keine Lektion explizit zur Einübung kulturspezifischer Gestik und Mimik an. Lediglich in der Aufgabe *En el restaurante* (ebd.: 119) in *Unidad 8* können die Lernenden die Information über das Ausdrücken von Unzufriedenheit mittels Gestik und Mimik einüben, werden in der Aufgabenstellung jedoch nicht explizit darauf hingewiesen. In Band 2 können diese Defizite nicht behoben werden. *Línea verde 2* erfüllt Kriterium 17 ebenfalls nicht, obwohl in *Unidad 9* dazu angeregt wird, eine *fotonovela* zu erfinden; durch diese wird jedoch abermals keine fremdkulturelle Gestik und Mimik verdeutlicht und eintrainiert.

In *Encuentros 3000/1* thematisiert keine *Unidad* nonverbale Kommunikation, in *Encuentros 3000/2* existiert in der Rubrik *Lectura* jedoch eine Aufgabe (*ENC 2*, SB 2011: 139/5), in der die Lernenden typisch spanische Gesten kennenlernen und ihnen vorgegebene Bedeutungen zuordnen; auch hier bleibt eine Einübung der kulturspezifischen Gesten jedoch aus. Zusätzlich thematisieren die Lektionstexte in den *Unidades 1* und *4* zwar das ‚Rotwerden‘ einer Lehrwerkfigur (ebd.: 19) sowie den Unterschied zwischen eigen- und fremdkultureller Körpersprache (ebd.: 71). Kriterium 17 wird jedoch trotz dieser (wenigen) Beispiele im

gesamten Schülerbuch des zweiten Bandes nicht stärker realisiert als in *Encuentros 3000/1*. Das Ergebnis ist weiterhin defizitär.

In *Puente al Español 1* reichen die auf Fotos dargestellten typisch spanischen Gesten im *Espacio cultural* in *Unidad 5*, welche jedoch abermals nicht eingeübt werden sollen, sowie die in der fakultativen Lektion *Novedades en Buena Onda* präsentierte Bildgeschichte (*PAE 1*, SB 2012: 126), deren Handlungsverlauf auf Grundlage von auf den Bildern dargestellter Gestik und Mimik einer Figur beschrieben werden soll, ebenfalls nicht aus, um die durchschnittliche Realisierung von Kriterium 17 zu erhöhen. Nonverbale Kommunikationsmittel und deren Einübung sind in den insgesamt 14 analysierten Lektionen deutlich unterrepräsentiert; gleiches gilt für *Puente al Español 2*: Kriterium 17 wird auch in Band 2 nicht erfüllt.

Die in *Línea verde 1* vorgeschlagenen Rollenspiele (K18) machen – bis auf drei Ausnahmen in den *Unidades 1, 7B und 8B* – grundsätzlich zwei Probleme sichtbar: Sie simulieren entweder keine interkulturellen Begegnungssituationen und spielen nur zwischen Angehörigen der eigenen oder der fremden Kultur (z.B. *Unidad 2A, 3B, 4, 5A, 5B*). Die Lernenden können so zwar Kommunikationsstrategien einüben, welche auch für interkulturelle Begegnungssituationen von Relevanz sind; tatsächliche interkulturelle Themen, z.B. interkulturelle Missverständnisse oder Stereotype können jedoch nicht in die Rollenspiele einfließen. Außerdem ist festzustellen, dass interkulturell relevante Inhalte, z.B. die Begrüßung von der deutschen Laura und Pablos spanischer Mutter (*Unidad 2B, 27/2*) und Fragen, die sich die deutsche Laura vor ihrem Auslandsaufenthalt stellt (*Unidad 5B, 74/9b*), nicht in einem tatsächlichen Rollenspiel eingeübt werden sollen, sondern stets auf der Ebene eines Dialogs, der zumeist lediglich die Entwicklung funktional-kommunikativer Kompetenzen fokussiert, stehen bleiben. Es bliebe der Lehrkraft überlassen, die interkulturell relevanten Themen in Rollenspiele zu überführen. Dies reicht insgesamt nur im Ansatz aus, um Kriterium 18 zu erfüllen. Die im Vergleich zu Band 1 seltener vorgeschlagenen Rollenspiele bzw. Dialoge in *Línea verde 2* machen die gleichen Probleme sichtbar wie *Línea verde 1*. Kriterium 18 wird in *Línea verde 2* so nicht realisiert.

Auch für *Encuentros 3000/1* lässt sich konstatieren, dass die meisten Rollenspiele entweder in der Eigen- oder der Fremdkultur spielen; interkulturelle Begegnungssituationen werden nur in den *Unidades 1 und 7* sowie der Lektion *Suplemento Cataluña* simuliert. Bei letzteren zeigen sich trotzdem dahingehend kleinere Schwächen, als dass die Inhalte der Rollenspiele gänzlich vorgegeben werden. Könnten die Lernenden in ihre Rollen auch individuelle

Interessen einbringen und z.B. im Dialog zwischen katalanischem Kellner und deutschem Jugendlichen Speisen und Getränke nach eigenem Gusto wählen (*ENC 1*, SB 2010: 141/6), würde das Rollenspiel die Lerner stärker auf tatsächliche interkulturelle Begegnungssituationen vorbereiten. Die Analyse von Band 2 zeigt, dass die Lernenden in den meisten vorgeschlagenen Simulationen abermals nur als Angehörige eines Kulturkreises handeln und es in den Rollenspielen nicht zur Begegnung einander fremder Kulturen kommt. Lediglich in den *Unidades* 3 und 6 werden interkulturelle Begegnungssituationen simuliert. In Lektion 6 (*ENC 2*, SB 2011: 115) führen die Lerner ein Bewerbungsgespräch mit einem spanischen Arbeitgeber. In *Unidad* 3 (ebd.: 55/12) agieren die Lerner als Mexikaner, welche spanische Jugendliche über ihren Aufenthalt in Mexiko befragen. Im Rollenspiel sprechen die Lerner als Angehörige einander fremder Kulturen über eine interkulturelle Thematik. Dabei sind mögliche Inhalte auf Gespräche über Mexikoaufenthalte der deutschen Lerner übertragbar.

Zusätzlich ist festzustellen, dass es *Encuentros 3000/2* eher als dem Vorgängerband gelingt, Themen für Rollenspiele zu präsentieren, welche zwar ausschließlich zwischen Angehörigen der Zielkultur spielen, sich aber auf mögliche interkulturelle Begegnungssituationen und darin resultierende Probleme übertragen lassen und so von interkulturellem Nutzen für die Lerner sind. In *Unidad* 1 (ebd.: 127/4) simulieren die Lerner z.B. die Begegnung von einer Madrilenin und einem Jugendlichen, der lange in Barcelona lebte und nun nach Madrid ziehen muss. Vor allem die Rolle des Jungen, der sich in Madrid fremd fühlt, kann die Lernenden auf einen möglichen Auslandsaufenthalt und das Gefühl der Fremdheit vorbereiten. *Encuentros 3000/2* erfüllt Kriterium 18 so überwiegend. Dies stellt einerseits eine Verbesserung zu Band 1, andererseits aber auch eine Besonderheit im Vergleich der Lehrwerke dar. Die in *Línea verde* und *Puente al Español* vorgeschlagenen Rollenspiele zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen machen größere Defizite sichtbar.

Wie *Línea verde* erfüllt *Puente al Español 1* Kriterium 18 nur ansatzweise. Zwar werden in über der Hälfte der vorgeschlagenen Rollenspiele im gesamten Schülerbuch interkulturelle Begegnungssituationen simuliert; nur drei Lektionen regen lediglich zu Rollenspielen an, die ausschließlich in der Fremd- oder Eigenkultur spielen. Allerdings beinhaltet *Puente al Español 1* auch fünf Lektionen, die Rollenspiele als Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungssituationen überhaupt nicht nutzen. *Puente al Español 2* kann dieses Defizit nicht beheben. Verfahren des Rollenspiels werden nur in sechs der insgesamt zwölf Lektionen angeregt und sind im gesamten Schülerbuch des zweiten Bandes eher unterrepräsentiert.

Die Vorgehensweise der Analyse von in den Lehrwerken vorgeschlagenen ganzheitlichen Lernarrangements (K19) orientierte sich an den unter 1.3.2.2 vorgestellten Arbeitsschritten für die Modellierung von Lernaufgaben mit dem Schwerpunkt der interkulturellen Kompetenz nach Müller-Hartmann und Schocker (2013).<sup>58</sup> Demnach sollten komplexe Lernarrangements die Lernenden für die Aufgabe motivieren, sowohl eigen- als auch fremdkulturelle Praktiken bewusst machen und zu einem Vergleich der eigen- und fremdkulturellen Praktiken anregen. Die Ergebnisse zeigen, dass es den meisten ganzheitlichen Lernarrangements in *Línea verde 1* und *2* zumeist nur gelingt, die Eigen- oder Fremdkultur zu fokussieren; Kriterium 19 wird in den meisten Lektionen, in denen ganzheitliche Lernarrangements vorgeschlagen werden<sup>59</sup>, lediglich im Ansatz realisiert. Nur in den handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der Lektionen 6 und 8B werden die Schüler in Band 1 dazu angeregt, sowohl die eigene als auch die andere Kultur einzubeziehen. In Band 2 bieten die *Unidades 4* und *7* sowie die Rubrik *Un paso más* 3 Aufgaben an, für deren Bewältigung sich die Lernenden eigen- und fremdkultureller Praktiken bewusst werden müssen. In diesen Lektionen wird Kriterium 19 zumindest überwiegend erfüllt; ein Vergleich beider Kulturen bleibt aber auch hier aus. In keiner *Unidad* werden gänzlich überzeugende ganzheitliche Lernarrangements vorgeschlagen.

In *Encuentros 3000/1* zeigen sich in insgesamt sieben Lektionen und den darin vorgeschlagenen Lernaufgaben ähnliche Schwächen. In den *Punto final*-Aufgaben zweier *Unidades* können sich die Lernenden jedoch nicht mehr nur eigen- und/oder fremdkultureller Praktiken bewusst werden, sondern diese auch miteinander vergleichen. Die Lernaufgabe in Lektion 6 (vgl. *ENC 1*, SB 2010: 114) veranlasst die Lerner z.B. dazu, ein Erinnerungsalbum zu einer gemeinsamen Woche mit einer kolumbianischen Jugendgruppe in Deutschland zu gestalten. Die Schüler werden so auf methodischer und inhaltlicher Ebene motiviert und sich durch die Tatsache, dass eine Woche in Deutschland dargestellt werden soll, eigenkultureller Praktiken

---

<sup>58</sup> Der Konzeption von *Línea verde* liegt der aufgabenorientierte Ansatz noch nicht zugrunde. In den einzelnen Lektionen finden sich deshalb keine Lernaufgaben; die Rubrik *Taller* beinhaltet jedoch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben (vgl. Kap. 3.1), die aufgrund ihrer Komplexität mit Lernaufgaben gleichgesetzt werden können. Die Analyse des interkulturellen Potenzials dieser handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben erfolgte deshalb auf Grundlage derselben Kriterien wie die der Lernaufgaben in *Encuentros* und *Puente al Español*.

<sup>59</sup> Alle zweiteiligen Lektionen in *Línea verde 1* münden erst am Ende der zweiten Teillektion in den fakultativen Lektionsteil *Taller*, in dem ganzheitliche Lernarrangements in Form kleinerer Unterrichtsprojekte vorgeschlagen werden. Das interkulturelle Potenzial der im *Taller* vorgeschlagenen handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben wurde in der tabellarischen Überblicksanalyse (vgl. Kap. 3.5.1) demzufolge erst in die Analyse der Teillektion B einbezogen. Vorschläge zu ganzheitlichen Lernarrangements außerhalb des *Tallers* wären bereits in die Analyse der Teillektion A aufgenommen worden, waren dort aber nicht vorhanden.

bewusst. Da die Aufgabenstellung explizit erwähnt, dass die Lernenden auch darauf eingehen sollen, was den Kolumbianern in der deutschen Kultur besonders aufgefallen sein könnte, werden außerdem fremdkulturelle Praktiken reflektiert und mit eigenkulturellen in Beziehung gesetzt. Die Lektionen *¡Hola!* sowie die *Balances 1* und *2* regen jedoch zu keinem ganzheitlichen Verfahren an; Kriterium 19 wird in *Encuentros 3000/1* deshalb insgesamt nur im Ansatz erfüllt. In *Encuentros 3000/2* wird keine positive Entwicklung sichtbar.

Auch in *Puente al Español 1* und *2* kann keine Lernaufgabe am Ende der analysierten Lektionen gänzlich überzeugen. Die *Al final*-Aufgaben fokussieren zwar zumeist sowohl eigen- und fremdkulturelle Praktiken; ein Vergleich der zuvor bewusst gemachten Charakteristika aus Eigen- und Fremdkultur bleibt jedoch aus. In den *Repasos* und den jeweiligen Einstiegslektionen *Bienvenidos* und *Juego de Buena Onda* werden keine komplexen Lernarrangements vorgeschlagen. In beiden Bänden wird Kriterium 19 deshalb wie in *Línea verde* und *Encuentros 3000* nur im Ansatz realisiert.

Zu medialen Begegnungssituationen zwischen den Lernern und Angehörigen der Fremdkultur (K20) kann keiner der jeweils analysierten Bände der einzelnen Lehrwerke anregen. Allenfalls werden in einigen wenigen Lektionen der Lehrbücher konkrete Internetadressen zur weiterführenden Recherche bzgl. bestimmter Themengebiete angegeben. Der Besuch der Websites räumt den Lernenden zumindest die theoretische Möglichkeit ein, Beiträge in Foren oder via Twitter zu teilen und mit anderen – idealerweise zielkulturellen – Besuchern der Internetseiten zu chatten. Allerdings regt keine der Aufgaben explizit zu diesen Möglichkeiten an. Die defizitäre Realisierung des Kriteriums spiegelt so die insgesamt nur ungenügende Förderung der handlungsorientierten Dimension interkultureller Kompetenz in den drei Lehrwerken wider.

### 3.6 Fazit der Lehrwerkanalyse

Die Ergebnisse von Fein- und Überblicksanalyse verdeutlichen, dass es keinem Lehrwerk gelingt, interkulturelle Kompetenz in Gänze zu fördern. Jedes Lehrwerk zeigt bzgl. unterschiedlicher Kriterienkomplexe bzw. Dimensionen andere Potenzen und Grenzen. Es ist demzufolge nicht möglich, ein Lehrwerk zu benennen, welches in beiden jeweils untersuchten Bänden bzgl. der ganzheitlichen Förderung interkultureller Kompetenz am meisten bzw. am wenigsten überzeugt. Die Überblicksanalyse, welche den jeweils ersten und zweiten Band getrennt voneinander untersucht hat, erlaubt es jedoch, Aussagen darüber zu treffen, welches Lehrwerk interkulturelle Kompetenz im jeweiligen Band am intensivsten fördert. Die Strukturierung des Kriterienkatalogs in die Komplexe A, B, C und D ermöglicht es ferner, das Lehrwerk zu benennen, welches hinsichtlich der Förderung einzelner Dimensionen interkultureller Kompetenz die größten Stärken oder Schwächen zeigt. Die Untersuchung des jeweils ersten und zweiten Bandes macht bzgl. dieser Stärken und Schwächen Entwicklungen in den drei Lehrwerken deutlich.

**Band 1:** Die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens (Kriterienkomplex A) wird am ehesten in *Puente al Español 1*, weniger in *Encuentros 3000/1*, am geringsten in *Línea verde 1* verdeutlicht. Die affektiv-attitudinale Dimension interkultureller Kompetenz (Kriterienkomplex B) kann *Línea verde 1* am stärksten, *Encuentros 3000/1* weniger intensiv, *Puente al Español 1* am wenigsten fördern. Die Förderung der kognitiv-analytischen Dimension (Kriterienkomplex C) wird in *Puente al Español 1* am überzeugendsten, in *Línea verde 1* geringer realisiert; *Encuentros 3000/1* bildet das Schlusslicht. Die handlungsorientierte Dimension (Kriterienkomplex D) wird in allen drei analysierten Bänden der Lehrwerke in gleichem, d.h. nicht zufriedenstellendem Maße entwickelt. Insgesamt fördert *Puente al Español 1* (trotz deutlicher Defizite bzgl. der affektiv-attitudinalen Dimension) interkulturelle Kompetenz somit am überzeugendsten; *Línea verde 1* platziert sich aufgrund des sehr intensiven Aufbaus der affektiv-attitudinalen Dimension knapp dahinter, *Encuentros 3000/1* kann den ganzheitlichen interkulturellen Lernprozess der Lerner am wenigsten unterstützen.

Die Überblicksanalyse spiegelt so teilweise die Ergebnisse der Feinanalyse wider: Grundsätzlich gilt, dass die handlungsorientierte Dimension weder in der jeweils feinanalysierten *Unidad* noch in den gesamten ersten Bänden der Lehrwerke angemessen gefördert wird. Ferner ist festzustellen, dass *Unidad 4A* in *Encuentros 3000/1* ebenso wie der gesamte erste Band interkulturelle Kompetenz am wenigsten aufbauen kann. Die feinanalysierte Lektion 7A

in *Línea verde 1* überzeugt stärker als der gesamte erste Band, in dessen Analyse zusätzlich die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens einbezogen wurde; diese zeigt in *Línea verde 1* die größten Defizite. Da *Puente al Español 1*, dessen *Unidad 3* bereits Stärken aufweist und in der Feinanalyse nur knapp hinter Lektion 7A zurückliegt, in der Überblicksanalyse aufgrund der vergleichsweise gelungenen Realisierung der Kriterienkomplexe A und C stärker überzeugt als *Línea verde 1*, kann es insgesamt am Konkurrenzlehrwerk vorbeiziehen.

**Band 2:** Kriterienkomplex A wird in den jeweils zweiten Bänden der Lehrwerke ebenso sehr realisiert wie in Band 1: *Puente al Español 2* kann am ehesten überzeugen, *Línea verde 2* am wenigsten. Auch die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension (Kriterienkomplex B) zeigt das gleiche Ergebnis wie die Analyse der jeweils ersten Bände: *Línea verde 2* kann Einstellungen und Haltungen der Lerner am stärksten entwickeln, *Puente al Español 2* am geringsten. Die Überblicksanalyse von Kriterienkomplex C verdeutlicht Entwicklungen bzgl. der Förderung der kognitiv-analytischen Dimension innerhalb der einzelnen Lehrwerke: *Línea verde 2* entwickelt die Dimension *savoir* nun stärker als die Konkurrenzlehrwerke, *Encuentros 3000/2* kann sich ebenfalls leicht verbessern, *Puente al Español 2*, dessen Vorgängerband Wissensbestände der Lerner noch am überzeugendsten vermittelt, bildet nun jedoch das Schlusslicht. Die Förderung der Dimension *savoir faire* (Kriterienkomplex D) zeigt in Band 2 ähnliche Defizite wie in Band 1; die Analyseergebnisse verdeutlichen jedoch, dass *Encuentros 3000/2* die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz am ehesten, *Puente al Español 2* weniger, *Línea verde 2* fast gar nicht fördern kann.

Es fällt für Band 2 dementsprechend schwer, das Lehrwerk auszumachen, welches interkulturelle Kompetenz insgesamt am intensivsten fördert: Zwischen *Línea verde 2* und *Encuentros 3000/2* zeigen sich nur marginale Unterschiede, welche unmöglich in einem Ranking festzumachen sind; beiden Lehrbüchern gelingt die Förderung interkultureller Kompetenz in gleicher Intensität. Es kann so nur konstatiert werden, dass *Puente al Español 2* interkulturelle Kompetenz am wenigsten entwickelt, da die Kriterienkomplexe B und C weitaus schlechter realisiert werden als in den Konkurrenzlehrwerken. Nur die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens wird in *Puente al Español 2* bewusster gemacht als in den Konkurrenzlehrwerken.

Insgesamt weisen jedoch alle drei Lehrwerke kleinere und größere Schwächen bzgl. der allgemeinen Stellung interkulturellen Lernens (Kriterien 1 bis 3 in Kriterienkomplex A) auf. Bei *Línea verde* ist dies sicher am ehesten auf das vergleichsweise frühe Erscheinungsjahr

(2006) zurückzuführen, in dem die in den Bildungsstandards der KMK (2004) anvisierte Kompetenzorientierung noch nicht vollständig einbezogen werden konnte. Die intensive Förderung interkultureller Kompetenz, Möglichkeiten ihrer Überprüfung (K3) sowie die mit der Kompetenzorientierung einhergehende Forderung nach ‚Output‘, welcher bspw. durch die Lernziel-Formulierungen (K1) der Lektionsaufträge in *Encuentros 3000* und *Puente al Español* fokussiert wird, werden in der Konzeption von *Línea verde* somit weniger intensiv verfolgt als in den später erschienenen Lehrwerken. Auch in diesen machen die Analyseergebnisse jedoch Defizite deutlich, welche in zukünftigen Lehrwerkgenerationen unbedingt behoben werden sollten.

Kriterien, welche in allen sechs analysierten Lehrbüchern ein überwiegend positives Ergebnis sichtbar machen, sind die folgenden: Lernerorientierung und Lebensweltbezug (K4), die Vermittlung und Reflexion soziokulturellen Orientierungswissens (K12) und der – in der Feinanalyse der *Unidades* von *Línea verde 1* und *Encuentros 3000/1* noch wenig zufriedenstellende – Einsatz authentischer Materialien (K11). Die bisher weitgehend überzeugende Realisierung der Kriterien darf jedoch nicht dazu führen, dass sie in Zukunft weniger fokussiert werden. Stärkerer Handlungsbedarf wird jedoch bzgl. der Kriterien sichtbar, welche in den drei Lehrwerken eher unzureichend erfüllt werden: *Critical incidents* (K7) und Stereotype (K8) sind in allen sechs analysierten Bänden deutlich unterrepräsentiert, zum Kulturvergleich (K16) wird zumeist nur im Ansatz angeregt; die Kriterien, welche die Förderung der handlungsorientierten Dimension (17 bis 20) untersuchen, machen weitere Defizite sichtbar.

Die mangelhafte Realisierung einiger eben benannter Kriterien muss für die drei Lehrwerke jedoch verschieden interpretiert und teilweise Neubewertet werden. Vor allem für *Puente al Español* lässt sich bspw. feststellen, dass die Thematisierung von *critical incidents* und Stereotypen eher quantitative statt qualitative Schwächen zeigt – dort, wo die Rubrik *Espacio cultural* interkulturelle Missverständnisse und stereotype Bilder thematisiert, gelingt dies in der Regel durchaus überzeugend. Es fokussieren jedoch deutlich zu wenige *Unidades* bzw. *Espacios culturales critical incidents* und Stereotype, um die Kriterien 7 und 8 in den beiden Lehrbuchbänden zufriedenstellend und intensiver als *Línea verde* und *Encuentros 3000* zu erfüllen. Dennoch scheint die Möglichkeit, interkulturelle Missverständnisse und Stereotype in einzelnen (wenngleich wenigen) Lektionen gezielt zu thematisieren, gewinnbringender und für den interkulturellen Lernprozess der Schüler nachhaltiger als Stereotype und *critical incidents* lediglich immer nur anzudeuten, aber in der Regel auf tiefgründigere

Fragestellungen und Reflexionen zu verzichten; vor allem bzgl. der Thematisierung von Stereotypen fällt auf, dass *Línea verde* und *Encuentros 3000* Bilder über Eigen- und Fremdkultur oft nur am Rande behandeln und der stereotype Charakter einzelner Vorstellungen so nicht verdeutlicht wird. Da die Thematisierung von Stereotypen ‚en passant‘ in beiden Lehrwerken jedoch weitaus häufiger geschieht als in *Puente al Español*, können *Línea verde* und *Encuentros 3000* Kriterium 8 insgesamt ebenso sehr realisieren wie das Konkurrenzlehrwerk. Letzteres kann eben nicht quantitativ, dafür jedoch qualitativ, nämlich mit (wenigen) vorgeschlagenen Schwerpunkten zu Stereotypen und *critical incidents* überzeugen. In Anbetracht der Tatsache, dass nicht jede Lektion eines Lehrwerks Stereotype und interkulturelle Missverständnisse thematisieren kann, stellt dies eine geeignete Möglichkeit für die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz dar, obwohl sie sich in der Realisierung der Kriterien 7 und 8 im gesamten Schülerbuch nicht positiv niederschlägt.

Die Einübung nonverbaler Kommunikationsmittel (K17) und das Hinwirken auf virtuelle Begegnungssituationen (K20) können ebenfalls nicht in jeder *Unidad* eines Lehrwerks fokussiert werden. Es war demzufolge wenig beunruhigend, dass die jeweils feinanalysierten Lektionen die Kriterien 17 und 20 nicht realisierten. Allerdings verdeutlicht die Überblicksanalyse, dass auch die übrigen Lektionen der Lehrwerke nicht in der Lage sind, nonverbale Kommunikationsmittel angemessen einzuüben und tatsächliche Begegnungssituationen mit der Zielkultur zu initiieren. Obwohl von vornherein nicht davon auszugehen war, dass die Kriterien 17 und 20 in besonderem Maße erfüllt werden, ist eine so ungenügende Realisierung der Kriterien dennoch überraschend und sollte zukünftig behoben werden; Lehrwerke sollten nonverbale Kommunikation (qualitativ und quantitativ) intensiver, also zumindest im Ansatz, thematisieren und gezielter darauf hinwirken, virtuelle Begegnungssituationen zwischen Eigen- und Fremdkultur zu schaffen. Letztere könnten z.B. in die Bewältigung von ganzheitlichen Lernarrangements bzw. Lernaufgaben eingebunden werden.

Rollenspiele (K18) und ganzheitliche Lernarrangements (K19) werden rein quantitativ in allen *Unidades* der Lehrwerke ausreichend angeboten, verbleiben jedoch in der Regel in der Förderung funktional-kommunikativer Kompetenzen. Es ist deshalb notwendig, Rollenspiele und ganzheitliche Lernarrangements zu initiieren, in denen die Lerner auch oder sogar ausschließlich interkulturelle Teilkompetenzen anwenden. Die von mir konzipierte Lektion in Kapitel 4 wird aufzeigen, wie diese Forderung bewältigt und der Aufbau interkultureller Kompetenz stärker fokussiert werden kann.

Positive Entwicklungen innerhalb der einzelnen zwei Lehrwerkbände werden u.a. deutlich bei der Vermittlung allgemeinkultureller Wissensbestände (K13) und kulturspezifischer Begriffe und Konventionen des Kommunizierens (K14) sowie der Bewusstmachung intrakultureller Unterschiede und transkultureller Phänomene (K15).<sup>60</sup> Begründet werden kann dies mit dem höheren Alter der Lerner, welche mit dem jeweils zweiten Band arbeiten: Größeres Welt- und Sachwissen, höhere Sprachkompetenz und ein bereits durch Band 1 aufgebautes interkulturelles Kompetenzniveau führen dazu, dass die Lerner die Bedingtheit eigen- und fremdkultureller Diskurse nun leichter erfassen und die enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur eher verinnerlichen können, sowie dazu, dass die Gefahr der Desorientierung durch die Bewusstmachung hybrider Kulturen weit weniger besteht als im ersten Lernjahr. Dennoch könnte – ausgehend vom Halletschen Konzepts des hybriden Raums – bereits im jeweils ersten Band der Lehrwerke stärker darauf hingewirkt werden, dass den Lernenden die gesellschaftliche Realität um durchmischte Kulturkreise sowie damit einhergehende sprachliche und kulturelle Unterschiede zwischen den Angehörigen einer Kultur deutlich werden. Gerade im Spanischunterricht, in welchem per se nie nur eine Kultur betrachtet wird, scheint dies notwendig. Ein strukturierter Lernprozess ist durch die Einteilung in eigen-, fremd- und transkulturelle Diskursphäre dennoch möglich – und nötig: Sollen sich die Lerner doch der Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Denk- und Verhaltensweisen bewusst werden.

Die affektiv-attitudinale Dimension, welche Einstellungen und Haltungen der Lerner fokussiert und deshalb die Grundlage für das Initiieren interkultureller Lernprozesse darstellt, wird dann besonders gefördert, wenn (sich) neben Lernerorientierung und Lebensweltbezug auch identifikationsbildende Lehrwerkfiguren (K5) begegnen, welche idealiter aus der eigenen und der fremden Kulturen stammen (K6). Je stärker sich die Lerner in die Figuren, ihre Gedanken, Gefühle und Probleme hineinversetzen können, desto leichter gelingen ihnen auch Hypothesenbildungen zu eben diesen Gedanken und Gefühlen (K9) sowie Verfahren des Perspektivwechsels (K10). Vor allem Lehrwerke des ersten Lernjahres sollten demzufolge stets identifikationsbildende Themen und Figuren aus Eigen- und Fremdkultur beinhalten und diese idealerweise im Rahmen einer Storyline präsentieren, um die affektiv-attitudinale Dimension interkultureller Kompetenz zu fördern und eine Basis für den Aufbau der übrigen Dimensionen zu schaffen.

---

<sup>60</sup> Eine Ausnahme bildet *Puente al Español*, wo Kriterium 15 in Band 2 weniger realisiert wird als in Band 1.

Schließlich muss Folgendes festgehalten werden: Je mehr Plateau- bzw. *Repaso*-Lektionen ein Lehrwerk beinhaltet, desto weniger überzeugend gelingt ihm die Förderung interkultureller Kompetenz. Die *Repasos* wiederholen in der Regel nur sprachliche Mittel und kommunikative Kompetenzen; im besten Fall verbinden sie diese – wie *Línea verde* – mit (rein) landeskundlichen Informationen über Spanien und Lateinamerika. Tatsächlich *interkulturelle* Inhalte und Verfahren finden sich in den Plateau-Lektionen jedoch nicht. Demzufolge ist es notwendig, dass die *Repasos* die Förderung bzw. Bewusstmachung interkultureller Kompetenz zumindest teilweise berücksichtigen und neben Aufgaben zu Wortschatz, Grammatik sowie den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten eben auch Übungen bereitstellen, die im Laufe der vorherigen Lektionen erlernte interkulturelle Teilkompetenzen vergegenwärtigen. Eine weitere Option stellt die Überlegung dar, in einem Lehrbuch mindestens eine Wiederholungslektion anzubieten, die gezielt, d.h. ausschließlich, die Entwicklung interkultureller Kompetenz bewusst macht und den Lernern die Möglichkeit einräumt, ihren in vorangegangenen *Unidades* durchlaufenen interkulturellen Lernprozess zu reflektieren. Die Sorge, funktional-kommunikative Kompetenzen könnten an dieser Stelle vernachlässigt werden, ist dahingehend unbegründet, als die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz immer auch kommunikative Strategien zur Bewältigung eines bikulturellen Diskurses beinhaltet; die Lernenden müssten demzufolge sowohl sprachliche Mittel als auch kommunikative Fertigkeiten anwenden – die gezielte Förderung bzw. Bewusstmachung interkultureller Kompetenz schließt also stets funktional-kommunikative Kompetenzen ein.

Kapitel 4 wird diese Überlegung wieder aufgreifen und eine lehrwerkabhängige *Unidad* in Form eines *Repasos* zur gezielten Förderung bzw. Bewusstmachung interkultureller Kompetenz darstellen. Diese bleibt in der sprachlichen Progression der jeweiligen Lehrwerke verhaftet und vernachlässigt den Erwerb bzw. die vertiefende Anwendung funktional-kommunikativer Fertigkeiten somit nicht. Dennoch ist die Anwendung sprachlicher Mittel und kommunikativer Fertigkeiten in der von mir konzipierten *Unidad* eben nicht mehr alleiniges Ziel, sondern als Grundlage für die gezielte Förderung interkultureller Kompetenz zu verstehen. Dies scheint dahingehend notwendig, als die *Repaso*- bzw. Plateau-Lektionen in den Lehrwerken *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* die Förderung interkultureller Kompetenz fast gänzlich ausklammern.

#### 4 Perspektiven: ‚La vida en el insti‘ – eine *Repaso-Unidad* mit Fokus auf interkulturelle Kompetenz

Die in der Analyse der Lehrwerke (Kap. 3) erkannten Defizite bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz verdeutlichen, dass gezieltere Möglichkeiten kompetenzorientierten interkulturellen Lernens in aktuellen Lehrwerken noch immer nicht ausreichend realisiert und für zukünftige Lehrwerke ein zentrales Desiderat sind. In diesem Kapitel wird deshalb eine von mir konzipierte lehrwerkabhängige *Unidad* mit dem Titel ‚La vida en el insti‘ vorgestellt, welche versucht, interkulturelle Kompetenz gezielt zu fördern und alle unter 2.3 entwickelten Kriterien zur Analyse des interkulturellen Potenzials in Lehrwerken zu erfüllen. Die *Unidad* wird in Form eines *Repasos* – also zur vertiefenden Anwendung von in vorausgegangenen *Unidades* bereits erworbenen Kompetenzen<sup>61</sup> – konzipiert und orientiert sich an der didaktischen Progression der analysierten Lehrwerke *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* bzw. den feinanalysierten *Unidades* des jeweils ersten Bandes zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘ (vgl. Kap. 3.4). Zusätzlich enthält die *Unidad* eine komplexe Lernaufgabe mit dem Titel ‚El primer día en el nuevo instituto español‘, welche abermals die Förderung interkultureller Kompetenz fokussiert.

Weitere theoretische Ausführungen zur Konzeption der *Unidad* sowie dazu, inwiefern sie sich vor allem durch ihre *Repaso*-Funktion und die Integration der Lernaufgabe von den analysierten Lehrwerken unterscheidet und so zur vergleichsweise intensiven Förderung interkultureller Kompetenz beitragen soll, erfolgen in Teilkapitel 4.1. In Teilkapitel 4.2 wird dann die *Unidad* selbst vorgestellt, welche aufgrund der praktischen Anschaulichkeit bzgl. des Layouts so gestaltet ist, als stünde sie in einem tatsächlichen Schülerbuch.<sup>62</sup> Der eigentlichen Darstellung der *Unidad* folgen in Teilkapitel 4.3 didaktisch-methodische Erläuterungen zu den einzelnen Aufgaben, welche den Lehrerhandreichungen in einem real existierenden Lehrwerk ähneln und bspw. kompetenzorientierte Lernziele und einen Erwartungshorizont für die Aufgaben sowie Vorschläge zur Leistungsbeurteilung beinhalten. In Teilkapitel 4.4 wird die vorgestellte *Unidad* kritisch diskutiert und im Hinblick auf die Kriterien des unter 2.3 konzipierten Katalogs sowie die festgestellten Stärken und Schwächen der Lehrwerkanalyse (Kap. 3) ausgewertet. Es folgen Ausführungen zur praktischen Erprobung der *Unidad*, der Durchführung der Lernaufgabe und den dadurch erzielten Ergebnissen (Kap. 4.5).

---

<sup>61</sup> Die *Repaso-Unidad* stellt somit ein Pendant zu den Plateau-Lektionen *Un paso más* in *Línea verde*, *Balance* in *Encuentros 3000* und *Repaso* in *Puente al Español* dar.

<sup>62</sup> Lediglich die Seitenzahlen und die Kapitelüberschrift der *Unidad* folgen denen der gesamten Arbeit und sind nicht als Bestandteil einer Lektion in einem tatsächlichen Lehrbuch zu betrachten.

#### 4.1 Konzeption der *Unidad*

Inhaltlich umfasst die *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ das Thema ‚Schule und Schulalltag‘ und greift so die Thematik der feinanalysierten Lektionen 7A, 4A und 3 der Lehrwerke *Línea verde 1*, *Encuentros 3000/1* und *Puente al Español 1* wieder auf. Das Thema ist aufgrund affektiv-attitudinaler Aspekte, z.B. wegen des hohen Lebensweltbezugs und der Verbindung zur Alltagswelt der Lerner, grundsätzlich sehr gut geeignet, um interkulturelle Kompetenz zu fördern. Dennoch hat die Feinanalyse der Lektionen 7A, 4A und 3 (vgl. Kap. 3.4) Defizite bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz sichtbar gemacht, welche in der neuen *Unidad* behoben werden sollen. Im Vergleich zu den feinanalysierten *Unidades* beinhaltet ‚*La vida en el insti*‘ deshalb einige grundlegende konzeptionelle Neuerungen zur gezielteren Förderung interkultureller Kompetenz, die im Folgenden veranschaulicht werden.

Eine erste Innovation stellt die Tatsache dar, dass es sich bei der Lektion um eine *Repaso-Unidad* handelt, die ausdrücklich interkulturelle Kompetenzen der Lerner fördern bzw. vertiefen will und demzufolge nicht mehr nur funktional-kommunikative Kompetenzen als wiederholungs- und anwendungsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet. Anders als in den drei analysierten Lehrwerken soll die *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ dazu beitragen, dass die Lernenden die in den vorausgegangenen Lektionen erworbenen interkulturellen Wissensbestände und Methoden gezielt anwenden und somit implizit überprüfen können. Dabei sollen alle drei Dimensionen interkultureller Kompetenz, die affektiv-attitudinale, die wissensorientierte und die handlungsorientierte Komponente, zu gleichen Teilen gefördert werden.

Obwohl die *Repaso-Unidad* interkulturelle Kompetenz in ihren drei Dimensionen fördern will und damit ein höchst anspruchsvolles Ziel verfolgt, ist sie als Bestandteil eines Lehrwerks konzipiert und orientiert sich an dem für Lehrwerke typischen Prinzip der sprachlichen und methodischen Progression. Darüber hinaus versucht sie die Progression von gleich drei Lehrwerken zu vereinen und muss sich so an den Inhalten, sprachlich-grammatischen Phänomenen und Methoden orientieren, welche in den vorausgegangenen Lektionen der analysierten Lehrwerke bereits vermittelt worden sind. Dieses Vorhaben stellt eine besondere Herausforderung dar. Auch wenn sich die sprachliche Progression in den drei Lehrwerken ähnelt, ist sie doch nicht identisch; vor allem im Bereich Wortschatz werden Unterschiede deutlich, da die verschiedenen Lehrwerke einzelne Vokabeln zu unterschiedlichen Zeitpunkten bzw. in unterschiedlichen Lektionen semantisieren, oder sogar gänzlich darauf verzich-

ten, Wörter, welche die Konkurrenz bzgl. einer bestimmten Thematik verwendet, einzuführen. Hinzu kommt, dass es sich bei der feinanalysierten Lektion zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘ in *Línea verde 1* mit Lektion 7A um eine vergleichsweise fortgeschrittene *Unidad* handelt. Die Lektionen 4A in *Encuentros 3000/1* und 3 in *Puente al Español 1* befinden sich hingegen eher am Anfang des Lehrgangs; die Lernenden kennen also weniger Vokabeln oder grammatische Phänomene als in *Línea verde 1*.

Es ist daher nur eingeschränkt möglich, in der *Unidad ‚La vida en el insti‘* ausschließlich Vokabeln und grammatische Phänomene zu verwenden, die bereits in allen drei Lehrwerken bzw. feinanalysierten *Unidades* des jeweils ersten Bandes der Lehrwerke eingeführt worden sind. Stattdessen werden in der neuen *Repaso-Unidad* die sprachlichen Mittel als bekannt vorausgesetzt, die bereits in mindestens einer der drei feinanalysierten Lektionen bzw. den ihnen vorausgegangenen *Unidades* verwendet wurden. Beinhaltet die *Unidad* bspw. in Texten dennoch Vokabeln oder grammatische Phänomene, die in keinem der drei Lehrwerke bzw. den feinanalysierten Lektionen zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘ als bekannt vorausgesetzt werden können, werden diese in der *Unidad* gesondert angegeben, wenn sie nicht transparent, also z.B. über Wortfamilien, aus dem Kontext oder anderen Sprachen erschließbar sind. Selbiges ist für die Arbeitsanweisungen festzuhalten: Enthalten die Aufgabenstellungen Wörter, welche den Lernenden, die mit einem der drei Lehrwerke arbeiten, unbekannt sind, dann werden sie – analog zur Vorgehensweise in *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* – bei ihrer ersten Verwendung ins Deutsche übersetzt. Bei einer Wiederholung der Wörter in späteren Arbeitsanweisungen findet keine Übersetzung mehr statt.

Arbeitsanweisungen, die auf Deutsch beantwortet werden sollen, werden lediglich in deutscher Sprache präsentiert und nicht ins Spanische übersetzt. Diese Tatsache birgt einen weiteren Vorteil hinsichtlich der Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen: Durch die Beantwortung der Fragen auf Deutsch kann trotz des eher niedrigen Sprachniveaus der Lernenden, die mit der *Unidad* arbeiten würden, davon ausgegangen werden, dass interkulturell relevante Inhalte von den Schülern geäußert und reflektiert werden. Dem Problem der ‚Spracharmut‘ (vgl. Kap. 1.4), welches interkulturelle Denk- und Reflexionspro-

zesse von Spanischlernern in frühen Lernjahren verhindert oder erschwert, kann so entgegengewirkt werden.<sup>63</sup>

Durch die Tatsache, dass in den einzelnen Aufgaben, Texten und Arbeitsanweisungen der *Repaso-Unidad* nur wenige neue Vokabeln eingeführt werden und die Lernenden fast keine neuen sprachlichen Inhalte erlernen, soll die Förderung interkultureller Kompetenz noch gezielter fokussiert werden. Auf Grundlage bereits bekannter sprachlicher Phänomene werden zuvor ebenfalls erlernte interkulturell relevante Wissensbestände und Vorgehensweisen im *Repaso* in einen neuen, anwendungsrelevanten Kontext gesetzt. Diese Anwendung führt einerseits dazu, dass sich die Lernenden ihrer vorhandenen interkulturellen Kompetenzen bewusst werden und sie so implizit überprüfen. Durch den Transfer der bereits erlernten interkulturellen Inhalte auf unbekannte Phänomene können die Lernenden andererseits aber auch neue interkulturelle Wissensbestände erwerben. In der *Repaso-Unidad* wird also nicht mehr nur Wissen überprüft. Die Lernenden werden – gemäß dem der Arbeit zugrundeliegenden Verständnis von Kompetenzorientierung – vielmehr dazu angehalten, dieses tatsächlich anzuwenden, in den Bereich des ‚Könnens‘ zu überführen und sich davon ausgehend neue Inhalte zu erschließen; *savoir* wird zu *savoir faire*. Da die drei analysierten Lehrwerke vor allem bzgl. der handlungsorientierten Dimension interkultureller Kompetenz deutliche Defizite zeigen (vgl. Kap. 3), muss diese Tatsache besonders hervorgehoben werden. Der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ soll es stärker als den Lehrwerken *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* bzw. ihren feinanalysierten Lektionen gelingen, die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz zu fördern. Dies entspricht wiederum dem Weinertschen Verständnis von Kompetenzorientierung im Allgemeinen (vgl. Kap. 1.2), nach dem sich das Vorhandensein einer Kompetenz letztlich erst in ihrem erfolgreichen Nutzen und im Lösen von Problemen in variablen Situationen, also der Übertragung zuvor entwickelter Fähigkeiten und Fertigkeiten auf neue Kontexte zeigt.

Initiiert wird die Überführung vom ‚Wissen‘ zum ‚Können‘ durch eine komplexe Lernaufgabe (vgl. Kap. 1.3.2.2) zu Beginn der *Repaso-Unidad*. Da die drei analysierten Lehrwerke in ihren jeweiligen Plateau- bzw. *Repaso*-Lektionen keine komplexen Lernarrangements in Form von Lernaufgaben anbieten, muss dies als weitere grundlegende Neuerung der *Unidad*

---

<sup>63</sup> Bzgl. der Arbeitsanweisungen der *Unidad* ist zusätzlich Folgendes von Interesse: Werden die Lernenden in den Arbeitsanweisungen im Plural angesprochen, wird – analog zur Vorgehensweise der gesamten Arbeit (vgl. Anmerkung 1) – das generische Maskulinum verwendet, in dem die feminine Form gedanklich integriert ist. Erfolgt die Anrede im Singular, wird – analog zur Vorgehensweise der drei analysierten Lehrwerke – sowohl die maskuline als auch feminine Form genutzt.

„La vida en el insti“ angesehen werden: Durch die Lernaufgabe mit dem Titel „El primer día en el nuevo instituto español“ bzw. den darüber formulierten und in der Lernaufgabe zu vertiefenden Kompetenzen werden die Lernenden in die Lage versetzt, sich der für die Bewältigung der Aufgabe notwendigen, zuvor erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst zu werden; bekannte Inhalte und bereits entwickelte Kompetenzen werden dann auf den neuen Kontext der Lernaufgabe übertragen. Da die Lernaufgabe also anders als in den drei analysierten Lehrwerken<sup>64</sup> nicht etwa am Ende, sondern am Anfang der *Unidad* steht, wird ein *task cycle* initiiert, der mit dem ursprünglichen, d.h. lehrwerkunabhängigen Konzept des aufgabenorientierten Ansatzes (vgl. Kap. 1.3.2.2), vereinbar ist. Anders als in „typisch“ lehrwerkabhängigen Lernaufgaben wird in „El primer día en el nuevo instituto español“ eben nicht nur von bestimmten, noch dazu ausschließlich sprachlichen Phänomenen ausgegangen, die am Ende der Lektion in einen lebensweltlich relevanten Kontext eingepasst werden. Stattdessen ist die Lernaufgabe viel stärker als die Lernaufgaben der analysierten Lehrwerke an (interkulturellen) Inhalten orientiert. Durch diesen Aspekt der Inhaltsorientierung entwickelt sich bei den Lernern idealerweise das Bedürfnis, die für die Bewältigung der Lernaufgabe zusätzlich bereitgestellten, nachfolgenden Aufgaben des Lernaufgabenzyklus zu bearbeiten und erforderliche Kompetenzen so noch einmal zu vertiefen. Der Aufgabeninstruktion der Lernaufgabe<sup>65</sup> folgen deshalb sieben<sup>66</sup> situative Aufgaben (vgl. Kap. 1.3.2.2) zur Wiederholung der für die Lernaufgabe notwendigen interkulturellen, sprachlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten; so werden an der didaktischen Progression der Lehrwerke orientierte Zwischenschritte und Übungsmöglichkeiten zum Erreichen des Ziels, also der Bewältigung der Lernaufgabe selbst, bereitgestellt. Zusätzlich befinden sich über der Aufgabeninstruktion der Lernaufgabe die bereits zuvor erwähnten Kompetenzbeschreibungen, die die Lernenden dabei unterstützen, sich der für die Lernaufgabe notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst zu werden.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> In *Línea verde* finden sich am Ende der Lektionen keine Lernaufgaben, sondern handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben. Diese wurden im Rahmen der Analyse aufgrund ihrer Komplexität mit Lernaufgaben gleichgesetzt (vgl. Anmerkung 58).

<sup>65</sup> Die Aufgabeninstruktion der Lernaufgabe wird aufgrund ihrer Komplexität und analog zu den Lernaufgaben der analysierten Lehrwerke in deutscher Sprache formuliert.

<sup>66</sup> Eine achte Aufgabe ist nicht zur Vorbereitung auf die Lernaufgabe gedacht, sondern unterbreitet die (fakultative) Möglichkeit, das Ergebnis der Lernaufgabe in Form eines virtuellen Korrespondenzprojekts zu präsentieren.

<sup>67</sup> Da der *Repaso* selbst interkulturelle Kompetenz fokussiert, beinhalten auch die Kompetenzbeschreibungen in erster Linie interkulturelle Teilkompetenzen, welche funktional-kommunikative Kompetenzen jedoch nicht ausschließen.

Die in der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ enthaltene Lernaufgabe bestätigt also einerseits die unter 1.3.2.2 formulierte These, dass Lehrwerkarbeit und der aufgabenorientierte Ansatz durchaus miteinander vereinbar sind. Sie macht andererseits aber auch deutlich, dass die üblichen Beschränkungen in lehrwerkabhängigen Lernaufgaben nicht zwingend sind: ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ führt in die *Repaso-Unidad* ein und zeigt so, dass der *task cycle*, welcher eigentlich lehrwerkunabhängigen Lernaufgaben immanent ist, auch in Lehrbuch-*Unidades* initiiert werden kann und dass lehrwerkabhängige Lernaufgaben durchaus inhalts- statt formorientiert sein können. Ferner kann die Lernaufgabe nicht mehr nur als weniger komplexe, d.h. ‚eindeutig lehrwerkabhängige‘ Lernaufgabe (vgl. Kap. 1.3.2.2) verstanden werden. Es handelt sich vielmehr um eine Aufgabe, welche durch ihren höheren Grad an Komplexität als *komplexe* Lernaufgabe betrachtet werden sollte und deren Bewältigung eine größere Herausforderung darstellt als es in den Lernaufgaben der drei analysierten Lehrwerke der Fall ist. Eben weil die Lernaufgabe Teil eines *Repasos* ist und bereits entwickelte Kompetenzen in einem neuen Kontext präsentiert, werden sich die Lernenden der für die Bewältigung notwendigen und teilweise schon vor längerer Zeit erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten noch einmal bewusst und stellen sie anschließend in den situativen Aufgaben der *Unidad* unter Beweis.

Ferner verweist die Integration der komplexen Lernaufgabe in die *Repaso-Unidad* auf einen weiteren grundlegend neuen Aspekt, welcher sich jedoch nicht nur auf die Konzeption der von mir dargestellten Lektion, sondern auf das gesamte Lehrbuch, in dem die *Unidad* stünde, bezieht: Da die Lernenden in der *Repaso-Unidad* dazu angehalten werden, die Kompetenzen zu vertiefen, die sie bereits in mehreren vorausgegangenen Lektionen erworben haben, kann m.E. darauf verzichtet werden, in diesen vorherigen *Unidades* ebenfalls Lernaufgaben bereitzustellen. Die bisherigen Ausführungen und die Analyse der Lehrwerke haben gezeigt, dass die Lernaufgaben am Ende der Lektionen in den drei untersuchten Lehrwerken ohnehin fast ausschließlich funktional-kommunikative Kompetenzen fokussieren, die lediglich in eine sinnhafte Aufgabe am Ende der *Unidad* eingepasst werden. Eine integrative und somit realitätsnahe Nutzung von Kompetenzen verschiedener Kompetenzbereiche, deren spezifischer Ausgestaltung in der Lernaufgabe sich die Lernenden zuerst einmal bewusst werden müssen, ist so nur schwer möglich (vgl. Anmerkung 23). Sinnvoller scheint es deshalb, Lernaufgaben ausschließlich in Plateau- bzw. *Repaso*-Lektionen zu integrieren. Die Lernenden könnten so – im Abstand von ungefähr drei bis vier *Unidades*, bei bspw. acht Lektio-

nen also in insgesamt zwei bis drei *Repasos* – demonstrieren, inwiefern sie tatsächlich in der Lage sind, Kompetenzen, die in verschiedenen und teilweise weiter zurückliegenden Lektionen erworben worden sind, situationsangemessen und variabel zu nutzen. Sie wären in der Bewältigung der Lernaufgaben so weniger stark der didaktischen Reduktion einzelner Lektionen und dort stückweise entwickelten Teilkompetenzen unterworfen.

Da die Lernenden also erst in diesen *Repasos* zu einer tatsächlichen, d.h. komplexen, kompetenzorientierten Nutzung zuvor erlernter Fähigkeiten und Fertigkeiten angehalten würden, wäre die Bearbeitung der Plateau-Lektionen nun anders als in den drei analysierten Lehrwerken obligatorisch. Die Sorge, dass diese Forderung zu einer Überfrachtung des Lehrbuchs bzw. -gangs führen könnte, ist dahingehend unbegründet, als die übrigen Lektionen durch den Verzicht auf Lernaufgaben und die damit einhergehende Reduktion der Vielzahl von für die Bewältigung der Lernaufgaben notwendigen situativen Aufgaben komprimierter ausfallen könnten. Die einzelnen *Repasos* könnten wiederum mehr Seiten umfassen als noch in den drei analysierten Lehrwerken.<sup>68</sup> Der in 4.2 dargestellte *Repaso* ‚*La vida en el insti*‘ beinhaltet demzufolge zehn Seiten und wird auf jeder dieser Seiten zusätzlich als *Repaso intercultural* bezeichnet. Dies liegt einerseits daran, dass es sich eben um einen *Repaso* handelt, der ausdrücklich die Förderung interkultureller Kompetenz fokussiert. Da in einem real existierenden Lehrwerk jedoch zusätzlich weitere *Repasos* integriert würden, in denen die Lernenden in erster Linie keine interkulturellen, sondern vor allem funktional-kommunikative oder methodische Kompetenzen vertiefen könnten, dient der Verweis *Repaso intercultural* auch der Bewusstmachung der Tatsache, dass interkulturelle Kompetenz nur einen Teil der Fremdsprachenkompetenz als Ganzes ausmacht. In einem tatsächlichen Lehrbuch würde demzufolge auch nur *ein Repaso* interkulturelle Kompetenzen fokussieren; die übrigen Plateaus hätten andere Kompetenzschwerpunkte.

Dass die *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ gezielt interkulturelle Kompetenzen der Lerner vertieft, bedeutet jedoch keinesfalls, dass funktional-kommunikative oder methodische Kompetenzen vernachlässigt oder gar ausgeklammert würden. Im Sinne einer integrativen Kompetenzentwicklung benötigen die Lerner für die Ausprägung interkultureller Kompetenz auch immer sprachliche Mittel sowie kommunikative und methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Verschiedene Symbole in den Aufgaben 1 bis 7 verweisen in der *Repaso-Unidad* darauf,

---

<sup>68</sup> Die *Repasos* bzw. Plateaus ins *Línea verde 1* umfassen stets drei, die in *Encuentros 3000/1* zwei, die in *Puente al Español 1* vier Seiten.

dass bzw. welche funktional-kommunikativen und methodischen Kompetenzen im interkulturellen Rahmen der komplexen Lernaufgabe eingeübt und wiederholt werden, und verdeutlichen so, dass funktional-kommunikative und methodische Kompetenzen eng mit der Förderung interkultureller Kompetenz verzahnt sind. Die Symbole, mittels derer diese Tatsache veranschaulicht wird, werden im Folgenden gemeinsam mit den übrigen in der *Unidad* ‚La vida en el insti‘ verwendeten Symbolen vorgestellt:<sup>69</sup>

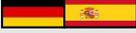
	Interkulturelle Kompetenz <sup>70</sup>		Internetrecherche
	Leseverstehen		Ganzheitliches Lernen
	Hörverstehen		Portfolio
	Sprechen		Einzelarbeit
	Schreiben		Partnerarbeit
	Sprachmittlung		Gruppenarbeit
	Methodenkompetenz		Fakultative Aufgabe

Abb. 4: In der *Unidad* ‚La vida en el insti‘ verwendete Symbole

Die einzelnen Seiten der *Repaso-Unidad* sind stets als Doppelseiten konzipiert. In einem tatsächlichen Lehrbuch könnten so jeweils zwei Seiten zusammen betrachtet werden, weshalb sich einige Aufgaben über zwei Seiten erstrecken. Der *Repaso* wurde absichtlich farbig, und nicht in der Hintergrundfarbe weiß, gestaltet. Dabei folge ich einerseits den drei analysierten Lehrwerken, in denen die Plateau-Lektionen in der Regel ebenfalls farblich markiert sind. Zusätzlich soll die farbige Gestaltung von ‚La vida en el insti‘ zeigen, dass es sich bei dem *Repaso* um eine ‚besondere‘, d.h. kompetenz- und anwendungsorientierte *Unidad* handelt, die dementsprechend farblich hervorgehoben ist. Bildunterschriften erfolgen in der *Unidad* nur, wenn diese – bspw. zur besseren Veranschaulichung oder als Informationsquelle für die Lernenden – auch in einem tatsächlichen Lehrwerk angegeben würden.<sup>71</sup>

<sup>69</sup> In einem tatsächlichen Lehrwerk würden die verwendeten Symbole der *Unidad* den Lernenden auf den Auftaktseiten des Lehrbuchs vorgestellt.

<sup>70</sup> Das Symbol der Weltkugel steht in der *Unidad* nie allein, sondern wird stets als Ergänzung bzw. zur Veranschaulichung des Vermerks *Repaso intercultural* verwendet.

<sup>71</sup> Auf andere verwendete Bilder und Grafiken wird ebenso wie auf Textquellen, die als Grundlage zur Konzeption der *Unidad* herangezogen wurden, erst in Kapitel 4.3 bzw. im gesamten Literatur- und Quellenverzeichnis der Arbeit verwiesen.

## 4.2 Darstellung der *Unidad*

# LA VIDA EN EL INSTI

### REPASO INTERCULTURAL

In der Lernaufgabe *‘El primer día en el nuevo instituto español’* vertiefst du folgende Kompetenzen:

- den eigenen und den spanischen Schultag und die verschiedenen Schulsysteme vergleichen
- über Unterrichtsfächer, den Stundenplan und Noten sprechen
- über Hobbys und Freizeitaktivitäten sprechen und sich dafür verabreden
- Verärgerung und Kritik ausdrücken und darauf reagieren
- Missverständnisse zwischen der eigenen und der spanischen Kultur sowie Stereotype reflektieren

Lies dir zuerst die Lernaufgabe durch. Löse dann zur Vorbereitung auf die Lernaufgabe die Aufgaben 1 bis 7. Sie helfen dir dabei, wichtige Inhalte noch einmal zu wiederholen. Aufgabe 8 kannst du erst nach der Lernaufgabe bearbeiten. Dort kannst du das Ergebnis der Lernaufgabe spanischen Schülern präsentieren, die die deutsche Kultur kennenlernen wollen.

#### Lernaufgabe *‘EL PRIMER DÍA EN EL NUEVO INSTITUTO ESPAÑOL’*



Endlich ist es so weit – Die 15-jährige Lisa absolviert ein Auslandsjahr in Spanien. Morgen beginnt der Ernst des Lebens: Gemeinsam mit fünf weiteren Schülern ihrer deutschen Schule verbringt sie den ersten Tag an ihrer Gastschule.



*El instituto San Isidoro en Sevilla*

## REPASO INTERCULTURAL

Dreht in eurem Spanischkurs einen ca. 15-minütigen Film über Lisas ersten Schultag, der jüngeren Schülern eurer deutschen Schule gezeigt werden kann: Sie denken ebenfalls darüber nach, ein Austauschjahr in Spanien zu verbringen und wollen wissen, wie ein erster Tag an einer spanischen Gastschule aussehen könnte. Überlegt im Kurs, was Lisa und ihren Mitschülern passieren könnte und welche verschiedenen Erfahrungen sie machen. Folgende Gesprächssituationen sollten einfließen, ihr könnt aber zusätzlich eigene Ideen in euren Film einbringen.

1. Der Direktor der spanischen Schule stellt sich vor und erklärt Lisa das spanische Schulsystem. Anschließend fragt er sie, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihr im Vergleich zum deutschen Schulsystem auffallen.
2. Lisa trifft ihre Klassenlehrerin, die ihr ihren Stundenplan aushändigt. Die Lehrerin möchte wissen, inwiefern dieser dem von Lisa in Deutschland ähnelt bzw. sich unterscheidet.
3. Lisa trifft erstmals auf ihre spanischen Klassenkameraden, von denen ihr einige gleich sympathisch sind; sie merken schnell, dass sie gemeinsame Interessen und Hobbys haben und unterhalten sich darüber. Noch am Nachmittag wollen sie sich treffen, um ihren gemeinsamen Hobbys nachzugehen.
4. Leider ist zur gemeinsamen Verabredung am Nachmittag nur Lisa anwesend. Als sie nach 20 Minuten Wartezeit fast gehen möchte, treffen die ersten spanischen Mitschüler ein. Lisa ist verärgert über ihre Unpünktlichkeit und spricht mit ihnen darüber.
5. Am Abend trifft sich Lisa mit ihren deutschen Mitschülern, um mit ihnen über den ersten Schultag in Spanien zu sprechen: Ist ihnen Ähnliches passiert oder haben sie andere Erfahrungen gemacht? Worüber haben sie sich an ihrem ersten Tag besonders gewundert?

Stellt die Szenen aus Lisas erstem Schultag und dem ihrer deutschen Mitschüler sowie das Gespräch der Deutschen am Abend dar.

Für den Film-Dreh ist entscheidend:

- Arbeitet in Gruppen und verteilt die Rollen. Achtet darauf, dass jeder bis auf Lisa je eine spanische und eine deutsche Sprechrolle hat.
- Schreibt für eure Rollen bzw. die verschiedenen Gesprächssituationen Dialoge.
- Lernt eure Rollen und sprecht frei, wenn gedreht wird.
- Besprecht, wo die einzelnen Szenen gedreht werden sollen, und bittet um das Einverständnis eurer Lehrerin/eures Lehrers (z.B. bei Außendreh).
- Bringt am Tag der Aufnahme Requisiten mit, die für den Filmdreh notwendig sind (z.B. unterschiedliche Kleidung für die verschiedenen Figuren oder Inventar für das Büro des Direktors).
- Nutzt zur Aufnahme beispielsweise eure Handy-Kameras.



**1 EL DÍA EN EL INSTI DE MARTA Y JUAN**



**a** Marta y Juan hablan de su día en el instituto español. Escucha el diálogo. Decide si las frases son correctas o falsas. Corrige las frases falsas en tu cuaderno. Marta und Juan sprechen über ihren Schultag in Spanien. Höre den Dialog. Entscheide, ob die Sätze richtig oder falsch sind. Korrigiere die falschen Sätze in deinem Hefter.

- 1 Hoy es martes.
- 2 Las clases de Juan siempre empiezan a las 9:00.
- 3 Las clases de Mates y de Naturales no le gustan a Juan.
- 4 En Inglés y Lengua Marta tiene un ocho.
- 5 El miércoles es el día favorito de Marta.
- 6 Juan tiene su asignatura favorita el viernes desde las 11:55 hasta las 13:40.
- 7 En su tiempo libre a Marta le gusta hacer deporte y leer.
- 8 La Optativa de Juan y Marta es Alemán.

C	F

**b** Escucha otra vez y completa el horario de Marta para el martes en tu cuaderno.

Curso 2º ESO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.45 - 9.35	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>		<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>	<i>Inglés</i>	<i>Alemán (Optativa)</i>
9.40 - 10.30	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>		<i>Geografía e Historia</i>	<i>Inglés</i>	<i>Mate(mática)s</i>
10.35 - 11.25	<i>Mate(mática)s</i>		<i>Educación para la Ciudadanía</i>	<i>Música</i>	<i>Reli(gión)</i>
11.25 - 11.55	<b><i>Recreo</i></b>				
11.55 - 12.45	<i>Inglés</i>		<i>Inglés</i>	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>
12.50 - 13.40	<i>Música</i>		<i>(Ciencias) Naturales</i>	<i>Mate(mática)s</i>	<i>Geografía e Historia</i>
13.45 - 14.35	<i>Alemán (Optativa)</i>		<i>Mate(mática)s</i>	<i>Educación Física</i>	<i>Tutoría</i>

**2 NUESTRO DÍA EN EL INSTI**



**a** Hablad en parejas sobre vuestros días en el instituto. Apuntad las respuestas de vuestro/-a compañero/-a. Después presentad los resultados en la clase.

- ¿Cuál es vuestra asignatura favorita y por qué?
- ¿Qué asignatura no os gusta y por qué?
- ¿En qué asignatura tenéis la nota sobresaliente/notable/bien/aprobado/suspenseo?
- ¿Cuándo tenéis Inglés/Matemáticas/Música ....?
- ¿Qué día en el instituto es vuestro día favorito y por qué?
- ¿Cuándo empiezan/terminan vuestras clases hoy/mañana?

**b** Escribe un texto sobre las diferencias y las cosas en común de tu día en el instituto y el día de los españoles Marta y Juan. Schreibe einen Text über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deinem Schultag und dem Schultag der Spanier Marta und Juan.

### 3 EL SISTEMA ESCOLAR DE ESPAÑA



Du hast ebenfalls vor, ein Auslandsjahr an einer spanischen Schule zu verbringen. Auf einer Info-Veranstaltung deiner Schule erhältst du von spanischen Schülern, die ein Auslandsjahr an deiner Schule verbracht haben, diesen selbst gestalteten Flyer, auf dem wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem deutschen und dem spanischen Schulsystem erklärt sind.

En el sistema escolar de España hay estos grados:

Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)	• Examen después del Bachillerato para estudiar en la universidad (opcional)
16 - 18 años	• Bachillerato o Formación profesional (opcional)
12 - 16 años	• Educación Secundaria Obligatoria = ESO (obligatoria)
6 - 12 años	• Educación Primaria (obligatoria)

Entre 6 y 16 años todos los niños van juntos a un tipo de escuela: primero van durante seis años a un colegio de la Educación Primaria, después durante cuatro años a un colegio de la Educación Secundaria Obligatoria.

Con 16 años pueden elegir entre el Bachillerato y la Formación profesional. La Formación profesional es similar a la formación que hacen los alemanes después de la "Hauptschule" y de la "Realschule". El Bachillerato es similar a la formación que hacen los alemanes en el "Gymnasium", pero también es el título que los alumnos alemanes reciben al final del "Gymnasium" para estudiar en las universidades alemanas. En España hay otro examen después del Bachillerato: los alumnos tienen que aprobar la "Prueba de Acceso a la Universidad" para poder estudiar en la universidad.

Una diferencia importante entre el sistema escolar de España y Alemania es el número de colegios privados en España, sobre todo religiosos. Los niños de los colegios privados llevan uniformes. En los colegios privados hay actividades extraescolares por la tarde hasta las 5. Los alumnos en el colegio público sólo tienen clase hasta las 2 o las 3. Los colegios públicos son gratis, los privados no.

En España casi siempre habla el profesor y los alumnos apuntan todo. Por eso, los alumnos españoles hablan y participan menos en las clases que en Alemania. También en las clases de lenguas es así: la gramática es más importante que la comunicación.

*el acceso* – der Zugang, *durante seis años* - sechs Jahre lang, *elegir* - wählen, *similar a alg.* - ähnlich zu etw.

**Zu Hause willst du sofort deine Eltern überzeugen, ein Schuljahr in Spanien verbringen zu dürfen. Sie sind sich jedoch noch unsicher und stellen viele Fragen. Beantworte sie mithilfe des Flyers.**

1. Wie ist das spanische Schulsystem aufgebaut? Ist es mit unserem vereinbar?
2. Welche Schulform würdest du besuchen?
3. Was ist die *Prueba de Acceso a la Universidad*?
4. Tragen spanische Schüler Schuluniformen?
5. Gibt es an den Schulen Nachmittagsangebote?
6. Müssten wir Schulgeld bezahlen?
7. Wie läuft der Unterricht ab? Lernt man dort auch genug?

4 ¿Y CÓMO ES EN MÉXICO?



- a ¿Qué piensas? ¿En cuáles de las fotos puedes ver un día en un instituto en México?  
¿En cuáles ves a alumnos de España o Alemania?



1



2



3



El cucurucho de papel para los niños el primer día de escuela

4



5



6



- b Explica a tu compañero/-a tus resultados de la tarea 4a: ¿cómo te imaginas el día en el instituto en México según las fotos? ¿Qué más piensas de la vida escolar en México? ¿Qué podría ser similar, qué podría ser diferente en comparación con Alemania y España? Erkläre deinem Partner/deiner Partnerin deine Ergebnisse aus Aufgabe 4a: Wie stellst du dir gemäß den Fotos den Schulalltag in Mexiko vor? Was denkst du noch über das Schulleben in Mexiko? Was könnte sich vom deutschen und spanischen Schulalltag unterscheiden, was könnte ähnlich sein?



c Viridiana escribe de su vida escolar en México. Lee el texto.



Me llamo Viridiana, tengo 17 años, vivo en La Paz, BCS, México, mi escuela se llama Colegio de St. John`s y está en la misma ciudad.

La Secretaria de Educación Pública (SEP) es la responsable del sistema escolar en México. La educación básica se inicia desde el preescolar (no es obligatorio) y la duración es de 3 años. Después tenemos la primaria con duración de 6 años, la secundaria de 3 años y la preparatoria de 3 años [...]. La educación obligatoria es hasta la preparatoria, después viene la educación superior (Universidad), para entrar tienes que hacer entrevistas o diferentes exámenes.

[...] En México hay escuelas públicas y privadas, en las privadas pagas cada mes, tienes más asignaturas [...] y menos alumnos. Todas las escuelas usan uniformes, hay entre 20 y 30 alumnos en cada clase. Mi escuela es privada, grande y moderna. Tiene alberca para nadar, gimnasio, cancha de fútbol y voleibol y todo de excelente calidad. [...]

Voy a la escuela de lunes a viernes de las 6:45 a las 14:30 o las 16:00. Cada clase dura 50 minutos, necesito [...] 10 minutos para llegar a la escuela en carro, me levanto a las 5:45. Todos los lunes tenemos "asambleas", la escolta (un grupo de niños con la bandera) marcha, decimos los acontecimientos importantes y cantamos el Himno Nacional, lo aprendemos desde muy chicos.

Nosotros tenemos notas del 5 a 10, 6 es la mínima para aprobar y 10 es la mejor nota. Mis clases favoritas son las de idiomas, Matemáticas y Química porque soy muy buena y tengo buenas notas y la que menos me gusta es Historia, es aburrida para mí. Mi día favorito es el viernes porque tengo las asignaturas que más me gustan. En todas las escuelas es obligatorio aprender Inglés, pero en otras como mi escuela aprendemos también Francés y Chino obligatorio. Casi ninguna escuela enseña Alemán.

Deila Viridiana Márquez Lizárraga

La Paz, Baja California Sur

México

Colegio St. John`s

Texto adaptado

*el/la responsable* – der/die Verantwortliche, *iniciarse* = *empezar*,  
*la duración* – die Dauer, *pagar* – bezahlen, *cada* – jede/r,  
*la alberca para nadar* (Méx.) = *piscina*,  
*el gimnasio* – die Turnhalle, *la cancha de fútbol* – der Fußballplatz,  
*la calidad* – die Qualität, *durar* – dauern,  
*el carro* (Méx.) = *el coche*, *la asamblea* – die Versammlung,  
*la escolta* – die Eskorte, der Begleitschutz, *la bandera* – die Flagge,  
*marchar* – marschieren, *el acontecimiento* – das Ereignis,  
*lo* – es, *chico/-a* = *pequeño*, *el mínimo* – das Minimum,  
*el/la mejor* – der/die beste  
*la asignatura que más/ menos me gusta* – das Fach, das mir am  
 meisten/am wenigsten gefällt, *ningun/-a* – kein/-e

1. **Compara tus resultados de 4a y 4b con las informaciones de Viridiana. ¿Qué te llama la atención?** Vergleiche deine Ergebnisse aus den Aufgaben 4a und 4b mit den Informationen von Viridiana. Was fällt dir auf?
2. **¿Qué diferencias y puntos en común hay entre la vida escolar de España y de México? Hablad en clase.**



5 ¿QUÉ TE GUSTA?



Ser alumno/-a no sólo significa ir a la escuela. También tienes una vida después del instituto...

- a ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Qué no te gusta? Haz una cruz en la tabla.
- b Haz una encuesta en tu clase. Pregunta por lo menos a 5 compañeros: ¿qué les gusta, qué no les gusta?
- c Busca por lo menos a 3 compañeros con las mismas actividades preferidas como tú para quedar con ellos. Escribe en la tabla el día y la hora del encuentro.

En mi tiempo libre me gusta bailar. ¿Te gusta también?

Sí, me gusta bailar también. ¿Qué haces el viernes a las siete de la tarde? ¿Quedamos? ¿Y dónde?

A mí no me gusta estudiar en mi tiempo libre. ¿Y a ti?

A mí tampoco.

A mí me gusta ir al cine. ¿Por qué no vamos juntos el fin de semana.

Sí, podemos ir al cine. Pero el fin de semana no tengo tiempo. ¿Qué tal el jueves? ¿A las 5 de la tarde?

actividades	Me gusta 	No me gusta 	A ... le gusta 	A ... no le gusta 	día y hora del encuentro
salir con amigos	x		Anne		Anne: el viernes, 15:30
ir a tomar algo	x		Paul	Anne	
ir a fiestas	x				
bailar		x			
practicar deporte	x			Tom, Jan	
practicar tenis		x		Paul	
jugar al fútbol	x		Jonas		Jonas: el martes, 17:45
jugar al voleibol		x	Tom		
jugar al baloncesto		x	Luisse		
ir al cine		x			
ir al teatro	x				
ir al concierto	x			Paul	
estar con la familia		x			
ver la televisión	x		Jonas		
escuchar música	x		Julius		Julius: el sabado, 14:00
hacer música		x	Anne		
leer comics/un libro	x				
navegar en internet	x				
estudiar		x			
....					
....					

6 ¡QUÉ ROLLO!



Después de su primer día en el instituto español Lisa quiere quedar con sus nuevos compañeros de clase para practicar sus hobbies en común. La alemana llega puntual pero los compañeros españoles tienen 20 minutos de retraso. Lisa quiere expresar su enfado hacia los compañeros y su impuntualidad. Tú puedes ayudarle.



Nach ihrem ersten Tag an der spanischen Schule möchte sich Lisa mit ihren neuen Klassenkameraden zum gemeinsamen Ausüben ihrer Hobbys treffen. Lisa kommt pünktlich, aber die spanischen Mitschüler haben 20 Minuten Verspätung. Lisa möchte ihren Ärger gegenüber den Mitschülern und ihrer Unpünktlichkeit zum Ausdruck bringen. So kannst du ihr helfen:

a Reúne todas las expresiones de las últimas unidades

1. ... para expresar enfado y crítica y
2. ... para reaccionar al enfado y a la crítica de los españoles.

Samble aus den vergangenen Lektionen alle Ausdrücke, um Verärgerung und Kritik zu äußern (1.) und um auf Verärgerung und Kritik der Spanier zu reagieren (2.).

b Lee otra vez la instrucción de trabajo de la tarea 6 y su traducción al alemán. Busca algunas de las siguientes palabras para hablar del tema 'puntualidad'. Consulta en el diccionario bilingüe las palabras que no puedes encontrar en la tarea. Lies noch einmal die Arbeitsanweisung von Aufgabe 6 und ihre deutsche Übersetzung. Suche dort einige der folgenden Wörter, um über das Thema 'Pünktlichkeit' zu sprechen. Schlage im zweisprachigen Wörterbuch die Wörter nach, die du in der Aufgabenstellung nicht finden kannst.

die Verspätung

(zu) spät

20 Minuten Verspätung haben

warten

(zu) früh

pünktlich

die Pünktlichkeit

unpünktlich

die Unpünktlichkeit

langsam

sich beeilen

die Uhr

c Escribe una frase con cada palabra de 6b en tu cuaderno.

d Utilizad respectivamente como mínimo 5 palabras y expresiones de 6a y 6b en la película 'El primer día en el nuevo instituto español'. Nutzt in dem Film 'El primer día en el nuevo instituto español' jeweils mindestens 5 Wörter und Ausdrücke aus 6a und 6b.

**7 MALENTENDIDOS INTERCULTURALES**



**a Vor welchen weiteren interkulturellen Missverständnissen könnten Lisa und ihre deutschen Mitschüler am ersten Tag an der spanischen Gastschule wohl gestanden haben?** 

1. Sammelt alle in den vorausgegangenen Lektionen beschriebenen Gepflogenheiten und Verhaltensweisen, bezüglich derer sich Spanier und Deutsche unterscheiden.
2. Diskutiert weitere ‚typisch‘ spanische und deutsche Normen und Verhaltensweisen. Inwiefern könnten deren Unterschiede zu interkulturellen Missverständnissen führen?

Neben der Frage, ob jemand pünktlich oder unpünktlich zu einer Verabredung erscheint, gibt es weitere Aspekte, die Deutsche und Spanier verschieden betrachten. Wenn es aufgrund unterschiedlich kulturell geprägter Normen und Verhaltensweisen zu Irrtümern und Problemen kommt, spricht man von ‚interkulturellen Missverständnissen‘ (*malentendidos interculturales*).

**b Recherchiert im Internet unter [www.mumis.uni-siegen.de/projekt](http://www.mumis.uni-siegen.de/projekt) nach interkulturellen Missverständnissen, die bei Begegnungen zwischen deutschen und spanischen Studierenden entstanden sind.** 

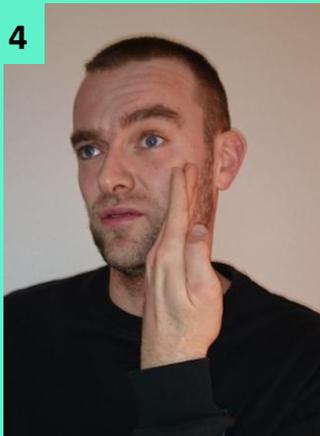
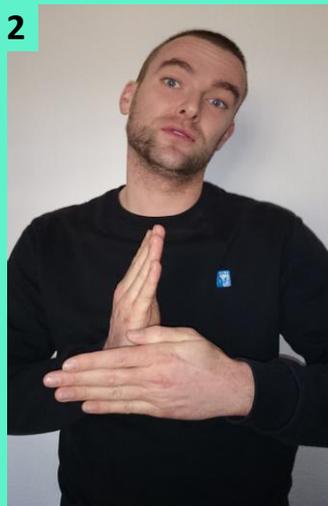
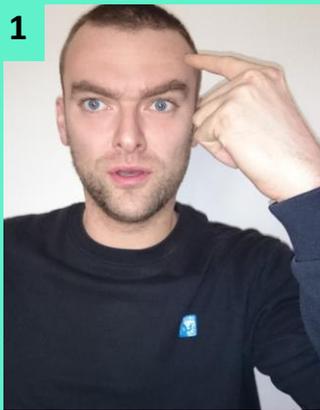
1. Vergleicht die dort beschriebenen Irrtümer und Probleme mit euren Überlegungen aus 7a: Existieren die zuvor von euch diskutierten Unterschiede zwischen Spaniern und Deutschen wirklich? Führen sie tatsächlich zu interkulturellen Missverständnissen?
2. Wählt pro Gruppe ein interkulturelles Missverständnis aus, das euch besonders interessiert, und präsentiert es anschließend in der Klasse: Erklärt den anderen Gruppen, aufgrund welcher unterschiedlich kulturell geprägter Normen und Verhaltensweisen das Missverständnis entstanden sein könnte. Gebt euren Mitschülern außerdem Tipps, wie sie das Problem vermeiden oder beheben könnten, damit sie auf ein Zusammentreffen mit Angehörigen der spanischen Kultur vorbereitet sind.

**c Malentendidos interculturales también pueden surgir porque no se domina la lengua de la otra cultura perfectamente y por eso no se sabe reaccionar de una manera adecuada en situaciones críticas. El lenguaje corporal, los gestos y la mímica te pueden servir para dar tu propia opinión y para subrayar lo que quieres decir.** Interkulturelle Missverständnisse können auch entstehen, weil man die Sprache der anderen Kultur noch nicht perfekt beherrscht und deshalb in kritischen Situationen nicht angemessen reagieren kann. Körpersprache, Gestik und Mimik können nützlich sein, um deine eigene Meinung mitzuteilen und das, was du sagen willst, zu unterstreichen.

**1. Mira los gestos españoles en las fotos. ¿Qué crees que significan? Relaciónalos con las siguientes expresiones.** Betrachte die auf den Fotos dargestellten spanischen Gesten. Was könnten sie bedeuten? Verbinde sie mit den folgenden Ausdrücken. 

1. Lo juro. – Ich schwöre es.
2. ¡Muy bien!
3. ¿Nos vamos? – Gehen wir?
4. ¿Estás loco? – Bist du verrückt?
5. ¡Qué cara más dura! – Unverschämtheit!

Auch Körpersprache ist kulturell geprägt und kann zu interkulturellen Missverständnissen führen, wenn man sich der kulturellen Unterschiede von Gestik und Mimik nicht bewusst ist.



2. **Presenta a un/-a compañero/-a cómo representas las expresiones de 1 mediante gestos y mímica en tu cultura. ¿Hay diferencias?** Zeige einem Partner/einer Partnerin, wie du die Ausdrücke aus 1. in deiner Kultur gestisch und mimisch darstellst. Gibt es Unterschiede? 
3. **Leed otra vez la tarea 'El primer día en el nuevo instituto español'. Discutid cómo podéis expresar y subrayar las diferentes intenciones, los pensamientos y sentimientos de las figuras sólo por el lenguaje corporal. También poned atención en el significado cultural de los gestos de 1.** Lest noch einmal die Aufgabe ‚El primer día en el nuevo instituto español‘ und besprecht, wie ihr die verschiedenen Absichten, Gedanken und Gefühle der Figuren durch Körpersprache ausdrücken und bekräftigen könnt. Achtet dabei auch auf die kulturelle Bedeutung der Gesten aus 1. 
4. **Practicad los gestos en pequeños juegos de roles: presentad vuestras ideas de 3 a otra pareja que tiene que adivinar qué queréis expresar.** Übt die Gesten in kurzen Rollenspielen ein: Zeigt eure Ideen aus 3 zwei anderen Schülern. Sie müssen erraten, was ihr ausdrücken wollt. 

## 8 ¿LES GUSTA LA PELÍCULA A LOS ESPAÑOLES?

facultativo



Plant mit eurem Lehrer/eurer Lehrerin ein Projekt auf [www.etwinning.de](http://www.etwinning.de).

- Stellt dort spanischen Schülern euren Film ‚El primer día en el nuevo instituto español‘ vor.
- Unterstützt sie dabei, einen Film über einen ersten Tag an eurer Schule zu drehen. Ihr Film sollte spanischen Schülern gezeigt werden können, die vorhaben, ein Auslandsjahr in Deutschland zu verbringen.
- Erarbeitet zusammen mit den spanischen Schülern weitere Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen eurem und ihrem Schulleben, die in ihren Film eingebracht werden können.

### 4.3 Didaktisch-methodische Erläuterungen zur *Unidad*

Der Zeitumfang für die Bearbeitung der gesamten *Repaso-Unidad* beträgt ca. 18 Stunden à 45 Minuten. Aufgrund des hohen Zeit- und Arbeitsaufwandes sollte die Bearbeitung von ‚*La vida en el insti*‘ als Möglichkeit zur Initiierung eines Unterrichtsprojekts verstanden werden, an dessen Ende der Film ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ steht, welcher wiederum zu weiteren offenen Unterrichtsformen wie der Schaffung von E-Mail- und Korrespondenzprojekten mit spanischen Partnerschulen (vgl. Aufgabe 8) führen kann. Da die *Repaso-Unidad* die interkulturellen, aber auch funktional-kommunikativen und methodischen Kompetenzen *mehrerer* vorausgegangener Lehrwerkktionen zusammenfasst bzw. in einen neuen Kontext situiert, scheint der Zeitumfang jedoch angemessen; nicht zuletzt, weil in diesen vorausgegangenen Lektionen keine zeitaufwändigen Lernaufgaben mehr integriert wären und so mehr Raum für die Bearbeitung des *Repaso intercultural* zur Verfügung stünde (vgl. Kap. 4.1). Ferner ähnelt der vorgesehene Zeitumfang für ‚*La vida en el insti*‘ der Bearbeitungszeit der Lektionen aus den in Kapitel 3 analysierten Lehrwerken.

Die Phase der *pre-tarea* (vgl. Kap. 1.3.2.2) umfasst dabei mit ca. zehn Stunden den deutlich größten Zeitrahmen und sollte methodisch wie folgt verlaufen: Zuerst wird die Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ vorgestellt. Dafür wird sie von den Lernenden gelesen, anschließend sollen die über der Lernaufgabe formulierten interkulturellen Teilkompetenzen intensiver reflektiert und mit konkreten (auch sprachlichen und methodischen!) Inhalten gefüllt werden, z.B.: Welches Vokabular benötigen wir, um über den spanischen und den deutschen Schultag zu sprechen? Welche Aspekte in Bezug auf die verschiedenen Schulsysteme sollten wir uns noch einmal bewusst machen, um sie miteinander vergleichen zu können? Die Lehrkraft notiert die Schülerantworten an der Tafel; erst im Anschluss erfolgt die Überprüfung der Vorschläge, indem die Lernenden sich auch die Aufgaben 1 bis 7 (bzw. 8) durchlesen, welche der Vorbereitung auf die Lernaufgabe dienen und verschiedene sprachliche und interkulturelle Inhalte noch einmal wiederholen. Das Tafelbild wird anschließend ergänzt und zusätzlich um weitere neu zu erlernende Inhalte vervollständigt, welche die Lernenden im Vorhinein noch nicht benannt haben können. Danach folgen die Konzeption eines Arbeits- und Zeitplans sowie die Verteilung der Aufgaben und Rollen in den einzelnen Gruppen. Erst dann können die Aufgaben 1 bis 7 von den Lernenden in den jeweiligen Sozialformen und unter Beachtung des eben erstellten Arbeits- und Zeitplans und der konkreten Aufgabenverteilung bearbeitet werden. Den Abschluss der *pre-tarea* stellt die

gemeinsame Erstellung einzelner Kriterien für die Auswertung der Lernaufgabe dar, welche sich u.a. aus der Aufgabeninstruktion der Lernaufgabe sowie der Reflexion der für die Bewältigung der Lernaufgabe notwendigen Kompetenzen und ihrer Vertiefung durch die Aufgaben 1 bis 7 ergibt (vgl. Vorschlag zur Leistungsbeurteilung).

Für die Bearbeitung der *tarea* selbst kann nun deutlich weniger Zeit eingeplant werden. Das Verfassen, Überarbeiten und Lernen der einzelnen Dialoge sowie der Filmdreh nehmen ca. fünf Unterrichtsstunden in Anspruch. Die Lehrkraft dient hier lediglich als Berater, die Lernenden arbeiten selbstständig und autonom. Es folgt die Präsentation und Diskussion der Filme und damit die Würdigung des Produkts, für welche abermals ein bis zwei Stunden eingeplant werden sollten. Nicht in diese Phase integriert sind die Reflexion sprachlicher Schwierigkeiten sowie eine mögliche Leistungsbeurteilung, welche sich wiederum an den in der *pre-tarea* aufgestellten Kriterien orientieren sollte. Auf beide Aspekte wird erst in der letzten Phase (*sistema formal*) Bezug genommen. Auch hierfür sollten noch einmal zwei bis drei Stunden veranschlagt werden. Die nun folgenden Ausführungen sollen jedoch zeigen, dass sich dieser zeitliche Aufwand sehr wohl lohnt – gelingt es der Lernaufgabe und den danach folgenden situativen Aufgaben doch, alle drei Dimensionen interkultureller Kompetenz intensiv zu fördern. Zuvor werden der Aufbau der *Unidad* und die sich daraus ergebende methodische Vorgehensweise jedoch noch einmal mittels der folgenden Übersicht zusammengefasst:

	<b>Zeitungfang</b>	<b>Inhalte/Aufgaben</b>
<b><i>pre-tarea</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 Stunden à 45 Minuten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung der Lernaufgabe ‚<i>El primer día en el nuevo instituto español</i>‘</li> <li>• Bewusstmachung und Reflexion der für die Bewältigung der Lernaufgabe notwendigen Kompetenzen</li> <li>• Konzeption eines Arbeits- und Zeitplans sowie Verteilung der Rollen in den Arbeitsgruppen</li> <li>• Vertiefung der für die Bewältigung der Lernaufgabe notwendigen Kompetenzen durch die Bearbeitung der situativen Aufgaben 1 bis 7</li> <li>• gemeinsames Erstellen von Kriterien für die Auswertung der Lernaufgabe</li> </ul>
<b><i>tarea</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 – 7 Stunden à 45 Minuten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfassen, Überarbeiten, Lernen der Dialoge</li> <li>• Filmdreh</li> <li>• Präsentation und (inhaltliche) Diskussion der Filme</li> </ul>
<b><i>sistema formal</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 – 3 Stunden à 45 Minuten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion sprachlicher Schwierigkeiten</li> <li>• produkt- und prozessorientierte Leistungsbeurteilung</li> </ul>

Abb. 5: Aufbau und methodische Vorgehensweise der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘

### ***El primer día en el nuevo instituto español***

Analog zu den feinanalysierten Lektionen umfasst die Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ das Thema ‚Schule und Schulalltag‘. Die Lernenden drehen in der Sozialform Gruppenarbeit einen Film über den ersten Schultag der deutschen Schülerin Lisa sowie fünf weiterer deutscher Mitschüler an einer spanischen Gastschule. Dabei simulieren sie in einem Rollenspiel erste Gesprächssituationen zwischen den Deutschen und ihren neuen spanischen Mitschülern und Lehrern sowie weitere Erlebnisse am ersten Schultag, welche aufgrund interkultureller Missverständnisse nicht ausschließlich positiv ausfallen. Die Lernaufgabe fokussiert die Vertiefung folgender interkultureller Teilkompetenzen:

<b>Affektiv-attitudinale Dimension (<i>savoir être</i>)</b>	<b>Kognitiv-analytische Dimension (<i>savoir</i>)</b>	<b>Handlungsorientierte Dimension (<i>savoir faire</i>)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigenen und fremden kulturellen Praxen offen, neugierig und tolerant gegenüberstehen.</li> <li>• sich auf fremde Situationen und anderskulturelle Interaktionspartner einstellen.</li> <li>• sich einer für sie fremden Innensicht annähern bzw. sie rekonstruieren und einen Perspektivwechsel vornehmen.</li> <li>• eigene Gefühle und das eigene Handeln sowie daraus ggf. entstehende <i>critical incidents</i> reflektieren.</li> <li>• eigene Einstellungen und Haltungen ändern, wenn dies für das gemeinsame Handeln sinnvoll und vertretbar erscheint.</li> </ul>	<p>Die Lernenden können...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• landeskundliches und soziokulturelles Orientierungswissen über das spanische Schul- und Notensystem, den Schultag und den Stundenplan situationsangemessen und adressatengerecht wiedergeben und in Gesprächen anwenden.</li> <li>• sich allgemeinkulturellen Wissens, z.B. der kulturellen Determiniertheit eigen und fremdkultureller Denk- und Verhaltensweisen sowie der Existenz und Funktion von Stereotypen und Kulturstandards bewusst werden und in (simulierten) Begegnungssituationen mit Angehörigen der Zielkultur anwenden.</li> <li>• Wissen über die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens beachten und situationsangemessen anwenden.</li> <li>• eigen- und fremdkulturelle Praktiken vergleichen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein (simuliertes) bikulturelles Gespräch initiieren, strukturieren und aufrechterhalten.</li> <li>• verschiedene Strategien der Gesprächsführung zur Vermeidung bzw. Behebung von Kommunikationsstörungen und <i>critical incidents</i> anwenden.</li> <li>• sich in einem Rollenspiel kontextadäquat und situationsangemessen verständigen und gemeinsam handeln.</li> </ul>

**Abb. 6: An den Dimensionen interkultureller Kompetenz orientierte Lernzielformulierungen zur Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘**

Die Förderung der affektiv-attitudinalen Teilkompetenzen wird besonders durch den hohen Grad an Lernerorientierung und Lebensweltbezug in der Lernaufgabe realisiert. Die Lernenden werden so auf methodischer und inhaltlicher Ebene für die Lernaufgabe motiviert. Diese Tatsache bildet wiederum die Basis für die Entwicklung der übrigen Dimensionen interkultureller Kompetenz und muss als Grundlage für deren Förderung im Allgemeinen angesehen werden (vgl. Kap. 2.3). Nur durch die Motivierung der Lernenden kann die Bereitschaft entstehen, Wissensbestände über die Zielkultur erlernen, diese mit der eigenen Kultur in Beziehung setzen und schließlich handlungsorientiert nutzen zu wollen. Auf methodischer Ebene werden die Schüler in der Lernaufgabe durch den Aspekt des Filmdrehs motiviert. Das Sehen und ggf. die eigene Aufnahme von Filmen sowie die Nutzung neuer Medien gehören zum außerschulischen Alltag der Lerner. Die Tatsache, dass die (simulierten) Begegnungen der Eigen- und Fremdkultur in Form eines ca. 15-minütigen Films festgehalten und für die Aufnahme der einzelnen Dialoge bspw. die Handycameras der Schüler genutzt werden sollen, schafft einen hohen Lebensweltbezug und orientiert sich an den außerschulischen Interessen der Lernenden. Zusätzlich motivierend ist der in der Aufgabeninstruktion der Lernaufgabe beschriebene Adressatenbezug, welcher sich abermals an der Lebenswelt der Lerner orientiert. So soll der Film nicht etwa an eine fiktive Personengruppe adressiert werden, sondern an jüngere Mitschüler der eigenen Schule. Die Lernenden können demzufolge Interessen und mögliche Fragestellungen ihrer Schulkameraden in den Filmdreh einbeziehen und sich dafür in ihre Mitschüler hineinversetzen. Da die Lernenden in einem ähnlichen Alter und ggf. mit jüngeren Schülern ihrer Schule befreundet sind, fällt dies umso leichter.

Einen weiteren Aspekt der Motivierung stellen die Möglichkeiten kooperativen und bindendifferenzierten Arbeitens bei der Bearbeitung der Lernaufgabe dar: Die Lernenden bewältigen die Aufgabe in der Sozialform Gruppenarbeit, welche sie dazu veranlasst, sich gegenseitig zu unterstützen und den Lernprozess gemeinsam zu gestalten (vgl. dazu auch den Vorschlag zur prozessorientierten Leistungsbeurteilung). In einer Gruppe sollten maximal sechs Lernende zusammenarbeiten, um einen konstruktiven Arbeitsprozess sicherzustellen und die vorgegebenen Rollen angemessen auszugestalten. Grundsätzlich sollten – mit Ausnahme der Hauptprotagonistin Lisa<sup>72</sup> – alle Lernenden der Gruppe je eine deutsche und eine

---

<sup>72</sup> In der sehr komplexen Rolle der 15-jährigen Lisa müssen die Lernenden auf Spanisch und Deutsch agieren, weshalb es nicht notwendig ist, zwei verschiedene Rollen einzunehmen. Die anderen Schüler sollten jedoch je zwei Rollen – die eines Deutschen und die eines Spaniers – ausgestalten. So ist gewährleistet, dass jeder in spanischer Sprache agiert.

spanische Sprechrolle übernehmen; so ist nicht nur ihr interkultureller, sondern auch ihr kommunikativer Kompetenzzuwachs gewährleistet. Die genauen Sprechrollen können die Lerner jedoch frei wählen; in leistungsheterogenen Klassen können je nach individuellem Lernniveau und persönlicher Lernausgangslage eines jeden Schülers unterschiedliche Rollen eingenommen werden. Die Hauptprotagonisten Lisa, deren Sprechrolle sowohl qualitativ als auch quantitativ sehr komplex ist, kann so von einer leistungsstarken Schülerin<sup>73</sup> übernommen werden (Gesprächssituationen 1 bis 5). Leistungsschwächere Schüler könnten hingegen eher die Rollen der spanisch- bzw. deutschsprachigen Mitschüler übernehmen (Gesprächssituationen 3, 4 und 5). Lernende, deren Leistung sich im mittleren Leistungsfeld situiert, scheinen geeignet für die Rolle des spanischen Direktors (Gesprächssituation 1) oder der spanischen Klassenlehrerin (Gesprächssituation 2). In eher leistungsstarken Klassen könnte hingegen auf die Hilfestellung durch die Vorgabe der einzelnen Gesprächssituationen verzichtet und der Inhalt des Films von den Lernern gänzlich selbstständig geplant werden<sup>74</sup>. Leistungsschwächere Klassen könnten ggf. aus den verschiedenen Vorschlägen einzelne auswählen und müssten nicht alle vorgeschlagenen Szenen einspielen. Außerdem wäre es möglich, Lisa in verschiedenen Szenen von unterschiedlichen Schülern spielen zu lassen.

Auf inhaltlicher Ebene kann vor allem der situative Kontext der Lernaufgabe motivieren, welcher in seinen Grundzügen der Storyline aus Lektion 7A in *Línea verde* ähnelt: Die 15-jährige Lisa befindet sich ungefähr im selben Alter wie die Lernenden, welche möglicherweise ebenfalls vorhaben, ein Auslandsjahr an einer spanischen Gastschule zu verbringen. Das Identifikationspotenzial mit der Lehrwerkfigur ist demzufolge besonders hoch; für einen potenziellen Auslandsaufenthalt notwendige Einstellungen wie Offenheit, Neugier und Toleranz werden durch die Bewältigung der Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ so bewusster nachempfunden und verinnerlicht. Durch die simulierten Gesprächssituationen mit dem spanischen Direktor (Gesprächssituation 1), der neuen Klassenlehrerin (Gesprächssituation 2) oder den spanischen Mitschülern (Gesprächssituationen 3 und 4) werden die Lernenden ferner in die Lage versetzt, sich auf fremde Situationen einzulassen und auf anderskulturelle Interaktionspartner einzustellen. Durch die Übernahme je einer

---

<sup>73</sup> Handelt es sich bei dem leistungsstärksten Lernenden um einen männlichen Schüler, kann die Rolle von Lisa problemlos durch die des 15-jährigen Pauls ersetzt werden.

<sup>74</sup> Allerdings sollte dann in der Aufgabenstellung durch die Lehrkraft darauf verwiesen werden, dass eine konkrete Anzahl an landeskundlichen Informationen zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘ wiedergegeben und verglichen, mindestens ein interkulturelles Missverständnis thematisiert und behoben sowie eigen- und fremdkulturelle Praktiken reflektiert und bewertet werden sollten.

deutschen und einer spanischen Sprechrolle agieren und fühlen die Lerner jedoch nicht nur als Deutsche, sondern auch als Angehörige des spanischsprachigen Kulturkreises. Dafür ist es notwendig, sich der Innensicht der Fremdkultur anzunähern, sich in sie hineinzusetzen und einen Perspektivwechsel vorzunehmen.

Durch den in Gesprächssituation 4 beschriebenen *critical incident* zum Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘ erkennen die Lerner jedoch, dass interkulturelle Missverständnisse und Konflikte auch dann entstehen können, wenn die Lernenden doch eigentlich die Bereitschaft zeigen, eine fremde Innensicht nachzuempfinden. Es ist aber eben diese Bewusstmachung des *critical incident*, die die Lernenden dazu veranlasst, nicht nur das fremde, sondern auch das eigene Handeln zu reflektieren, zu hinterfragen und ggf. zu revidieren. Die Lerner werden so dafür sensibilisiert, dass Normen und Verhaltensweisen stets kulturell geprägt sind und erachten das eigene Handeln idealiter nicht als das einzig Richtige; sie sind bereit, ihre eigenen Einstellungen und Haltungen zu ändern, wenn dies für das gemeinsame Handeln sinnvoll und vertretbar erscheint – für die Begegnungssituation mit den ‚vermeintlich‘ zu spät kommenden Spaniern bedeutet dies, dass die ‚deutsche Lisa‘ bereit ist, das Verhalten der Spanier als kulturell geprägt zu betrachten und so eher zu tolerieren. Ferner sollte sie im Gespräch mit ihren deutschen Mitschülern (Gesprächssituation 5) Gründe für das Entstehen des interkulturellen Missverständnisses reflektieren und (neu!) bewerten können: Bedeutet ‚zu spät‘ wirklich nur ‚zu spät‘, oder ist dieser Begriff in verschiedenen Kulturen verschieden interpretierbar?

Ausgehend von dieser Frage können in Gesprächssituation 5 weitere Aspekte aufgegriffen werden, welche aus der Bewusstmachung des interkulturellen Missverständnisses aus Gesprächssituation 4 entstanden sind: Kam möglicherweise ein deutscher Mitschüler zu spät zum Unterricht und wurde dafür getadelt, obwohl er dachte, dass dies in Spanien üblich sei? Besteht also vielleicht ein Unterschied zwischen privaten und dienstlichen Verabredungen? Oder mussten Lisas Mitschüler ganz andere interkulturelle Missverständnisse und Konflikte erfahren (vgl. Aufgabe 7)? Da es sich bei solchen Fragestellungen um komplexe Reflexionsprozesse handelt, wurde in der Aufgabenkonstruktion absichtlich darauf verzichtet, eine spanischsprachige Rolle in Gesprächssituation 5 zu integrieren; das Gespräch über die von den deutschen Schülern am ersten Schultag gemachten Erfahrungen und mögliche Konfliktsituationen erfolgt ausschließlich auf Deutsch. So kann davon ausgegangen werden, dass sprachliche Schwierigkeiten die Reflexionsprozesse um *critical incidents* und die Determi-

niertheit eigen- und fremdkultureller Verhaltensweisen nicht erschweren oder gar verhindern. Die übrigen Gesprächssituationen (1 bis 4) erfolgen jedoch in spanischer Sprache, da sich stets mindestens ein Angehöriger des deutschen und einer des spanischen Kulturkreises begegnen. Die Förderung kommunikativer Kompetenzen wird folglich nicht vernachlässigt.

In den einzelnen Gesprächssituationen werden die Lernenden außerdem dazu angehalten, ihre kognitiv-analytischen Teilkompetenzen zu vertiefen. So wenden sie in den Gesprächssituationen 1 und 2, also den Gesprächen mit dem spanischen Direktor und der Klassenlehrerin, zuvor erlerntes soziokulturelles Orientierungswissen über das spanische Schul- und Notensystem, den Schultag sowie den Stundenplan an. Zusätzlich sind sie sich jedoch auch der Besonderheiten des eigenen Schulalltags bewusst und in der Lage, eigen- und fremdkulturelle Spezifika miteinander zu vergleichen. Die Aufgabeninstruktion verzichtet bewusst darauf, die Anzahl der vergleichsrelevanten landeskundlichen Wissensbestände vorzugeben; in der Phase der *pre-tarea* sollte die Lehrkraft jedoch – je nach Leistungsstärke der Lernenden – eine Mindestanzahl an in die Dialoge einzubringenden Inhalten benennen, um die Leistungsbeurteilung bzw. Einschätzung des Produkts transparenter zu gestalten (vgl. Anmerkung 74). Neben der Vertiefung soziokulturellen Orientierungswissens werden durch die Bewältigung der Lernaufgabe allgemeinkulturelle Wissensbestände und Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur aktiviert. Die Vertiefung allgemeinkultureller Wissensbestände geschieht dabei durch die Bewusstmachung und Reflexion des interkulturellen Missverständnisses in den Gesprächssituationen 4 und 5. Hier erkennen die Lernenden die kulturelle Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Denk- und Verhaltensweisen sowie die Existenz unterschiedlicher Kulturstandards; in Deutschland ist es weniger üblich, zu einer privaten Verabredung zu spät zu kommen, in Spanien sehr wohl.

Der ausgewählte Kulturstandard um das Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘ greift dabei absichtlich ein stereotypes Bild über die Zielkultur auf. Die Lerner werden so einerseits dazu veranlasst, sich implizit auch der Existenz von Stereotypen bewusst zu werden; andererseits unterstützt sie der stereotype Charakter des *critical incident* dabei, Gesprächssituation 5 leichter zu bewältigen: Für die Reflexion weiterer interkultureller Missverständnisse bzw. besonderer Erfahrungen am ersten Schultag sollten die Lerner erst einmal darüber nachdenken, welche unterschiedlich geprägten Kulturstandards in Deutschland und Spanien existieren könnten. Stereotype bilden dabei eine geeignete Ausgangslage, da sie den Lernenden dabei verhelfen, ihre Gedanken zu ‚typisch‘ zielkulturellen Denk- und Verhaltensweisen zu struktu-

rieren und sich in der Fremdkultur zu orientieren bzw. sie von der eigenen abzugrenzen (vgl. Kap. 1.3.1); die Funktion von Stereotypen wird den Lernern so evident. Erst in einem zweiten Schritt werden die stereotypen Sichtweisen gegenüber der Zielkultur reflektiert, auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft und ggf. revidiert (vgl. dazu Aufgabe 7).

Die enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur wiederum wird den Lernenden dadurch bewusst, dass die eben erwähnten Inhalte in einem Rollenspiel thematisiert werden, in welchem Gesprächssituationen mit verschiedenen Personen integriert sind. So verwenden die Lernenden in den Gesprächssituationen 1 bis 4 die im Laufe der vorherigen Lektionen erlernten Wissensbestände um kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens: Die spanische Klassenlehrerin wird – im Gegensatz zur deutschen – geduzt. Außerdem nutzen die Lerner je nach Gesprächspartner unterschiedliche sprachliche Register: In der Unterhaltung mit den neuen Klassenkameraden (Gesprächssituationen 3 und 4) werden im Gegensatz zu den Gesprächen mit dem Direktor oder der Lehrerin (Gesprächssituationen 1 und 2) eher kolloquiale Ausdrücke verwendet.<sup>75</sup>

Auch die handlungsorientierten Teilkompetenzen der Lerner werden durch die Tatsache vertieft, dass die zuvor benannten Einstellungen und Wissensbestände in einem Rollenspiel gezeigt und angewendet werden müssen. In Gesprächssituation 4 nutzen die Lernenden Strategien zur Vermeidung bzw. Behebung von Kommunikationsstörungen und *critical incidents*, welche in Aufgabe 6 noch einmal wiederholt bzw. teilweise neu erlernt werden und schließlich dazu dienen, sich in einer interkulturell simulierten Begegnungssituation kontextadäquat und situationsangemessen zu verständigen und gemeinsam zu handeln. Für dieses gemeinsame Handeln ebenfalls notwendig sind Strategien der Gesprächsführung, welche in den Gesprächssituationen 1 bis 4 demonstriert werden. Die Lerner zeigen, dass sie in der Lage sind, ein (simuliertes) bikulturelles Gespräch zu initiieren, zu strukturieren und aufrechtzuerhalten. Dafür wiederum benötigen sie die folgenden in den vorausgegangenen Lektionen erworbenen funktional-kommunikativen Kompetenzen, welche im Anschluss in ihrem spezifischen Anwendungskontext der Aufgaben 1 bis 7 noch einmal genauer erklärt werden:

sich begrüßen, sich vorstellen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verben <i>llamarse, ser, tener</i> (+ Altersangabe)</li> </ul>
über Schulsystem, Schultag, Stundenplan und Noten sprechen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lexik zu Schulsystem, Stundenplan, Noten und Unterrichtsfächern</li> <li>• Wochentage</li> </ul>

<sup>75</sup> Auf die Verwendung dieser kulturspezifischen Begriffe und Konventionen des Kommunizierens sollte die Lehrkraft jedoch analog zu den in das Rollenspiel einzubringenden landeskundlichen Inhalten vor der Bearbeitung der *tarea* noch einmal explizit verweisen.

über Hobbys und Vorlieben sprechen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lexik zu Hobbys und Freizeitaktivitäten</li> <li>• Verben <i>gustar, encantar</i></li> </ul>
sich verabreden Vorschläge machen und darauf reagieren die Uhrzeit erfragen und angeben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verben <i>quedar, ir</i></li> <li>• Fragepronomen (<i>¿adónde?, ¿cuándo?, ¿a qué hora?, ¿por qué?</i>)</li> <li>• Uhrzeit</li> <li>• Tageszeiten (<i>por la mañana/tarde/noche</i> vs. <i>a las 6 de la mañana ...</i>)</li> </ul>
Verärgerung und Kritik ausdrücken und darauf reagieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>estar</i> + Adjektiv</li> <li>• Verben der Meinungsäußerung (<i>pensar, creer + que</i>)</li> </ul>

## 1 *El día en el insti de Marta y Juan*

Die Aufgabe ‚*El día en el insti de Marta y Juan*‘ wird in Einzelarbeit bearbeitet. Sie dient einerseits der Wiederholung des Wortschatzes und der Redemittel zu Wochentagen, Stundenplan, Unterrichtsfächern und Noten, welche vergleichsrelevante interkulturelle Inhalte darstellen und in Gesprächssituation 2 der Lernaufgabe einfließen können. Andererseits wird in Aufgabe 1 das Hörverstehen der Lernenden eingeübt.

Die Lernenden können...

- mithilfe des ihnen bekannten Wortschatzes zum Thema ‚Schule‘ und unter Vorgabe des Aufgabenapparates einem didaktisierten, auditiv vermittelten Text gezielt Einzelinformationen entnehmen und die dafür notwendige Rezeptionsstrategie des selektiven Hörens anwenden.<sup>76</sup>

In der Aufgabe hören die Lernenden einen von spanischen Jugendlichen aufgenommenen Text<sup>77</sup>: Marta und Juan sprechen über ihren bevorstehenden Schultag, einzelne Unterrichtsfächer und inwiefern ihnen diese aufgrund ihrer Noten und Lehrer gefallen bzw. missfallen. Außerdem sprechen sie darüber, wie sie ihre Freizeit verbringen und welchen Hobbys sie nach der Schule nachgehen:

**M** *Hola, Juan. ¿Qué tal hoy?*

**J** *Uff, hoy no quiero ir al cole. El martes es un día fatal para mí.*

**M** *¿Por qué? ¿Qué te pasa?*

**J** *Mi día en el insti termina muy tarde hoy, a las tres y media. Normalmente tenemos clase desde las 8:45 hasta las 14:35. Pero hoy no. Entonces no tengo tiempo para ir al fútbol... Y también tengo asignaturas que no me gustan nada.*

**M** *¿Cuáles son?*

<sup>76</sup> Die funktional-kommunikativen Kompetenzbeschreibungen des Teilkapitels orientieren sich am niedersächsischen Kerncurriculum für das Gymnasium für die Schuljahrgänge 6 bis 10 (KMK Niedersachsen 2009).

<sup>77</sup> Die Audiodatei zum Hörtext kann bei der Verfasserin unter der E-Mail-Adresse [dissertation.usener@web.de](mailto:dissertation.usener@web.de) angefragt werden.

- J** *Mates y Naturales. Ahí sólo saco malas notas. En Mates tengo un cinco. Y suspendo Naturales. Sólo tengo un cuatro. El profe es muy estricto y no entiendo ni jota.*
- M** *¡Qué rollo! Mi profe de Mates es supermajo.*
- J** *Entonces, ¿es tu asignatura favorita?*
- M** *No, Inglés y Lengua me gustan más. En Inglés tengo un nueve, en Lengua un diez. Por eso el jueves es mi día favorito. Tengo dos horas de Inglés y una de Lengua.*
- J** *¿Y hoy? ¿Qué clases tienes hoy?*
- M** *Hoy empiezo con Música. Me encanta también porque cantamos mucho y también tocamos instrumentos. Después tengo dos horas de Naturales...¡Qué horror! También es muy difícil para mí. Siempre necesito el recreo de media hora después. En la cafetería puedo comer un poco y charlar con mis amigos. Por la tarde primero tengo Reli, después Geografía e Historia y al final Educación Física.*
- J** *Educación Física... ¡Qué guay! Es mi asignatura favorita. Ahí tengo un sobresaliente... Pero sólo el viernes tenemos dos horas de Educación Física desde las 11:55 hasta las 13:40. Es muy poco. Pero en nuestro insti también se puede hacer deporte después de las clases. ¡Mola mucho! Y tú, ¿qué haces tú en tu tiempo libre?*
- M** *Yo también hago deporte. Juego al baloncesto. Y me gusta leer en mi tiempo libre. Los libros y la literatura me encantan. Por eso estudio Alemán como asignatura optativa. Quiero aprender más sobre la lengua y su cultura.*
- J** *Mi Optativa es Francés. Uff... la clase ya empieza, en 2 minutos. A lo mejor hablamos luego en el recreo. ¡Chao, Marta!*
- M** *¡Hasta luego, Juan!*

In Aufgabe 1a beantworten die Lerner *correcto-/falso*-Aussagen. Die vorgegebenen Sätze unterstützen die Lernenden in ihrem selektiven Hörverstehensprozess und lenken ihre Aufmerksamkeit auf verstehensrelevante Einzelinformationen.

- 1 *Hoy es martes.*
- 2 *Las clases de Juan siempre empiezan a las 9:00.*
- 3 *Las clases de Mates y de Naturales no le gustan a Juan.*
- 4 *En Inglés y Lengua Marta tiene un ocho.*
- 5 *El miércoles es el día favorito de Marta.*
- 6 *Juan tiene su asignatura favorita el viernes desde las 11:55 hasta las 13:40.*
- 7 *En su tiempo libre a Marta le gusta hacer deporte y leer.*
- 8 *La Optativa de Juan y Marta es Alemán.*

C	F
X	
	X
X	
	X
	X
X	
X	
	X

Die falschen Aussagen werden im Hefter korrigiert:

- 2\* *Las clases de Juan siempre empiezan a las 8:45.*
- 4\* *En Inglés Marta tiene un nueve, en Lengua un diez.*
- 5\* *El jueves es el día favorito de Marta.*
- 8\* *La Optativa de Marta es Alemán pero la de Juan es Francés.*

In Teilaufgabe 1b hören die Lernenden den Text ein weiteres<sup>78</sup> Mal, um den Stundenplan von Marta in ihrem Hefter zu vervollständigen und die einzelnen Unterrichtsfächer am Dienstag zu notieren.

Curso 2° ESO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.45 – 9.35	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>	<b>Música</b>	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>	<i>Inglés</i>	<i>Alemán (Optativa)</i>
9.40 – 10.30	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>	<b>(Ciencias) Naturales</b>	<i>Geografía e Historia</i>	<i>Inglés</i>	<i>Mate(mática)s</i>
10.35 – 11.25	<i>Mate(mática)s</i>	<b>(Ciencias) Naturales</b>	<i>Educación para la Ciudadanía</i>	<i>Música</i>	<i>Reli(gión)</i>
11.25 – 11.55	<b>Recreo</b>				
11.55 – 12.45	<i>Inglés</i>	<b>Reli(gión)</b>	<i>Inglés</i>	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>	<i>Lengua (Castellana y Literatura)</i>
12.50 – 13.40	<i>Música</i>	<b>Geografía e Historia</b>	<i>(Ciencias) Naturales</i>	<i>Mate(mática)s</i>	<i>Geografía e Historia</i>
13.45 – 14.35	<i>Alemán (Optativa)</i>	<b>Educación Física</b>	<i>Mate(mática)s</i>	<i>Educación Física</i>	<i>Tutoría</i>

Die möglicherweise zuerst ein wenig seltsam anmutende Schreibweise der Unterrichtsfächer in Martas Stundenplan hat folgenden Grund: Die Lernenden erkennen durch das Setzen der Klammern bei einzelnen Schulfächern, z.B. bei *Mate(mática)s*, *(Ciencias) Naturales* oder *Lengua (Castellana y Literatura)*, dass sowohl eine standard- als auch eine umgangssprachliche Variante der Wörter existiert. Dasselbe Ziel verfolgt die Verwendung verschiedener kolloquialer Ausdrücke (z.B. *el cole*, *el profe*, *no entiendo ni jota*, *¡qué rollo!*, *¡qué guay!*, *¡mola mucho!*) des Hörtextes in Teilaufgabe 1a. Durch die Nutzung der umgangssprachlichen Wörter und idiomatischen Wendungen werden sich die Lerner verschiedener sprachlicher Register bewusst, welche wiederum als kulturspezifische Konvention des Kommunizierens angesehen werden können und einen Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz leisten. Die Lehrkraft sollte deshalb darauf hinwirken, dass die Lernenden die einzelnen sprachlichen Register tatsächlich als solche erkennen und ggf. in das Rollenspiel der Lernaufgabe einbringen. So wäre es bspw. möglich, im Gespräch mit dem Direktor und der Klassenlehrerin (Ge-

<sup>78</sup> Wie oft bzw. mit wie vielen Pausen der Text gehört wird, sollte letztlich die Lehrkraft – je nach Leistungsniveau der Lerngruppe – entscheiden. Es scheint jedoch notwendig, den Text mindestens zwei Mal zu hören, damit die unterschiedlichen selektiven Höraufträge aus 1a und 1b getrennt voneinander bzw. nacheinander bearbeitet werden können.

sprächssituationen 1 und 2) die Standardsprache zu verwenden, im Gespräch mit den spanischen Klassenkameraden (Gesprächssituation 3) jedoch auf kolloquiale Ausdrücke zurückzugreifen.

## 2 *Nuestro día en el insti*

In der Aufgabe ‚*Nuestro día en el insti*‘ wenden die Lernenden den soeben wiederholten Wortschatz produktiv an und übertragen ihn auf die eigene Person. Dafür sprechen sie in Teilaufgabe 2a in Partnerarbeit über ihren eigenen Schultag und den Stundenplan (Lieblingstag, Lieblingsfächer, Noten, Uhrzeiten der einzelnen Unterrichtsstunden usw.) und stellen die Ergebnisse des Partnerinterviews anschließend im Plenum vor.<sup>79</sup> Das Sprechen über eigene Interessen, Vorlieben und Abneigungen führt idealiter zu einer Steigerung der Motivation der Lerner und stellt ferner die Grundlage für Aufgabe 2b dar: Hier verfassen die Lernenden in Einzelarbeit einen Text, in welchem sie ihren eigenen Schultag, einzelne Unterrichtsfächer, Noten sowie schulische Interessen mit denen spanischer Schüler vergleichen, um so auf Gesprächssituation 2 der Lernaufgabe vorbereitet zu sein.

Die Lernenden können...

- mit ihren Mitschülern über das ihnen vertraute Thema ‚Schule‘ sprechen, dabei eigene Standpunkte begründen und die Ergebnisse der Gespräche anschließend situationsangemessen und adressatengerecht vorstellen.
- einen einfachen Text zum Thema ‚Schule‘ schreiben und dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem eigenen und dem spanischen Schultag benennen. Dabei verwenden sie das ihnen vertraute grammatische Grundinventar und grundlegende Kenntnisse der Regelmäßigkeiten bzgl. der spanischen Orthografie und Zeichensetzung weitgehend korrekt.

Eine Möglichkeit, in Aufgabe 2b alle Lernenden in ihrer Schreibkompetenz zu fördern, stellt dabei die Tatsache dar, dass leistungsschwächere oder mittelstarke Schüler die in Aufgabe 1 gesicherten Inhalte sowie Redemittel der Unterhaltung zwischen Marta und Juan als Hilfestellung nutzen und so leichter Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihrem eigenen und dem spanischen Schultag in ihren Text einbringen können. Leistungsstärkere Lerner hingegen könnten auf diese Hilfestellung verzichten und ausschließlich das in den vorausgegangenen Lektionen erlernte Wissen um den spanischen Schultag als Vergleichsgrundlage verwenden. Der Text eines leistungsschwächeren oder mittelstarken Schülers könnte folgendermaßen gestaltet sein:

<sup>79</sup> Die Teilaufgabe orientiert sich an *ENC 1*, SB 2010: 68/5.

*Hoy es jueves y mis clases empiezan a las 7:45. Las clases de Marta empiezan a las 8:45, ¡qué guay! Pero las clases de Marta también terminan muy tarde hoy, a las 14:35. Mis clases terminan a la 13:10. En mi insti una clase tiene 45 minutos, en España tiene 55 minutos. Como Marta tengo dos horas de Inglés hoy, desde las 9:35 hasta las 11:10. Pero también tengo una hora de Alemán desde las 7:45 hasta las 8:30, una de Español desde las 8:35 hasta las 9:20, una de Música desde las 11:35 hasta las 12:20 y una de Matemáticas desde las 12:25 hasta la 13:10. Matemáticas y Música no me gustan mucho. Inglés y Español me gustan más, pero mi asignatura favorita es Historia. Tengo un sobresaliente y sólo saco buenas notas. Tengo Historia el lunes, por eso es mi día favorito. 'Historia' es una asignatura que no hay en España. Marta y Juan sólo tienen una asignatura que se llama 'Geografía e Historia'. También tienen 'Ciencias Naturales' que no hay en Alemania, tenemos Biología, Química y Física.<sup>80</sup> Ciencias Naturales no le gustan a Juan. A mí tampoco me gusta Química, porque no entiendo ni jota y tengo la nota 4 que es un 'aprobado' en España. Mañana tengo dos horas de Química. ¡Qué rollo!*

Ein Beispiel für den Text eines leistungsstarken Schülers ist das folgende:

*En España las clases empiezan a las 8:45 y una clase tiene 55 minutos. Mis clases siempre empiezan más temprano, a las 7:45 y una clase tiene 45 minutos. Pero en España el día en el instituto termina muy tarde, a las 14:35. Mis clases casi siempre terminan a la 13:10, pero el miércoles terminan a las 14:30. Por eso el miércoles no me gusta. Mi día favorito es el jueves. Tengo mis asignaturas favoritas: Alemán, Español e Inglés. Tengo Alemán desde las 7:45 hasta las 8:30. Después tengo Español desde las 8:35 hasta las 9:20. Y luego tengo dos horas de Inglés desde las 9:35 hasta las 11:10. En Alemán tengo un 'notable', en Español y en Inglés tengo un 'sobresaliente'. En Alemania tenemos notas diferentes que en España. Ahí tienen notas de 0 a 10, 10 significa 'sobresaliente', 0 significa 'suspenso'. Aquí tenemos notas de 1 a 6, pero 1 significa 'sobresaliente', 6 significa 'suspenso'. La asignatura 'Física' no me gusta. Es una asignatura que no hay en España. Los alumnos españoles sólo tienen una asignatura que se llama 'Ciencias Naturales'. Nosotros tenemos tres asignaturas diferentes: Biología, Química y Física. Y los españoles también tienen la asignatura 'Geografía e Historia' que no hay en Alemania. Nosotros tenemos una asignatura que se llama Geografía y otra que se llama Historia. Pero otras asignaturas como Música, Educación Física o Reli hay en España y en Alemania. Esas asignaturas me gustan también, porque los profesores son muy majos. Hoy también tengo una hora de Música. ¡Qué guay!*

Die verfassten Texte werden anschließend in das Portfolio der Lernenden geheftet. Es ist für die Sichtbarmachung und Reflexion interkultureller Lernprozesse besonders geeignet und dient den Lernern so als Instrument der Selbstevaluation interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 1.4).

---

<sup>80</sup> Lerner, deren deutsche Schulen bspw. das Unterrichtsfach VNU (Vernetzter Naturwissenschaftlicher Unterricht) anbieten, können hier jedoch auch Parallelen erkennen.

### 3 *El sistema escolar de España*

Die Aufgabe ‚*El sistema escolar de España*‘ wiederholt die in den vorausgegangenen Lektionen vermittelten Inhalte zum spanischen Schulsystem (Gesprächssituation 3) und fokussiert dabei die Kompetenz der Sprachmittlung der Lernenden, unter welcher gemäß dem Niedersächsischen Kerncurriculum (KMK Niedersachsen: 2009: 17) „eine sinngemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung von Inhalten aus einer schriftlichen oder mündlichen Quelle in die jeweils andere Sprache zu verstehen“ ist. Besonderes Augenmerk liegt dabei stets auf dem Adressatenbezug und der Realisierung der Kommunikationsabsicht. Bezogen auf die hier konzipierte Aufgabe ‚*El sistema escolar de España*‘ bedeutet dies, dass die Lernenden ihre eigenen – ausschließlich Deutsch sprechenden – Eltern davon überzeugen, ein Auslandsjahr an einer spanischen Schule verbringen zu dürfen, indem sie ihnen mündlich Fragen zum spanischen Schulsystem beantworten. Dafür entnehmen die Lerner einem, in Form eines Flyers gestalteten, schriftlichen spanischen Text<sup>81</sup> Informationen und übertragen sie in die deutsche Sprache.<sup>82</sup>

Die Lernenden können...

- Fragen ihrer deutschen Gesprächspartner mündlich beantworten, indem sie Informationen aus einem einfachen spanischsprachigen Sachtext zum ihnen vertrauten Thema ‚Schulsystem‘ in die deutsche Sprache übertragen.

Auch wenn im situativen Kontext der Aufgabe beschrieben ist, dass die Lernenden die Fragen ihrer bzgl. des Themas ‚Auslandsaufenthalt‘ noch unsicheren Eltern beantworten, sollte die Bewältigung der Aufgabe in Einzelarbeit und nicht etwa in der Gruppe vollzogen werden. So kann vermieden werden, dass zwei Lernende in der Rolle der Eltern die vorgegebenen Fragen des Aufgabenapparates lediglich vorlesen, aber nur ein Lerner, welcher die Rolle des Kindes übernimmt, die Fragen beantwortet. Stattdessen sollten die Lerner die Fragen des Aufgabenapparates erst einmal selbstständig bearbeiten, um sie anschließend im Unterrichtsgespräch an ihre Mitschüler zu richten und deren Antworten zusammen mit den übrigen Schülern der Lerngruppe zu kontrollieren. Aufgrund des in der Aufgabeninstruktion beschriebenen kommunikativen Kontexts und des dadurch geschaffenen Adressatenbezugs sollte sich so trotz fehlender simulierter Begegnungssituation von Eltern und Kind in der Sozialform Gruppenarbeit jeder Lernende in die Situation, er müsse seine Eltern von einem

<sup>81</sup> Der Flyer-Text orientiert sich dabei in seinen Grundlagen an Kohlenberger/Richter/Bruhn 2005:14.

<sup>82</sup> Da die Lernenden die Fragen der Eltern auf Deutsch beantworten, ist auch die Aufgabenstellung von ‚*El sistema escolar de España*‘ in deutscher Sprache formuliert (vgl. dazu auch die grundlegenden Ausführungen zur Konzeption der *Unidad* in Kapitel 4.1).

Auslandsaufenthalt in Spanien überzeugen, hineinversetzen und die Aufgabe situationsangemessen und adressatengerecht bewältigen können.

Die Fragen der Eltern beziehen sich dabei in erster Linie auf vergleichsrelevante Unterschiede zwischen dem deutschen und spanischen Schulsystem. Die Lerner erkennen, dass das spanische Schulsystem durchaus mit dem deutschen vereinbar ist und ein Auslandsjahr somit keine (schul)organisatorischen Probleme nach sich ziehen würde (vgl. Frage 1). Als Gemeinsamkeit werden deutsche Lerner bspw. die Tatsache empfinden, dass spanische Schüler nach dem Besuch der *ESO* (= Sekundarstufe I) – dem Schulzweig, welchen auch die ca. 14- bis 15-jährigen Lerner, welche Spanisch als dritte Fremdsprache erlernen, besuchen würden (vgl. Frage 2) – zwischen der *Formación profesional* und dem *Bachillerato* wählen können; erstere entspricht dem deutschen Berufsschulzweig, letzteres der Sekundarstufe II. Zu unterscheiden ist das *Bachillerato* dabei vom *título de Bachillerato*: Dieser Titel bezeichnet den Schulabschluss spanischer Schüler, die die Sekundarstufe II besuchen; er entspricht der allgemeinen Hochschulreife, welche von deutschen Schülern durch das Ablegen der Abiturprüfungen erlangt wird und sie zu einem universitären Studium befähigt. In Spanien existiert jedoch eine zusätzliche Zulassungsprüfung zur Hochschule, die als *Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)* bezeichnet wird (vgl. Frage 3). Ein weiterer Unterschied zwischen den einzelnen Systemen ist z.B., dass alle spanischen Schüler bis zum 16. Lebensjahr den gleichen Schultyp besuchen; in Deutschland ist dies nicht in allen Bundesländern der Fall. Zumeist wird nach der vier- (und nicht etwa sechs-!) jährigen Grundschulzeit selektiert; leistungsstarke Schüler besuchen das Gymnasium, leistungsschwächere den Sekundar- oder Realschulzweig. Die Schulform der ‚Gesamtschule‘ ist in Deutschland nicht überall die Regel.

Spanisches und deutsches Schulsystem unterscheiden sich ferner durch ihre unterschiedlich große Anzahl an Privatschulen. In Spanien existieren weitaus mehr (religiöse) Privatschulen als in Deutschland; würden die deutschen Schüler in ihrem Auslandsjahr eine solche besuchen, müssten sie Schuluniformen tragen (vgl. Frage 4) und Schulgeld bezahlen (vgl. Frage 6). An den (kostenfreien!) öffentlichen Schulen trägt man jedoch auch in Spanien keine Uniformen. Beide Schultypen unterscheiden sich außerdem in ihren Nachmittagsangeboten (vgl. Frage 5): Schüler privater Schulen können außerschulischen Nachmittagsangeboten bis ca. 17.00 Uhr nachgehen. Die Angebote für Schüler öffentlicher Schulen sind weniger reichhaltig; ihr Schultag endet deshalb bereits zwischen 14.00 und 15.00 Uhr.

Im Flyer-Text der Aufgabe 3 wird außerdem beschrieben, dass sich auch das Unterrichtsgeschehen an deutschen und spanischen Schulen unterscheidet (vgl. Frage 7). So wird der Unterricht in Spanien als weniger lernerorientiert und motivierend dargestellt; im Fokus stehen vor allem die Redebeiträge des Lehrers; im Fremdsprachenunterricht das Erlernen grammatischer Phänomene – das Einüben alltagsrelevanter Kommunikationssituationen hat im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen scheinbar wenig Relevanz. Um allzu negative Vorstellungen über die Zielkultur bzw. das spanische Unterrichtsgeschehen zu vermeiden, sollte die Lehrkraft jedoch thematisieren, dass es sich bei den Informationen des Textes lediglich um ausschnittshafte, individuelle Eindrücke der spanischen Schüler handelt, welche den Flyer gestaltet haben. So existieren sicher auch in Spanien Schulen, an denen der Unterricht weitaus schüleraktivierender verläuft – ebenso, wie Unterrichtsfächer in Deutschland von einzelnen Lehrern wenig motivierend oder gar langweilig gestaltet sein können. Durch diese Tatsache wiederum können die Lerner den Umgang mit Stereotypen einüben. Sie werden in die Lage versetzt, durch den Text möglicherweise hervorgerufene stereotype Vorstellungen zu erkennen und zu hinterfragen.

#### 4 ¿Y cómo es en México?

In Aufgabe 4 wird das Thema ‚Schule in Spanien‘ um Einblicke aus dem mexikanischen Schulleben ergänzt. Die Aufgabe dient einerseits dem Erkennen intrakultureller Unterschiede innerhalb der spanischsprachigen Kultur und fokussiert so gezielt die Förderung der interkulturellen Teilkompetenzen, welche in den vorausgegangenen Lektionen noch nicht entwickelt worden sind.<sup>83</sup> Für die Erschließung der intrakulturellen Unterschiede nutzen und vertiefen die Lerner andererseits ihre kommunikativen Kompetenzen, genauer ihre Sprech- und Lesefertigkeiten.

Die Lernenden können...

- unter Zuhilfenahme von Bildern und darauf abgebildeten Personen und Gegenständen in einfachen zusammenhängenden Sätzen über das ihnen vertraute Thema ‚Schule‘ sprechen sowie eigene Standpunkte hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem deutschen, spanischen und mexikanischen Schulleben darlegen und begründen.
- mithilfe des Aufgabenapparates und zusätzlicher Vokabelangaben einem einfachen authentischen, an die Lebenswelt der Lerner anknüpfenden Text gezielt Einzelinformatio-

<sup>83</sup> Sollte der für die *Unidad* veranschlagte Zeitumfang mit 18 Stunden als zu lang angesehen werden, könnte darauf verzichtet werden, Aufgabe 4 zu bearbeiten, da der Vergleich von ‚Schule in Mexiko‘ und ‚Schule in Spanien‘ für die Bewältigung der Lernaufgabe nicht zwingend ist.

nen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen spanischem und mexikanischem Schulleben entnehmen.

In Teilaufgabe 4a stellen die Lerner Hypothesen dazu auf, auf welchen der vorgegebenen Fotos das deutsche, das spanische oder das mexikanische Schulleben bzw. Schüler der einzelnen Kulturkreise abgebildet sind. Dafür ist die Sozialform Einzelarbeit vorgesehen; die Lernenden können die Inhalte der Bilder so erst einmal ohne die Verwendung der spanischen Sprache reflektieren. Interkulturelle Lern- und Denkprozesse werden so leichter initiiert bzw. bewältigt. Bzgl. der ausgewählten Fotos ist von Interesse, dass sie einerseits absichtlich stereotype Bilder der Lerner aufnehmen, diese andererseits aber zu widerlegen versuchen. So zeigen die Fotos 1 und 4 Ausschnitte aus einem Schultag in Mexiko; auf Foto 1 sind Schüler in Schuluniform zu sehen, welche scheinbar eine moderne, technisch gut ausgestattete (Privat)-Schule besuchen. Der Bildinhalt stellt so ein geeignetes Pendant zu Foto 4 dar, welches eine Gruppe mexikanischer Schüler zeigt, die in eher armen Verhältnissen und unter erschwerten Bedingungen lernt. Der auf Foto 4 abgebildete Inhalt greift dabei stereotype Denkweisen deutscher Lerner auf, welche die mexikanische Kultur allzu oft mit Armut in Verbindung bringen und davon ausgehen, dass sich diese auch auf das Bildungssystem, das Schulleben usw. niederschlägt. Foto 1 revidiert diese stereotype Denkweise der Lerner jedoch und macht so deutlich, dass bereits innerhalb der mexikanischen Kultur intrakulturelle Unterschiede bestehen.

Die Fotos 2 und 5 verstärken die Einsicht in die kulturelle Vielfalt der spanischsprachigen Kultur zusätzlich. Einerseits verdeutlichen sie, dass sich das spanische (Fotos 2 und 5) und das mexikanische (Fotos 1 und 4) Schulleben durchaus voneinander unterscheiden (können). Andererseits nehmen die Bilder, auf denen Schüler einer spanischen Schule abgebildet sind, die bereits unter Aufgabe 3 aufgezeigten intrakulturellen Unterschiede innerhalb des *spanischen* Schulalltags bzw. -systems wieder auf. So ist auf Foto 2 eine spanische Lerngruppe abgebildet, welche Schuluniformen trägt und demzufolge eine Privatschule besucht; das Foto gibt wohl am ehesten die Vorstellung deutscher Lerner über ‚Schule in Spanien‘ wieder. Auf Foto 5 sieht man jedoch auch Schüler ohne Uniformen, die eine staatliche Schule in Spanien besuchen. Den Lernern wird so zum einen deutlich, dass sich das Schulleben in Spanien innerhalb einzelner Schultypen unterscheidet. Zum anderen erkennen sie jedoch auch, dass die Schulkultur spanischer Schüler, welche staatliche Schulen besuchen, der deutschen (vgl.

Foto 6) durchaus ähnelt: Die Fotos 5 und 6 zeigen – obgleich sie unterschiedlichen Kulturen entspringen – einen sich meldenden Schüler und demnach beinahe identische Inhalte. Den Lernern wird Schule so gleichsam als transkulturelles Phänomen bewusst.

So müssen die einzelnen Bilder von den Lernern nicht eindeutig der einen oder der anderen Kultur zugeordnet werden; viel wichtiger erscheinen an dieser Stelle die für die Zuordnung bewältigten Reflexionsprozesse bzw. die Erkenntnis der Lerner, dass eben keine ‚typisch‘ spanische, deutsche oder mexikanische Schulkultur existiert. Lediglich Foto 3 sollte von den Lernern aufgrund des dargestellten Inhalts eindeutig der deutschen Schulkultur zugeordnet werden können. Das Foto zeigt den in Deutschland bekannten Brauch der ‚Zuckertüte‘, welche Kinder zu ihrer Einschulung geschenkt bekommen. Aufgrund der Tatsache, dass dieses Ritual in Spanien und Mexiko nicht existiert, handelt es sich bei dem Wort ‚Zuckertüte‘ um einen spezifischen Begriff der Eigenkultur, welcher nicht übersetzt, sondern lediglich umschrieben werden kann. Durch die Umschreibung *El cucurucho de papel para los niños el primer día de escuela* werden die Lerner noch stärker in die Lage versetzt, sich des kulturspezifischen Gehalts des Begriffs ‚Zuckertüte‘ bzw. des damit verbundenen Brauchs bewusst zu werden.

In Teilaufgabe 4b sprechen die Lerner nun in Partnerarbeit über ihre Ergebnisse aus 4a. Die in Spanisch verfasste Aufgabenstellung verweist darauf, dass das Gespräch in der Zielsprache erfolgen sollte; leistungsschwächere Lerner bzw. Lerngruppen könnten ihre Standpunkte jedoch auch in deutscher Sprache austauschen, um die Förderung interkultureller Teilkompetenzen nicht zu erschweren. Um jedoch tatsächlich die eingangs formulierte Sprechkompetenz der Lerner zu vertiefen, sollten die deutschen Äußerungen anschließend zusammen mit der Lehrkraft ins Spanische überführt und noch einmal an der Tafel gesammelt werden. Ebenfalls ratsam scheint es, den Lernern vor der Partnerarbeit geeignete Redemittel ins Gedächtnis zu rufen, welche die Bewältigung der Teilaufgabe erleichtern, und/oder Vokabeln anzugeben, die für die Beschreibung der Bilder bzw. die Reflexion der Bildinhalte notwendig sind. Diese können ggf. ungeordnet an der Tafel fixiert und von den Lernern gemäß ihren Standpunkten geordnet werden:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>En la foto número ... hay un/-a alumno/-a de México/ España/ Alemania...</i></li> <li>- <i>En la foto número ... se puede ver alumnos mexicanos/ españoles/ alemanes...</i></li> <li>- <i>La foto número ... nos muestra un instituto/ un colegio/ una escuela en México/ España/ Alemania...</i></li> <li>- <i>Los alumnos en la foto número ... me parecen mexicanos/ españoles/ alemanes ...</i></li> <li>- <i>Para mí los alumnos en la foto número ... son de México/ España/ Alemania ...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>...porque el instituto/ todo/ la técnica en el instituto es/ parece moderno/-a, antiguo/-a, pobre, miserable...</i></li> <li>- <i>...porque los alumnos llevan uniformes...</i></li> <li>- <i>...porque los alumnos tienen un cucurucho de papel...</i></li> <li>- <i>...porque el aula/ el orden de las mesas (no) es como en nuestra clase/ en escuelas alemanas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>...que (no) es típico para México/ España/ Alemania.</i></li> <li>- <i>... que (no) me parece típico para la vida escolar en México/ España/ Alemania.</i></li> <li>- <i>... En México/ España/ Alemania (no) es así.</i></li> </ul>
--	--	--

Zusätzlich zu den auf den Fotos dargestellten Inhalten formulieren die Lerner in 4b weitere Hypothesen zum mexikanischen Schul(all)tag und besprechen, inwiefern sich das Schulleben in Mexiko von dem in Deutschland oder Spanien unterscheiden oder als ähnlich erweisen könnte. Dabei gehen die Lernenden sicher in erster Linie auf die vergleichsrelevanten Informationen zu Unterrichtsfächern, Stundenplan, Stundenzeiten, Schulsystem usw. ein, welche in den Aufgaben 1 bis 3 wiederholt wurden. Ferner ist jedoch auch vorstellbar, dass gänzlich neue Aspekte einbezogen werden, welche einzelnen Lernern ggf. aufgrund persönlicher Erfahrungen und individueller Vorkenntnisse bekannt sind.

In Teilaufgabe 4c werden die in 4a und 4b aufgestellten Hypothesen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen spanischem und mexikanischem Schulleben überprüft. Dafür lesen die Lerner zuerst einen Text, erarbeiten sich dort aufgezeigte vergleichsrelevante Inhalte in Einzelarbeit und besprechen sie abschließend im Plenum. Die durch die Bilder in 4a aufgezeigten stereotypen Vorstellungen bzgl. der mexikanischen Schulkultur spielen nun keine Rolle mehr und werden so – spätestens an dieser Stelle – revidiert. Die Lerner lesen in dem Text stattdessen von anderen intrakulturellen Unterschieden, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen dem mexikanischen und spanischen Schulalltag. Diese sind einem Großteil der Lerngruppe im Vorhinein sicherlich unbekannt und können demnach zu einer gesteigerten Motivation der Lerner führen. Von besonderem Vorteil ist ferner, dass es sich bei dem in 4c verwendeten Material um einen authentischen Text, verfasst von einer mexikanischen Schülerin, der 17-jährigen Viridiana aus La Paz, handelt: Sie absolviert momentan ein Auslandsschuljahr in Deutschland und weiß demzufolge um schulorganisatorische Aspekte, bzgl.

derer sich Mexiko von anderen Kulturen unterscheidet. Der Text wurde lediglich leicht adaptiert, d.h. er wurde um Vokabelhilfen ergänzt, Flüchtigkeitsfehler der Schülerin wurden ausgebessert, einzelne Satzteile, welche nicht dem Sprachniveau der deutschen Lerner entsprechen, wurden ausgelassen ([...]).<sup>84</sup>

Folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen mexikanischem und spanischem Schulleben können sich die Lerner auf Grundlage des Textes erarbeiten:

	<b>puntos en común</b>	<b>diferencias</b>	
		<i>México</i>	<i>España</i>
<b>el sistema escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación primaria: 6 años</li> <li>- escuelas públicas y privadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Secundaria: 3 años</li> <li>- Educación preparatoria: 3 años</li> <li>- uniformes en todas las escuelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación secundaria: 4 años</li> <li>- Bachillerato: 2 años</li> <li>- uniformes sólo en las escuelas privadas</li> </ul>
<b>el día en el insti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- duración de las clases: 50 minutos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- día en el insti empieza a las 6:45</li> <li>- día termina a las 14:30 o a las 16:00</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- día en el insti empieza a las 8:45</li> <li>- día normalmente termina a las 14:35</li> </ul>
<b>las notas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- notas hasta 10</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 6: aprobado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5: aprobado</li> </ul>
<b>las asignaturas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obligatorio: Inglés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- casi ninguna escuela enseña Alemán; Francés (y Chino) en algunas escuelas obligatorio</li> <li>- Química</li> <li>- Historia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutoría: Alemán y Francés</li> <li>- Ciencias Naturales</li> <li>- Geografía e Historia</li> </ul>
<b>otros</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- asambleas todos los lunes</li> </ul>	

## 5 ¿Qué te gusta?

In der Aufgabe ‚¿Qué te gusta?‘ vertiefen die Lerner abermals ihre Sprechkompetenz; sie wiederholen die in den vorausgegangenen Lektionen erlernten und für Gesprächssituation 3 notwendigen Vokabeln zu Hobbys und Freizeitaktivitäten sowie Redemittel, um sich zur gemeinsamen Ausübung ihrer Hobbys zu verabreden.<sup>85</sup>

Die Lernenden können...

- mithilfe des Aufgabenapparates über Vorlieben und Abneigungen bzgl. des ihnen vertrauten Themas ‚Freizeitgestaltung‘ sprechen und sich zur gemeinsamen Ausübung ihrer Hobbys verabreden.

<sup>84</sup> Der Text im Original befindet sich im Anhang, S. 295.

<sup>85</sup> Die Aufgabe orientiert sich dabei in ihren Grundzügen an PAE 1, SB 2012: 49/15.

In Teilaufgabe 5a reflektieren die Lerner zuerst eigene Vorlieben und Abneigungen. Sie wählen in Einzelarbeit die in einer Tabelle vorgegebenen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung aus und machen mithilfe eines Kreuzes in der jeweiligen Spalte deutlich, welchen Hobbys sie gern (*Me gusta*) oder ungern (*No me gusta*) nachgehen. Um den Aspekt der Lernerorientierung zu erhöhen, können die Lerner zusätzlich weitere, noch nicht aufgelistete Möglichkeiten der Freizeitgestaltung notieren und so auch auf individuelle Interessen eingehen. In Teilaufgabe 5b sprechen die Lerner nun über ihre Vorlieben und Abneigungen hinsichtlich der eigenen Freizeitgestaltung. Mittels der Methode ‚Marktplatz‘ (vgl. Steveker 2011: 70) fragen sie mindestens fünf Mitschüler danach, was ihnen (nicht) gefällt und notieren die Ergebnisse in die dafür vorgesehene Spalte (*A ... le gusta/ A ... no le gusta*). In 5c verabreden sich die Lerner dann schließlich mit mindestens drei der befragten Mitschüler zum gemeinsamen Ausüben der Hobbys, welchen sie gern nachgehen; Tag und Uhrzeit des Treffens werden in die letzte Spalte der Tabelle (*día y hora del encuentro*) eingetragen.

Sprachliche Hilfestellungen, welche die in den vorausgegangenen Lektionen erworbenen Vokabeln und Redemittel noch einmal zusammenfassen, und die Lerner so in die Lage versetzen, an dieser Stelle über Vorlieben und Abneigungen zu sprechen und sich zu verabreden, finden sich in den Mustersätzen über der Tabelle: Neben der kontextuellen Verwendung der Verben *gustar* und *quedar* beinhalten die Sätze bspw. die Angabe der Uhrzeit, verschiedene Fragepronomen sowie Möglichkeiten, unter Nutzung von (kulturspezifischen) Höflichkeitsformeln einen Vorschlag für eine Verabredung zu formulieren bzw. auf diesen Vorschlag zu reagieren. Leistungsschwächeren Schülern können diese Redemittel noch einmal auf einem Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt werden:

Einen Vorschlag für eine Verabredung machen	Auf den Vorschlag reagieren
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué haces hoy por la tarde/mañana/el fin de semana/el martes?</li> <li>- ¿Qué tal el fin de semana que viene?</li> <li>- ¿Quedamos mañana? ¿Dónde quedamos? ¿Cuándo?</li> <li>- ¿Por qué no ...?</li> <li>- ¿Te gusta ...?</li> <li>- ¿Vamos al concierto/al cine ...?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, claro. Tengo tiempo.</li> <li>- Sí, podemos ir al cine/al teatro/al concierto.</li> <li>- Sí, de acuerdo.</li> <li>- Vale, quedamos a las .... de la tarde.</li> <li>- ¡Muy bien!, ¡Qué bien!</li> <li>- Lo siento, pero no tengo tiempo. Voy a ...</li> <li>- Lo siento. Mañana no puedo. ¡Qué lastima!</li> </ul>

## 6 ¡Qué rollo! ☞

Die Aufgabe ‚¡Qué rollo!‘ dient der Vorbereitung auf Gesprächssituation 4 der Lernaufgabe. Die Lerner wiederholen dafür in Einzelarbeit einerseits die in den vorausgegangenen Lektionen erlernten Redemittel, um Verärgerung und Kritik auszudrücken bzw. darauf zu reagieren. Andererseits erschließen sich die Schüler neues Vokabular, um über das Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘ zu diskutieren. Dabei erweitern sie in erster Linie ihre Methodenkompetenz, welche eine Grundlage für die Vertiefung weiterer Kompetenzbereiche und somit auch für den Erwerb bzw. die Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellt.

Die Lernenden können...

- Methoden zur Vernetzung und Strukturierung bereits bekannter sprachlicher Mittel anwenden, indem sie sich im Lehrbuch orientieren und zuvor erlernten Wortschatz zum Thema ‚Kritik äußern und darauf reagieren‘ aktivieren.
- unter Anleitung und mithilfe des Aufgabenapparates unbekannte Wörter im zweisprachigen Wörterbuch nachschlagen und Methoden zur Speicherung des neuen Wortschatzes anwenden.

In Teilaufgabe 6a sammeln und strukturieren die Lerner bereits bekannten Wortschatz. Ausgehend von der lexikalischen Progression der analysierten Lehrwerke können u.a. folgende Redemittel als bekannt vorausgesetzt werden:

Verärgerung/Kritik ausdrücken	Reagieren/widersprechen
- <i>Estoy (muy, un poco, bastante, super) harto/-a de ... porque...</i>	- <i>¡Tranquilo/-a!</i>
- <i>Estoy triste porque ...</i>	- <i>¿Qué te pasa?</i>
- <i>Estoy deprimido/-a porque ...</i>	- <i>Bueno, pero ...</i>
- <i>Estoy enfadado/-a porque ...</i>	- <i>Creo que no tienes razón.</i>
- <i>No estoy contento/-a porque ...</i>	- <i>Pienso que eso no es así.</i>
- <i>No me gusta (+Inf.) ...</i>	- <i>Eso no es verdad.</i>
- <i>¡Qué rollo!</i>	- <i>Yo no pienso así.</i>
- <i>¡Qué lástima!</i>	- <i>No veo las cosas como tú.</i>
	- <i>¿En serio?</i>
	- <i>¡Qué va!</i>
	- <i>No me importa.</i>

In 6b erschließen sich die Lerner weiteres Vokabular, um über das konkrete Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘ zu diskutieren. Dafür nutzen sie einerseits die zu Beginn von Aufgabe 6 formulierte spanische Arbeitsanweisung und deren deutsche Übersetzung. Der dort beschriebene situative Kontext um die deutsche Lisa, welche schon seit geraumer Zeit auf ihre spanischen Klassenkameraden wartet, beinhaltet bereits Vokabular, um über die Thematik ‚(Un)pünktlichkeit‘ zu sprechen: *puntual* – pünktlich, *tener 20 minutos de retraso* – 20 Minu-

ten Verspätung haben, *la impuntualidad* – die Unpünktlichkeit. Weiteres, in der Aufgabenstellung nicht enthaltenes, Vokabular wird von den Lernenden in einem zweisprachigen Wörterbuch nachgeschlagen bzw. mittels Erschließungstechniken (z.B. der Bewusstmachung von Wortbildungsmechanismen im Spanischen) hergeleitet: die Verspätung – *el retraso*, unpünktlich – *impuntual*, die Pünktlichkeit – *la puntualidad*, zu spät – *(demasiado) tarde*, zu früh – *(demasiado) temprano*, warten – *esperar*, sich beeilen – *darse prisa/apresurarse*, langsam – *despacio/lento*, die Uhr – *el reloj*.

Um die in 6a wiederholten und in 6b neu eingeführten Vokabeln im Rollenspiel der Lernaufgabe verwenden zu können (6d), speichern die Lernenden den soeben erlernten Wortschatz nun in ihrem mentalen Lexikon (vgl. Neveling 2010: 217f.), indem sie je einen Satz mit einer neuen Vokabel in ihren Hefter schreiben. Als zusätzliche Hilfestellung kann die Lehrkraft bspw. den Satzanfang *En Alemania/España es normal/típico ...* an die Tafel notieren, um die neuen Vokabeln in den Kontext der Lernaufgabe zu situieren und den Lernenden so die Sinnhaftigkeit des Verfassens der einzelnen Sätze zu verdeutlichen:

- *En Alemania es normal llegar puntual.*
- *Los españoles muchas veces llegan impuntual a un encuentro (privado).*
- *Jorge tiene 20 minutos de retraso. Viene demasiado tarde.*
- *El retraso de Jorge no me gusta.*
- *¿Por qué vas tan despacio? Tienes que darte prisa.*
- *Siempre tengo que esperar a mi amiga. ¿No tiene reloj?*
- *Estoy harto de la impuntualidad de mucha gente. Para mí la puntualidad es muy importante.*
- *Mañana tengo que levantarme muy temprano, a las 5:30. ¡Qué horror!*

## 7 **Malentendidos interculturales**

Die Aufgabe ‚*Malentendidos interculturales*‘ richtet das Augenmerk auf interkulturelle Missverständnisse, welche in Gesprächssituation 5 der Lernaufgabe von Relevanz sind. In einer ersten Teilaufgabe (a) reflektieren die Lernenden dabei einerseits die *critical incidents*, die ihnen bereits aus vorausgegangenen Lektionen bekannt sind. Ausgehend von (stereotypen) Vorstellungen über Eigen- und Fremdkultur werden die Lernenden andererseits aber auch dazu angehalten, weitere potenzielle Missverständnisse zwischen Spaniern und Deutschen zu diskutieren. In Teilaufgabe b überprüfen die Lernenden ihre Hypothesen zu möglichen interkulturellen Missverständnissen, indem sie im Internet zu tatsächlich aufgetretenen Problemen in Begegnungen von spanischen und deutschen Studierenden recherchieren, und erweitern so ihre Medienkompetenz. Da die Aufgaben 7a und 7b einen hohen Grad an Reflexionskompe-

tenz bei den Lernern erfordern, scheint es ratsam, sie in deutscher Sprache beantworten zu lassen, weshalb auch die Aufgabenstellung in der Muttersprache formuliert wurde.

In Teilaufgabe 7c stehen schließlich interkulturelle Missverständnisse im Mittelpunkt, welche aufgrund kulturspezifischer Gestik und Mimik verursacht werden können; spanische und deutsche Körpersprache werden kontrastiv gegenübergestellt und münden in kleinere Rollenspiele – das didaktische Prinzip der Ganzheitlichkeit spielt in Aufgabe 7c somit eine entscheidende Rolle und versetzt die Lerner in die Lage, interkulturelle Wissensbestände noch stärker nachzuempfinden. Der sprachliche Aspekt rückt bei der Bewältigung der einzelnen Aufgaben dabei in den Hintergrund; die Lerner demonstrieren ihr Verständnis um den kulturspezifischen Gehalt von Gestik und Mimik durch konkretes ‚Handeln‘, was an dieser Stelle nicht mit ‚Sprechen‘ gleichzusetzen ist. So kann dem Problem der ‚Spracharmut‘, welches die Förderung interkultureller Kompetenz erschwert, entgegengewirkt werden, ohne dass auf die Muttersprache zurückgegriffen werden muss. Da Aufgabe 7c also nicht auf Deutsch beantwortet werden sollte, sind die einzelnen Arbeitsanweisungen in spanischer Sprache formuliert, werden jedoch übersetzt, um das Verstehen zu gewährleisten.

Die Lernenden können...

- ausgehend von bereits bekannten interkulturellen Missverständnissen und eigenen Vorstellungen über kulturspezifische Normen und Verhaltensweisen in Eigen- und Fremdkultur Hypothesen zu *critical incidents* zwischen Spaniern und Deutschen aufstellen.
- das Medium Internet zur Überprüfung der Hypothesen sowie der Beschaffung von Informationen selbstständig und zielgerichtet nutzen sowie die Rechercheergebnisse situationsangemessen und adressatengerecht präsentieren.
- sich den kulturspezifischen Gehalt von ‚Körpersprache‘ anhand von Bildern erschließen sowie eigen- und fremdkulturelle Gestik und Mimik spielerisch in simulierten Begegnungssituationen anwenden.

Teilaufgabe 7a – die Reflexion bereits bekannter sowie weiterer möglicher interkultureller Missverständnisse – wird in der Sozialform Gruppenarbeit bewältigt. So kann einerseits sicher gestellt werden, dass möglichst viele bereits erlernte Gepflogenheiten und Verhaltensweisen, bzgl. derer sich Spanier und Deutsche unterscheiden, benannt werden (1. Aufgabe); andererseits ist davon auszugehen, dass die Diskussion um andere kulturspezifische Normen, welche wiederum in weitere interkulturelle Konflikte münden können (2. Aufgabe), in einer Gruppenarbeit besonders ergiebig verläuft, da idealerweise verschiedene Vorstellungen, Perspektiven und Standpunkte zutage treten. In Aufgabe 1 können von den Lernern auf Grundlage der vorausgegangenen Lektionen u.a. folgende (verschieden) kulturell gepräg-

te Eigenheiten benannt und reflektiert werden: Begrüßung und Verabschiedung, Duzen und Siezen (auch von Lehrern), Höflichkeitsformeln, Teilnahme an Gesprächen, Essenszeiten, Klingelschilder, Pünktlichkeit, Wohnen bei den Eltern. Weitere, mögliche *critical incidents* zwischen spanischer und deutscher Kultur, welche in Aufgabe 2 von den Lernern diskutiert werden könnten, werden an dieser Stelle aufgrund der Tatsache, dass die Vorstellungen der Lerner stets individuell und somit nur schwer vorhersagbar sind, nicht aufgezeigt (vgl. auch Konzept der Interimswelten nach Neuner in Kap. 1.4).

In Teilaufgabe 7b folgt nun – abermals in der Sozialform Gruppenarbeit – die Überprüfung der zuvor aufgestellten Hypothesen zu möglichen interkulturellen Missverständnissen. Die Lerner recherchieren dafür auf der Internetseite [www.mumis.uni-siegen.de/projekt](http://www.mumis.uni-siegen.de/projekt)<sup>86</sup> nach *critical incidents*, welche zwischen deutschen und spanischen Studierenden während eines Auslandsaufenthaltes entstanden sind (1. Aufgabe). Bei den dort beschriebenen interkulturellen Missverständnissen handelt es sich um authentisches Material; anhand konkreter Beispiele wird verdeutlicht, inwiefern die zuvor im Lehrwerk lediglich theoretisch aufgezeigten sowie die von den Lernern aufgrund eigener (stereotyper) Vorstellungen diskutierten Unterschiede zwischen Deutschen und Spaniern tatsächlich zu interkulturellen Konfliktsituationen führen können. Dies macht die potenzielle Problematik interkultureller Begegnungssituationen einerseits anschaulicher, andererseits können falsche Vorstellungen der Lerner durch die Internetrecherche revidiert werden. Die Tatsache, dass interkulturelle Missverständnisse zwischen Studierenden und nicht etwa Schülern beschrieben werden, dürfte aufgrund des Alters der Lerner, welche mindestens 14 Jahre sind, kein allzu großes Problem darstellen und kann sie ggf. zusätzlich motivieren.

So sind viele der auf der Internetseite aufgezeigten *critical incidents* auf den ersten (Schul)tag eines deutschen Schülers in Spanien übertragbar. Es werden bspw. kulturspezifische Konventionen bzgl. Kontaktaufnahme und Verabschiedung, genauer Anrede- und Begrüßungskonventionen, vorgestellt. Zusätzlich werden Aspekte wie Pünktlichkeit, Höflich-

---

<sup>86</sup> Für den Französischunterricht existiert die Thematisierung und Analyse interkultureller Missverständnisse bereits in Buchform. Bei Vatter et al. (2013: 189ff.) finden sich verschiedene *critical incidents*, „die auf der wissenschaftlichen Auswertung von Praktikumsberichten sowie Leitfadeninterviews [deutscher und französischer Schüler, die ein Praktikum im jeweils anderen Land absolviert haben,] beruhen“ (Vatter et al. 2013: 177). Die einzelnen *critical incidents* sind stets didaktisch aufbereitet und enthalten Vorbemerkungen, Lösungsvorschläge und mögliche weiterführende Aktivitäten und Diskussionsvorschläge für den Lehrer. Den Lernern wiederum werden die interkulturellen Missverständnisse auf Arbeitsblättern, welche zusätzlich konkrete Fragen und Aufgaben zum dargestellten Problem beinhalten, vorgestellt.

keit, Bezahlen im Restaurant, aber auch die Verschiedenheit des deutschen und spanischen Diskussionsstils (Diskursphasen und Sprecherwechsel) thematisiert.<sup>87</sup> Es ist die Aufgabe der Lernenden, diese konkreten Beispiele herauszufiltern, sie ihren Klassenkameraden anschließend vorzustellen und ihnen schließlich Vorschläge zu unterbreiten, wie einzelne interkulturelle Missverständnisse bei einem möglichen Auslandsaufenthalt vermieden bzw. behoben werden können (2. Aufgabe). Dies fällt den Lernern umso leichter, da die einzelnen *critical incidents* bereits didaktisch aufbereitet sind: Neben der bloßen Beschreibung des interkulturellen Missverständnisses sind stets auch konkrete Fragen formuliert, welche die Lerner dazu anhalten, den Ursprung des *critical incident* erst einmal zu reflektieren. Zusätzlich enthalten die einzelnen Beispiele Kommentare, die das Entstehen des Missverständnisses erklären und die Lerner so in die Lage versetzen, die eigenen Hypothesen noch einmal zu überprüfen.

In Teilaufgabe 7c werden sich die Lerner des interkulturellen Konfliktpotenzials von Körpersprache bewusst. Auch Gestik und Mimik sind kulturell determiniert; kennt man ihren kulturspezifischen Gehalt nicht, können Probleme entstehen. In einer ersten Aufgabe<sup>88</sup> ordnen die Lerner deshalb einzelne auf Fotos abgebildete spanische Gesten verschiedenen Ausdrücken zu. Dies geschieht in Einzelarbeit; die Lernenden können die Bildinhalte so reflektieren, ohne die spanische Sprache nutzen zu müssen. Die einzelnen spanischen Gesten sind absichtlich so gewählt, dass sowohl Unterschiede (Foto 2 – *¿Nos vamos?*, Foto 3 – *Lo juro.*, Foto 4 – *¡Qué cara más dura!*) als auch Gemeinsamkeiten (Foto 1 – *¿Estás loco?*, Foto 5 – *¡Muy bien!*) zur Körpersprache der Eigenkultur sichtbar werden. In Aufgabe 2 werden sich die Lerner dieser Unterschiede und Gemeinsamkeiten noch stärker bewusst, da sie sich in Partnerarbeit ‚zeigen‘, welche Gesten sie in der Eigenkultur verwenden würden, um die Bedeutung der einzelnen Bildinhalte auszudrücken.

In Aufgabe 3 wird schließlich der konkrete Bezug zur Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ hergestellt. Die Lerner reflektieren abermals in Partnerarbeit, wie sie verschiedene Absichten, Gedanken und Gefühle einzelner Figuren im Film mittels Körpersprache verdeutlichen können. Dabei beziehen sie idealiter die Gesten mit ein, deren kulturspezifischen Gehalt sie sich soeben anhand der Fotos erschlossen haben. Die Gesten auf den Fotos wurden absichtlich so ausgewählt, dass sie aufgrund ihrer Bedeutung in den einzelnen Gesprächssituationen des Films Anwendung finden können. In Aufgabe 4 erfolgt schließlich

---

<sup>87</sup> Die auf [www.mumis-projekt.de/ci](http://www.mumis-projekt.de/ci) konkret aufgeführten *critical incidents*, welche sich in besonderem Maße für die Bewältigung von Gesprächssituation 5 der Lernaufgabe eignen, sind dem Anhang (S. 296ff.) beigefügt.

<sup>88</sup> Die Aufgabe orientiert sich an PAE 1, SB 2012: 80/20.

eine erste Einübung der für den Film nützlichen Gesten in kurzen Rollenspielen. Dafür stellen sich die Lerner ihre Ergebnisse aus Aufgabe 3 in der Sozialform Gruppenarbeit vor; indem je zwei Lernende erraten, was ihre Mitschüler durch die von ihnen gewählte Körpersprache ausdrücken wollen, erhält die Aufgabe einen zusätzlich spielerischen Charakter.

### 8 *¿Les gusta la película a los alumnos españoles?* facultativo

In der fakultativ<sup>89</sup> zu bearbeitenden Aufgabe 8 kann abschließend ein virtuelles Korrespondenzprojekt initiiert werden; das Ergebnis der Lernaufgabe – der Film ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ – wird Angehörigen der Zielkultur, konkret spanischen Schülern, welche ebenfalls bei eTwinning registriert sind, gezeigt und als Grundlage für weiterführende Projektideen genutzt.

Die Lernenden können...

- virtuelle Begegnungssituationen mit Angehörigen der Zielkultur bewältigen und die dafür notwendigen Kompetenzen adressatengerecht und situationsangemessen nutzen.

Bei eTwinning handelt es sich um eine Plattform zur Vermittlung von Schulpartnerschaften; das Suchen und Finden einer Partnerklasse, mit der ein konkretes E-Mail-Projekt zu einem bestimmten Thema – bspw. zu ‚Schule in Spanien und Deutschland‘ – durchgeführt werden soll, wird so erleichtert. Wichtig ist, dass bei einer medialen Kommunikation mit Angehörigen der Zielkultur – es wäre auch möglich, die Fremdsprache als Arbeitssprache zu nutzen und ausschließlich mit Schülern zu korrespondieren, die Spanisch ebenfalls als Fremdsprache lernen – „beide Seiten von der Zusammenarbeit profitieren“ (Grünewald 2009: 176). Dieser Forderung kommt die Aufgabenstellung von *¿Les gusta la película a los españoles?* nach: Nach der Vermittlung einer spanischen Partnerklasse über eTwinning präsentieren die deutschen Lerner spanischen Schülern ihren Film. So erfahren sie einerseits eine besondere Würdigung ihres Produkts, andererseits vertiefen sie in erheblichem Maße ihre funktional-kommunikativen, ihre interkulturellen und ihre methodischen Kompetenzen. Gleichzeitig unterstützen die Lernenden die Spanier aber auch bei der Konzeption eines neuen Films, der den ersten Schultag spanischer Gast Schüler an einer deutschen Austauschschule (*El primer día en el nuevo instituto alemán*) zeigt. In diesen Film können nun wiederum weitere vergleichsrelevante Inhalte einfließen, welche erst durch die konkrete Kontakt-

---

<sup>89</sup> Die Aufgabe ist fakultativ, weil ihre Bearbeitung noch einmal sehr zeitaufwendig ist und nicht gewährleistet werden kann, dass gleich eine Partnerklasse auf [www.etwinning.de](http://www.etwinning.de) gefunden wird.

situation der Partnerklassen bzw. die virtuelle Kommunikation über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in deutschem und spanischem Schultag erfahrbar werden.

Der Filmdreh der spanischen Schüler zum ersten Schultag in Deutschland und die damit einhergehende Kommunikation über weitere vergleichsrelevante Inhalte ist jedoch lediglich ein Vorschlag; die Lehrkraft sollte vor der Projektinitiierung bzw. dem Suchen nach einer spanischen Partnerklasse die Interessen, Wünsche, aber auch das vorhandene Kompetenzniveau ihrer Lerner einbeziehen. So wäre es bspw. möglich, den Fokus ein wenig zu verschieben und nicht mehr nur den ersten Schultag, sondern die erste Woche in der deutschen Gastfamilie, den ersten Einkaufsbummel, das erste Weihnachtsfest usw. darzustellen; entscheidend ist, dass sich Spanier und Deutsche vor der Konzeption des Films über kulturspezifische Eigenheiten bzgl. dieser Themenfelder auszutauschen. „Das Kommunikationsmedium ‚E-Mail‘ benutzen sie sozusagen als Mittel zum Zweck.“ (Grünwald: 2009: 176) Ferner erfahren die Lerner durch das konkrete Korrespondenzprojekt eine Sinnhaftigkeit ihres Handelns. Sie erkennen, „dass sie die erlernte Sprache [auch] außerhalb des Klassenzimmers zu realen Kommunikationssituationen einsetzen können“ (ebd.: 176).

### **Vorschlag zur Leistungsbeurteilung**

Aufgrund der langen und intensiven Bearbeitungszeit der *Unidad* sollte die Bewältigung der Lernaufgabe in eine Note münden, welche die Entwicklung verschiedener, in erster Linie jedoch interkultureller Kompetenzen der Lerner widerspiegelt. Die Bewertungskriterien sollten in der Phase der *pre-tarea* erstellt bzw. besprochen und in der Phase *sistema formal* als Bewertungsgrundlage genutzt werden. Das Merkmal der Prozess- und Produktorientiertheit von Lernaufgaben (vgl. Kap. 1.3.2.2) fließt insofern in die Bewertung der Lernaufgabe ein, als eben nicht nur das Produkt, der Film ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘, sondern auch der Weg zur Erstellung des Films, also der Arbeitsprozess, gewürdigt und bewertet werden sollte. Wie genau Produkt und Prozess bei der Berechnung der Endnote gewichtet werden, ist dabei von der jeweiligen Lerngruppe anhängig zu machen; als geeignet scheint folgende prozentuale Gewichtung: 70% Produkt – 30% Prozess.

Es fand bereits Erwähnung, dass in einer Film-Gruppe maximal sechs Lerner zusammenarbeiten sollten. Alle Rollen werden so – mit Ausnahme der Figur Lisa – doppelt besetzt und jeder Lerner übernimmt mindestens eine spanische Sprechrolle. Dies hat zur Folge, dass alle im Folgenden aufgelisteten Kriterien, die sich auf die Bewertung des Produkts beziehen, bei den Lernern bzw. in ihren Filmbeiträgen beobachtbar sind und bewertet werden können. Die

einzelnen Kriterien lassen sich dabei aus den zu vertiefenden interkulturellen Teilkompetenzen der Lernaufgabe (vgl. Abb. 6) ableiten:

Affektiv-attitudinale Dimension ( <i>savoir être</i> ) 15%
<p>Die Lernenden können...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigenen und fremden kulturellen Praxen offen, neugierig und tolerant gegenüberstehen.</li> <li>• sich auf fremde Situationen und anderskulturelle Interaktionspartner einstellen.</li> <li>• sich einer für sie fremden Innensicht annähern bzw. sie rekonstruieren und einen Perspektivwechsel vornehmen.</li> <li>• eigene Gefühle und das eigene Handeln sowie daraus ggf. entstehende <i>critical incidents</i> reflektieren.</li> <li>• eigene Einstellungen und Haltungen ändern, wenn dies für das gemeinsame Handeln sinnvoll und vertretbar erscheint.</li> </ul>

Auch wenn die Bewertung affektiv-attitudinaler Teilkompetenzen in der Regel kritisch diskutiert wird (vgl. Kap. 1.2.3 und 1.4), ist es an dieser Stelle möglich, die aufgeführten Kriterien anhand des Films zu beurteilen und das Erfüllen bzw. Nicht-Erfüllen in eine Note einfließen zu lassen. Durch die Möglichkeit, Einstellungen und Haltungen in konkretes – wenn gleich simuliertes – interkulturelles Handeln zu überführen und intensive Reflexionsprozesse in der Muttersprache bewältigen zu können, werden die Kriterien operationalisierbar und sind über Beobachtung bzw. durch das Sehen des Films festzumachen. Die persönlichkeitsbezogenen Teilkompetenzen lassen sich also aus den interkulturell relevanten Handlungen der Schüler ableiten. Dennoch nimmt die Bewertung der Dimension *savoir être* mit 15% einen vergleichsweise geringen Prozentsatz ein. Begründet werden muss dies mit der Tatsache, dass über die tatsächlich entwickelten affektiv-attitudinalen Teilkompetenzen der Lerner bzw. deren Nutzung in Realsituationen letztlich keine Aussage getroffen werden kann. Dennoch sollte die bewusste Einsicht der Lernenden, dass in den Film bzw. die simulierte Begegnungssituation von deutscher und spanischer Kultur konkrete Einstellungen und Haltungen eingebracht werden sollten, um ein gemeinsames Handeln zu gewährleisten, honoriert werden und – zumindest anteilig – in eine Produktnote münden.

Was die kognitiv-analytischen Teilkompetenzen betrifft, so sind diese leichter zu bewerten, da die Beurteilung an konkreten Inhalten festgemacht werden kann. Deshalb können von den Lernern im Film demonstrierte Wissensbestände zu 35% in die produktbezogene Benotung eingehen.

Kognitiv-analytische Dimension ( <i>savoir</i> ) 35%
<p>Die Lernenden können...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (mindestens 15)<sup>90</sup> landeskundlich und soziokulturell relevante Informationen zu den Themenschwerpunkten ‚Schulsystem‘, ‚Schulalltag‘, ‚Stundenplan‘ und ‚Noten‘ korrekt wiedergeben und vergleichen.</li> <li>• ihr Wissen über die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder (adressatengerechte und situationsangemessene Verwendung verschiedener sprachlicher Register) sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens (Begrüßung und Verabschiedung, Duzen und Siezen) korrekt anwenden.</li> </ul>

Das Hauptaugenmerk sollte jedoch auf der Bewertung handlungsorientierter Teilkompetenzen liegen: Die tatsächliche Nutzung einer Kompetenz ist für reale Begegnungssituationen am entscheidendsten. In der Lernaufgabe findet deshalb die Methode des Rollenspiels Verwendung; interkulturelle Begegnungssituationen können so zumindest simuliert werden, handlungsorientierte Teilkompetenzen werden dadurch in besonderem Maße gefördert. Die Dimension *savoir faire* wird in der Lernaufgabe also besonders fokussiert und sollte deshalb zu 40% in die Produktnote einfließen.

Handlungsorientierte Dimension ( <i>savoir faire</i> ) 40%
<p>Die Lernenden können...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ein (simuliertes) bikulturelles Gespräch initiieren, strukturieren und aufrechterhalten.</li> <li>• verschiedene Strategien der Gesprächsführung zur Vermeidung bzw. Behebung von Kommunikationsstörungen und <i>critical incidents</i> anwenden.</li> <li>• sich in einem Rollenspiel kontextadäquat und situationsangemessen verständigen und gemeinsam handeln.</li> </ul>

Der hohe Prozentsatz ist ferner damit zu erklären, dass in die Bewertung der handlungsorientierten Dimension gleichzeitig kommunikative Kompetenzen der Lerner einbezogen werden, welche sie bspw. zum Initiieren, Strukturieren und Aufrechterhalten eines Gesprächs oder zur kontextadäquaten und situationsangemessenen Verständigung in einem Rollenspiel benötigen. Die sprachliche Richtigkeit der Lernerbeiträge geht so in die Benotung der handlungsorientierten Teilkompetenzen ein; funktional-kommunikative Kompetenzen werden nicht vernachlässigt. Neben den drei Dimensionen interkultureller Kompetenz können folgende Schwerpunkte in die Bewertung des Films einfließen: Freies Sprechen (5%), Kreativität/Originalität/Länge des Films (5%).

---

<sup>90</sup> Die genaue Anzahl der landeskundlichen Informationen ist von der Lerngruppe abhängig zu machen.

Der zu 30% in die Bewertung eingehende Arbeitsprozess der Lerner kann mittels eines Kriterienbogens (angelehnt an Bohl 2009: 108) nachvollzogen und benotet werden. Die Lerner schätzen auf Grundlage dieses Bogens einerseits sich selbst (Schülerselbstbewertung), andererseits ihre Gruppenmitglieder (Schülermitbewertung) ein<sup>91</sup>. Für jedes Kriterium können 0 bis 3 Punkte vergeben werden:

- 3 Punkte: Die Anforderungen wurden in besonderem Maße erfüllt.
- 2 Punkte: Die Anforderungen wurden insgesamt gut, aber mit kleinen Abstrichen erfüllt.
- 1 Punkt: Die Anforderungen wurden nur im Ansatz erfüllt.
- 0 Punkte: Die Anforderungen wurden in keiner Weise erfüllt.

Meine Gruppe	Kriterien	Punkte	Zusätzliche Anmerkungen
Ich konnte...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>pre-tarea</u>:  ... bei der Erstellung des Gruppenarbeits- und Zeitplans mitwirken.  ... meinen eigenen individuellen Arbeits- und Zeitplan erstellen.  ... nutzbares Informations- und Arbeitsmaterial beschaffen und/oder auswählen.  ... Teamaufgaben übernehmen.</li> <li>• <u>tarea</u>:  ... konzentriert und ausdauernd arbeiten.  ... Gruppenmitglieder unterstützen und zur aktiven Beteiligung anregen.  ... Hilfe einfordern.  ... mich entsprechend meines Leistungsniveaus aktiv am Arbeitsprozess beteiligen.  ... mich entsprechend meiner spezifischen Interessen am Arbeitsprozess beteiligen.  ... die Gruppenarbeitsregeln einhalten.  ... den Zeit- und Arbeitsplan überprüfen und korrigieren, wenn es nötig war.  ... mit Fremdeinschätzung angemessen umgehen.  ... Lob und Kritik angemessen äußern.  ... das Gruppenergebnis einschätzen.  ... meine individuellen Leistungen einschätzen.</li> </ul>		

<sup>91</sup> Die Reflexion des Arbeitsprozesses bezieht sich jedoch nur auf die Phasen *pre-tarea* und *tarea*. In der Phase *sistema formal* werden ausschließlich sprachliche Schwierigkeiten der Lerner thematisiert. Die Lehrkraft sollte folglich nach der Präsentation und Diskussion der Filme Übungen bereitstellen, mittels derer die Lernenden die in der Lernaufgabe bzw. dem Produkt gemachten Fehler aufarbeiten können. Die in dem Kriterienbogen fokussierten und in *pre-tarea* und *tarea* notwendigen sozialen und methodischen Kompetenzen spielen in dieser Phase also nur eine untergeordnete Rolle. Möglich wäre es aber, in einem Test nach der *sistema formal* zu überprüfen, inwiefern zuvor gemachte Fehler von den Lernern nun abgelegt worden sind. Das Ergebnis könnte wiederum mit der durch den Kriterienbogen ermittelten prozessbezogenen Teilnote ins Verhältnis gesetzt werden. So würde im Rahmen der prozessorientierten Bewertung einerseits der *Arbeitsprozess* (soziale und methodische Kompetenzen), andererseits der *Lernprozess* (Entwicklung funktional-kommunikativer Kompetenzen) einbezogen.

<p><b>Gruppenmitglied 1</b> konnte...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>pre-tarea:</u> ... bei der Erstellung des Gruppenarbeits- und Zeitplans mitwirken. ... seinen eigenen individuellen Arbeits- und Zeitplan erstellen. ... nutzbares Informations- und Arbeitsmaterial beschaffen und/oder auswählen. ...Teamaufgaben übernehmen.</li> <li>• <u>tarea:</u> ... konzentriert und ausdauernd arbeiten. ... Gruppenmitglieder unterstützen und zur aktiven Beteiligung anregen. ... Hilfe einfordern. ... sich entsprechend seines Leistungsniveaus aktiv am Arbeitsprozess beteiligen. ... sich entsprechend seiner spezifischen Interessen am Arbeitsprozess beteiligen. ... die Gruppenarbeitsregeln einhalten. ... den Zeit- und Arbeitsplan überprüfen und korrigieren, wenn es nötig war. ... mit Fremdeinschätzung angemessen umgehen. ... Lob und Kritik angemessen äußern. ... das Gruppenergebnis einschätzen. ... seine individuellen Leistungen einschätzen.</li> </ul>		
---	--	--	--

**Abb. 7: Kriterienbogen zur prozessorientierten Bewertung der Lernaufgabe ‚El primer día en el nuevo instituto español‘ in Anlehnung an Bohl (2009: 108)**

#### 4.4 Auswertung der *Unidad*

Anliegen der in den vorausgegangenen Teilkapiteln vorgestellten *Repaso-Unidad ‚La vida en el insti‘* und der darin enthaltenen Lernaufgabe ‚El primer día en el nuevo instituto español‘ war es, einen Beitrag zur intensiven Förderung interkultureller Kompetenz in Spanischlehrwerken zu leisten. Dies erschien notwendig, da die Analyse aktueller Lehrwerke Defizite bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz deutlich gemacht hat (vgl. Kap. 3). In den folgenden Ausführungen soll nun untersucht werden, inwiefern es der *Repaso-Unidad* tatsächlich gelingt, interkulturelle Kompetenzen zu fokussieren. Die Auswertung der *Unidad* umfasst dabei einerseits unterrichtspraktische Aspekte und mögliche Schwierigkeiten, welche sich aus dem konkreten Unterrichtseinsatz ergeben könnten. Andererseits werden konzeptionelle Aspekte der *Unidad*, die auf der Basis des Kriterienkatalogs und im Rahmen der Lehrwerkanalyse erarbeitet wurden, kritisch diskutiert.

Zuvor bereits angesprochene Schwierigkeiten, die sich im Rahmen der Bearbeitung der *Unidad* ergeben könnten, beziehen sich auf die folgenden Gesichtspunkte:

- der zeitliche Umfang von ‚La vida en el insti‘,

- eine mögliche Überfrachtung des Lehrgangs,
- die Bewertung der Lernaufgabe durch den Lehrer,
- das Problem der ‚Spracharmut‘ der Lernenden
- die Komplexität der Lernaufgabe selbst

Im Folgenden soll allerdings verdeutlicht werden, dass bzw. inwiefern die konzeptionellen Grundlagen (4.1) sowie die didaktisch-methodischen Überlegungen (4.3) zur *Unidad* diesen potenziellen Schwierigkeiten bereits entgegenwirken. Zusätzlich soll aufgezeigt werden, dass diese ‚vermeintlichen‘ Schwierigkeiten bereits eine erhebliche Chance für die Förderung interkultureller Kompetenz darstellen.

So kann davon ausgegangen werden, dass der für die Bewältigung der *Unidad* veranschlagte Zeitaufwand von ca. 18 Unterrichtsstunden, welcher mit der Bearbeitung der (fein)analysierten Lektionen in aktuellen Spanischlehrwerken vergleichbar ist, zu einer bewussteren und nachhaltigeren Auseinandersetzung mit interkulturell relevanten Inhalten und Verfahren führt. Die Tatsache, dass die *Repaso-Unidad* anders als in den drei analysierten Lehrwerken obligatorisch zu bearbeiten wäre, führt aufgrund der Tatsache, dass andere Lektionen des Lehrbuchs durch den Verzicht auf Lernaufgaben kürzer ausfallen könnten, nicht zu einer Überfrachtung des Lehrgangs (vgl. Kap. 4.1). Der Vorschlag zur Leistungsbeurteilung unterstützt die Lehrkraft bei der Bewertung der Lernaufgabe und zeigt so, wie mit der grundsätzlichen Schwierigkeit, interkulturelle Teilkompetenzen zu bewerten (vgl. Kap. 1.4), umgegangen werden kann. Dem Problem der ‚Spracharmut‘ (vgl. Kap. 1.4) wurde durch die Möglichkeit, Reflexionsprozesse in der Muttersprache führen sowie ganzheitliche Verfahren zur Demonstration des eigenen Könnens nutzen zu können, entgegengewirkt. Dem hohen Grad an Komplexität von ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ wurde insofern Rechnung getragen, als die Lerner in den situativen Aufgaben 1 bis 7 auf die Bewältigung der Lernaufgabe vorbereitet werden und die notwendigen funktional-kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen noch einmal vertiefen können.

So stellt der hohe Grad an Komplexität der Lernaufgabe zwar eine Herausforderung für die Lerner dar, bietet gleichzeitig aber auch die Möglichkeit, in besonderem Maße auf die Komplexität von realen Begegnungssituationen mit Angehörigen der spanischen Kultur vorzubereiten. Im Gegensatz zu den drei analysierten Lehrwerken wird die Dimension *savoir faire* durch die *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ besonders gefördert. Dies gelingt zum einen durch die Tatsache, dass die Lektion eine komplexe Lernaufgabe zur intensiven Förderung interkul-

tureller Kompetenz beinhaltet, welche per se zu möglichst realitätsnahen Aktivitäten auffordert (vgl. Kap. 1.3.2.2). Zum anderen ist die *Unidad* in Form eines *Repaso (intercultural)* konzipiert, der die Lerner dazu veranlasst, in vorausgegangenen Lektionen erworbene Kompetenzen zu aktivieren und tatsächlich auch zu nutzen; anders als in den analysierten Lehrwerken wird nicht nur das relativ isolierte Einüben funktional-kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten fokussiert, sondern die kompetenzorientierte Anwendung *aller* für die Bewältigung der Aufgaben notwendigen funktional-kommunikativen, methodischen und interkulturellen Teilkompetenzen (vgl. Kap. 4.1) – obgleich oder gerade weil der Schwerpunkt auf der Förderung interkultureller Kompetenz liegt, deren handlungsorientierte Dimension unbedingt auch kommunikative Kompetenzen inkludiert.

Eine besondere Innovation und eigentliches Anliegen der *Unidad* ist und bleibt jedoch die Tatsache, dass *„La vida en el insti“* ein hohes Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz aufweist und alle drei Dimensionen interkultureller Kompetenz intensiv fokussiert. So benötigen die Lerner für die Bewältigung der *Unidad* bzw. der Lernaufgabe neben handlungsorientierten Teilkompetenzen eben auch affektiv-attitudinale und kognitiv-analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche schließlich in konkretem Handeln sichtbar werden. Verdeutlicht wird die intensive Förderung aller drei Teilbereiche interkultureller Kompetenz durch die Tatsache, dass die Kriterien 4 bis 20, welche zur Beurteilung des interkulturellen Potenzials von Lehrwerken erstellt wurden und sich in ihrer Konzeption bereits an den drei Dimensionen interkultureller Kompetenz orientierten (vgl. Kap. 2.3), in der *Unidad „La vida en el insti“* in besonderem Maße (+++) erfüllt werden. Aber auch die Kriterien 1 bis 3, welche die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens in Lehrwerken untersuchen, werden durch die *Repaso-Unidad* bzw. deren konzeptionelle Grundlagen (vgl. Kap. 4.1) in Gänze realisiert. Dies stellt im Vergleich zu den analysierten Lehrwerken bzw. den feinanalysierten Lektionen eine Besonderheit dar.

Im Folgenden wird *„La vida en el insti“* in Bezug auf den Kriterienkatalog (Kap. 2.3) und vor dem Hintergrund der Defizite der Lehrwerkanalyse (Kap. 3.4 und 3.5) evaluiert. Dafür wird die *Unidad* einerseits im Vergleich zu den analysierten Lehrwerken bzw. den feinanalysierten Lektionen, andererseits als Bestandteil eines noch zu realisierenden künftigen Lehrwerks beurteilt. Die Ergebnisse werden anhand der Kriterienkomplexe A bis D zusammengefasst; diese Vorgehensweise folgt der Zusammenschau der Ergebnisse aus der Überblicksanalyse der drei Lehrwerke (Kap. 3.5.3).

## Realisierung von Kriterienkomplex A

Kriterienkomplex A untersucht die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens in Lehrwerken. Die Tatsache, dass es sich bei der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ um einen *Repaso intercultural* handelt, welcher explizit interkulturelle Kompetenzen fördern möchte, verweist bereits darauf, dass interkulturellem Lernen in dem Lehrwerk, in dem die *Unidad* stünde, eine besonders hohe Stellung zukäme. Die Realisierung der Kriterien 1 bis 3 kann diese These bestätigen. Obgleich in Kapitel 4.2 lediglich die *Unidad* selbst dargestellt ist, würde im Inhaltsverzeichnis eines Lehrbuchs entsprechend darauf verwiesen; der *Repaso intercultural* würde als solcher benannt und mittels des in der *Unidad* verwendeten Symbols ‚interkulturelle Kompetenz‘ (vgl. Erklärung der Symbole in Abb. 4) kenntlich gemacht. Auch die im Lektionsauftritt formulierten Kompetenzen, welche die Lerner im Laufe des *Repasos* durch die verschiedenen Aufgaben, in erster Linie jedoch durch die Lernaufgabe, vertiefen, benennen explizit interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten. Inhaltsverzeichnis und Lektionsauftritt würden also als zentral zu erlernende Fertigkeit auf interkulturelles Lernen verweisen (K1).

Die Ausführungen zur Konzeption der *Unidad* (Kap. 4.1) haben aufgezeigt, dass bzw. warum der *Repaso* im Gegensatz zu den Plateaufunktionen der analysierten Lehrwerke obligatorisch zu bearbeiten wäre; auch Kriterium 2 wird somit vollständig realisiert. Ebenso Kriterium 3, das die Überprüfung interkultureller Kompetenz in den Blick nimmt: Da die *Unidad* von vornherein als anwendungs- und kompetenzorientierter *Repaso* konzipiert wurde, werden die Lerner in die Lage versetzt, sich ihrer zuvor erworbenen interkulturellen Teilkompetenzen bewusst zu werden; sie überprüfen, inwiefern sie bereits erlernte interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten in konkretes Handeln überführen können. In der situativen Aufgabe 2 wird ferner eine konkrete Möglichkeit der Selbstevaluation des interkulturellen Kompetenzniveaus der Lernenden vorgeschlagen: Die Lerner heften den von ihnen verfassten Text zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in deutschem und spanischem Schultag in ihr Portfolio und leiten daraus ab, inwiefern sie bereits über konkrete interkulturelle Teilkompetenzen verfügen (z.B. „Ich kenne Besonderheiten des spanischen Schulalltags und bin in der Lage, diese mit meinem eigenen Schulalltag zu vergleichen.“). Im Gegensatz zu den analysierten Lehrwerken soll in dem Text also explizit auf vergleichsrelevante Inhalte eingegangen werden; die Aufgaben, welche die Lerner in den analysierten *Unidades* der drei Lehrwerke dazu anhalten, einen Portfolio-Text zu verfassen, fokussieren in der Regel nur die Eigen- oder die Fremdkultur. Die didaktisch-methodischen Erläuterungen beinhalten außerdem einen

Vorschlag zur Leistungsbeurteilung der Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘, welcher die Lehrkraft dabei unterstützt, die Entwicklung interkultureller Teilkompetenzen der Lerner zu überprüfen und zu bewerten.

### **Realisierung von Kriterienkomplex B**

Dass die Kriterien 4 bis 10, welche die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz untersuchen, in der *Repaso-Unidad* in besonderem Maße realisiert werden, stellt verglichen mit der feinanalysierten *Unidad* zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘ in *Línea verde 1* eine Verbesserung bzgl. der Kriterien 7 und 8 dar; im Vergleich zu den feinanalysierten *Unidades* in *Encuentros 3000/1* und *Puente al Español 1* werden gleich fünf (5 bis 10) bzw. vier (5 bis 9) Kriterien stärker realisiert.

Der hohe Grad an Lernerorientierung und Lebensweltbezug (K4) in der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ wurde bereits in Teilkapitel 4.3 aufgezeigt, soll hier aber noch einmal komprimiert dargestellt werden. So ist festzustellen, dass die *Unidad* verschiedene Möglichkeiten bindendifferenzierten Arbeitens beinhaltet (vgl. Kap. 4.3); unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernausgangslagen der Schüler werden einbezogen und erlauben einen individuellen Lernprozess. Die *Unidad* orientiert sich also an den Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst vieler Lerner, dies verweist auf einen hohen Grad an Lernerorientierung. Gesteigert wird dieser zusätzlich durch die weitgehend autonome Bearbeitung der Lernaufgabe, in der die Lerner ihren Arbeitsprozess selbstständig steuern und reflektieren. Die Recherche nach interkulturellen Missverständnissen im Internet (Aufgabe 7) sowie die Initiierung des eTwinning-Projekts (Aufgabe 8) stellen weitere Möglichkeiten offenen Unterrichts und autonomen Lernens dar. Methodisch werden die Lerner durch den Filmdreh der Lernaufgabe motiviert, welcher außerschulische Interessen der Schüler aufgreift. Die situativen Aufgaben beinhalten schüleraktivierende Methoden, z.B. den ‚Marktplatz‘ in Aufgabe 5, und verschiedene Sozialformen: Die vorgeschlagenen Partner- und Gruppenarbeiten versetzen die Lerner in die Lage, die verschiedenen Aufgaben gemeinsam zu bewältigen; die so initiierten Möglichkeiten kooperativen Arbeitens können zusätzlich motivieren. Neben der Tatsache, dass das Thema ‚Schule‘ ohnehin einen hohen Lebensweltbezug beinhaltet, bezieht der situative Kontext der Lernaufgabe, in dem die deutsche Lisa ein Auslandsjahr in Spanien plant, mögliche Interessen, Vorstellungen, Wünsche, aber auch Ängste der Lerner ein, welche ebenfalls vorhaben, ein Schuljahr in der Zielkultur zu verbringen. Somit beinhaltet auch das Thema der *Unidad* bzw. der Lernaufgabe ein hohes Motivationspotenzial.

Zusätzlich trägt der situative Kontext der Lernaufgabe dazu bei, dass die Kriterien 5 und 6 erfüllt werden. Da die 15-jährige Lisa ein Auslandsjahr an einer spanischen Schule verbringt und in den verschiedenen Gesprächssituationen erstmals auf den spanischen Direktor, die neue Klassenlehrerin und die spanischen Mitschüler trifft, kommt es zur Thematisierung von Begegnungen der Eigen- und Fremdkultur (K6); diese werden zusätzlich simuliert und sind demzufolge besonders einprägsam. Durch die Tatsache, dass die Lerner die von Lisa am ersten Schultag gemachten Erfahrungen und daraus resultierende Emotionen miterleben und in einem Rollenspiel nachempfinden können, wird außerdem das Identifikationspotenzial der Lerner mit der Lehrwerkfigur erhöht (K5). Da in den Plateaulektionen der analysierten Lehrwerke in der Regel auf Lehrwerkfiguren bzw. die Thematisierung der von ihnen gemachten Erfahrungen und Erlebnisse verzichtet wird, stellt dies eine Besonderheit dar. Ebenfalls von Vorteil ist, dass die Protagonistin Lisa, die ungefähr im gleichen Alter ist wie die Lerner, die mit der *Unidad* arbeiten würden, auf einem authentischen Foto abgebildet ist. Auch dies ist in den Plateaus der analysierten Lehrwerke eher unüblich; so wird das Identifikationspotenzial mit der Lehrwerkfigur, ihren Erlebnissen und daraus resultierenden Gefühlen in der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ abermals gesteigert und ist höher als in den Plateaulektionen der analysierten Lehrwerke.

Bzgl. der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz ist außerdem von Interesse, dass die von Lisa gemachten Erfahrungen nicht ausschließlich positiv ausfallen: In Gesprächssituation 4 werden sich die Lerner der unterschiedlichen Auffassung von ‚(Un)pünktlichkeit‘ in Spanien und Deutschland sowie eines daraus möglicherweise resultierenden interkulturellen Missverständnisses bewusst (K7). In Vorbereitung auf Gesprächssituation 5 recherchieren die Lerner in der situativen Aufgabe 7 nach weiteren *critical incidents* und deren Genese. Bevor sich die Lernenden jedoch im Internet zu den verschiedenen interkulturellen Missverständnissen belesen und ihre Rechercheergebnisse anschließend der Klasse vorstellen, diskutieren sie in Teilaufgabe 7a, inwiefern Unterschiede in ‚typisch‘ deutschen und spanischen Normen und Verhaltensweisen zu interkulturellen Missverständnissen führen könnten. Die Lernenden werden so in die Lage versetzt, sich ihrer stereotypen Vorstellungen über die eigene und die fremde Kultur bewusst zu werden, sie anschließend im Rahmen der Internetrecherche zu überprüfen und zu relativieren (K8).

Auch in Aufgabe 4 werden stereotype Vorstellungen der Lerner aufgegriffen, um den Zugang zur bis dato weitgehend unbekanntem mexikanischen Kultur zu erleichtern. Mithilfe von

Fotos formulieren die Lerner Hypothesen zum Schulalltag in Mexiko (im Vergleich zu Spanien und Deutschland); ein Foto zeigt dabei mexikanische Schüler, welche scheinbar in Armut und unter erschwerten Bedingungen lernen müssen. Der Bildinhalt greift so das sicher bei vielen Lernern vorherrschende ethnozentrische Stereotyp ‚Mexiko = Armut‘ auf, revidiert es jedoch durch ein zweites Foto, auf welchem ein scheinbar wohl situerter mexikanischer Schüler in einer modernen, technisch gut ausgestatteten Schule zu sehen ist. Durch diesen Gegensatz werden sich die Lerner ihrer stereotypen Vorstellungen bewusst und erkennen sie als falsch bzw. wenig differenziert. Unterstützt werden sie dabei vom Text der mexikanischen Schülerin Viridiana, welche von der exzellenten Ausstattung ihrer Schule berichtet. Die eingangs mittels der Fotos aufgeworfenen Stereotype über die mexikanische Kultur werden spätestens an dieser Stelle hinterfragt und revidiert.

Neben der Bewusstmachung stereotyper Vorstellungen bilden die Fotos in Aufgabe 4 außerdem eine Grundlage zur Hypothesenbildung (K9). Anhand der auf den Fotos dargestellten Inhalte stellen die Lerner Hypothesen zum Schultag in Mexiko auf und deuten (zuerst einmal in Einzelarbeit und ohne die spanische Sprache verwenden zu müssen!) die auf den Fotos dargestellten Personen und Situationen. So können einerseits subjektive Sinngebungsprozesse eines jeden einzelnen Schülers deutlich werden; durch die eben erwähnte Verwendung stereotyper Bildinhalte und die Tatsache, dass diese sicher von einer Mehrzahl der Lerner aufgegriffen und als Begründung für die Zuordnung der Bilder zu einer bestimmten Kultur herangezogen werden, erfolgt andererseits eine Sensibilisierung für die kulturell determinierte Wahrnehmung der gesamten (deutschen) Lerngruppe.

Kriterium 10, welches danach fragt, ob die Lerner in der *Unidad* zum Perspektivwechsel angeregt werden, kann ebenfalls vollständig realisiert werden. In dem Rollenspiel der Lernaufgabe versetzen sich die Lerner nicht nur in eigen-, sondern auch fremdkulturelle Figuren hinein. Ziel des Perspektivwechsels ist es, dass die Lernenden die sie umgebende Wirklichkeit, also eigene und fremde Kultur(en), mit anderen Augen sehen und so eigene Standpunkte und Sichtweisen relativieren. Besonders geeignet scheinen dafür die Gesprächssituationen 4 und 5 der Lernaufgabe, in denen interkulturelle Missverständnisse thematisiert werden. Die Lerner werden in die Lage versetzt, sich einerseits in die deutsche Lisa bzw. ihre deutschen Mitschüler, andererseits aber auch in die spanischen Klassenkameraden hineinzuversetzen, um bspw. das Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘ zu diskutieren. Sie erkennen dabei, dass bzgl. der Thematik unterschiedliche Auffassungen bestehen, setzen die kulturell unter-

schiedlich geprägten Sichtweisen in der Diskussion aber auch miteinander in Beziehung und nähern sich so einander an. Eigene und fremde Denk- und Verhaltensweisen werden dadurch hinterfragt und neu bewertet (Perspektivenkoordinierung). Idealerweise nehmen die Lerner einen neuen, differenzierten Standpunkt ein und erkennen an, dass die Frage danach, ob die spanischen Mitschüler pünktlich zur gemeinsamen Verabredung erschienen sind, nicht eindeutig mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ beantwortet werden kann.

### **Realisierung von Kriterienkomplex C**

Die Kriterien 11 bis 16 untersuchen die Förderung der kognitiv-analytischen Komponente interkultureller Kompetenz; auch bzgl. wissensorientierter Teilkompetenzen zeigt die *Unidad ‚La vida en el insti‘* Stärken. Im Vergleich zu den feinanalysierten *Unidades* in *Línea verde 1* und *Encuentros 3000/1* werden die Kriterien 11, 13, 14 und 15 (teilweise deutlich) stärker realisiert. Verglichen mit der feinanalysierten *Unidad 3* in *Puente al Español 1* kann im *Repaso intercultural* eine Verbesserung bzgl. der Kriterien 11, 13 und 15 konstatiert werden. Von besonderem Interesse ist die Realisierung von Kriterium 11. Während es den feinanalysierten Lektionen in der Regel nur ansatzweise gelingt, das Kriterium zu erfüllen, werden in der *Unidad ‚La vida en el insti‘* verschiedenste authentische Materialien als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt. Neben authentischen Fotos mit Schulgebäuden, deutschen, spanischen und mexikanischen Schülern oder ‚typisch‘ spanischen Gesten beinhaltet die *Unidad* einen Text der mexikanischen Schülerin Viridiana (Aufgabe 4c) sowie die Aufgabe, auf einer konkreten Internetseite nach interkulturellen Missverständnissen zu recherchieren, welche sich in Realbegegnungen mit der Zielkultur zugetragen haben (Aufgabe 7b).

Da es sich bei *‚La vida en el insti‘* um einen *Repaso* handelt, liegt der Schwerpunkt der *Unidad* nicht etwa in der Vermittlung, sondern in der Anwendung bereits bekannten soziokulturellen Orientierungswissens (K12). Demzufolge werden die landeskundlichen Informationen, welche bereits in den vorherigen *Unidades* erlernt wurden – z.B. die zum Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘, zum Duzen und Siezen (von Lehrern), zum Schulsystem und zu den Unterrichtsfächern oder Noten in Spanien – nicht neu eingeführt, sondern gleich im Kontext der einzelnen Aufgaben präsentiert und von den Lernern verwendet. Von Interesse ist, dass das soziokulturelle Orientierungswissen über die Fremdkultur dabei stets mit dem über die Eigenkultur in Beziehung gesetzt wird; die Lerner werden sich so nicht nur fremd-, sondern auch eigenkultureller Konventionen, Werte und Standards bewusst (vgl. Verständnis der Dimension *savoir* nach Byram, Kap. 1.2.1.1). Zusätzlich gelingt es der *Repaso-Unidad* aber

auch, neue landeskundliche Wissensbestände einzuführen und diese mit bereits bekanntem soziokulturellen Orientierungswissen zu verbinden. Durch die Gegenüberstellung von mexikanischem und spanischem Schulalltag (Aufgabe 4c) erlernen die Schüler z.B. neue landeskundliche Informationen zum mexikanischen Schulsystem, zu den Unterrichtsfächern und Noten in Mexiko. Auch durch die Internetrecherche zu interkulturellen Missverständnissen zwischen Spaniern und Deutschen (Aufgabe 7b) kommt es zur Vermittlung weiteren soziokulturellen Orientierungswissens: Zusätzlich zu dem den Lernern bereits bekannten Kulturstandard, zu einer privaten Verabredung üblicherweise einige Minuten später zu kommen, lernen die Schüler bspw. fremdkulturelle Informationen zum ‚Gemeinsam zahlen‘ kennen.

Durch diese und weitere Beispiele, die verdeutlichen, dass bzw. inwiefern sich deutsche und spanische Denk- und Verhaltensweisen unterscheiden und ggf. zu interkulturellen Missverständnissen führen können, fällt es den Lernern leichter, die kulturelle Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Diskurskonventionen und die Existenz und Funktion von Kulturstandards zu erkennen (K13). In Gesprächssituation 5 der Lernaufgabe werden die Lernenden schließlich explizit dazu angehalten, ihr allgemeinkulturelles Wissen zu demonstrieren, indem sie Aspekte, über die sie sich am ersten Schultag in Spanien besonders gewundert haben könnten, in deutscher Sprache besprechen. So kommt es zur Reflexion von Unterschieden in Diskurskonventionen und Kulturstandards der Eigen- und Fremdkultur und zur Einsicht, dass menschliches Verhalten stets kulturell geprägt ist. Da sich die Lerner in den situativen Aufgaben 4 und 7 außerdem der Existenz und Funktion von Stereotypen bewusst werden (vgl. Ausführungen zu K8), können auch diese Stereotype bzw. die Tatsache, dass eigene stereotype Vorstellungen im Rahmen der Bearbeitung der *Unidad* – oder besser: ‚im Laufe des ersten Schultags‘ – hinterfragt und ggf. revidiert worden sind, in Gesprächssituation 5 einfließen.<sup>92</sup>

Außerdem können die ebenfalls in der Internetrecherche kennengelernten kulturspezifischen Konventionen des Kommunizierens (K14), z.B. Begrüßung und Verabschiedung, Diskussionsstil, Diskursphasen und Sprecherwechsel, in Gesprächssituation 5 der Lernaufgabe eingebracht werden. Aber auch in den Gesprächssituationen 1 bis 3 können die Lerner durch

---

<sup>92</sup> Vorstellbar wären bspw. Aussagen wie: „Ich dachte immer, alle Spanier wären total ‚relaxed‘. Die kommen ja auch immer zu spät und halten ihre *siesta*. Und keiner regt sich darüber auf. Aber als ich vorhin 5 Minuten zu spät zum Unterricht kam, war die Hölle los... Mein Musiklehrer hat mich ganz schön vollgemeckert. Ich dachte, es wäre hier total normal, ein bisschen zu spät zu kommen!?“ Oder: „Ich dachte immer, die Spanier wären aufgrund dieser *crisis* total arm und vielleicht sogar geizig, aber als ich vorhin mit meinen drei neuen Kumpels aus der Klasse etwas trinken war, haben sie mich eingeladen. Das war ja sehr nett, aber auch total unangenehm für mich... Hätte ich lieber selbst bezahlen sollen?“

konkretes fremdsprachliches Handeln demonstrieren, dass sie sich verschiedener kulturspezifischer Konventionen des Kommunizierens bewusst sind. So könnte die deutsche Lisa bspw. die spanische Klassenlehrerin duzen oder die neuen Klassenkameraden mit zwei *besos* begrüßen. Die spanischen Mitschüler hingegen könnten ihr Interesse an der neuen Schülerin und ihren Hobbys dadurch bekunden, dass sie ihr ‚ins Wort fallen‘, sie im Gespräch mit Zwischenrufen und Einwänden unterbrechen und so reagieren, wie es in Gesprächen der Zielkultur üblich ist. Ferner können die Lerner in den einzelnen Gesprächssituationen zeigen, dass sie sich der situations- und adressatengerechten Verwendung verschiedener sprachlicher Register bewusst sind. So demonstrieren sie ihr Wissen über die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe, indem sie standardsprachliche Ausdrücke im Gespräch mit dem Direktor verwenden, kolloquiale Begriffe und idiomatische Wendungen in den Unterhaltungen mit den spanischen Mitschülern.

Die Thematisierung intrakultureller Unterschiede und transkultureller Phänomene (K15) gelingt in den feinanalysierten *Unidades* der drei Lehrwerke nur im Ansatz; in der Regel werden lediglich Unterschiede in den Meinungen und Vorlieben einzelner spanischsprachiger Lehrwerkfiguren deutlich; diese sind jedoch nicht eindeutig auf ihre kulturelle Herkunft zurückzuführen. Die Tatsache, dass Aufgabe 4 der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ anhand verschiedener Fotos zu ‚Schule in Mexiko‘ (soziale) Unterschiede innerhalb der mexikanischen Kultur aufzeigt oder durch den Vergleich von mexikanischem und spanischem Schulalltag Differenzen in der spanischsprachigen Kultur verdeutlicht, muss demzufolge besonders in den Mittelpunkt gerückt werden. Schule wird so als transkulturelles Phänomen erfahrbar, welches sich in seiner spezifischen Ausprägung jedoch nicht nur in verschiedenen Kulturkreisen, sondern auch innerhalb *einer* Kultur unterscheidet.

Die Möglichkeiten zum Kulturvergleich, insbesondere zum Kontrastieren von Alltagssituationen (K16), sind in der *Repaso-Unidad* mannigfaltig: Die Lerner werden in den Gesprächssituationen 1 und 2 der Lernaufgabe dazu angehalten, den spanischen und den deutschen Schultag sowie die verschiedenen Schulsysteme miteinander zu vergleichen. Die situative Aufgabe 2b bereitet auf die Bewältigung dieser Kommunikationssituation vor und regt bereits zum (schriftlichen) Vergleich an. In Aufgabe 4b werden zusätzlich deutsches, spanisches und mexikanisches Schulleben kontrastiert, in Aufgabe 7c kommt es zum Vergleich eigen- und fremdkultureller Körpersprache.

## Realisierung von Kriterienkomplex D

Die in der *Unidad ,La vida en el insti'* gut gelungene Realisierung der Kriterien 17 bis 20, welche die Förderung der handlungsorientierten Dimension interkultureller Kompetenz untersuchen, soll hier ausdrücklich betont werden: Während es den feinanalysierten *Unidades* der drei analysierten Lehrwerke nur im Ansatz oder überhaupt nicht gelingt, die Kriterien des Kriterienkomplexes D zu erfüllen, werden handlungsorientierte Teilkompetenzen in der *Unidad ,La vida en el insti'* aufgrund der Tatsache, dass es sich um einen anwendungsorientierten *Repaso* mit integrierter Lernaufgabe handelt, intensiv gefördert bzw. vertieft.

Dass die handlungsorientierte Komponente interkultureller Kompetenz fokussiert wird, zeigt sich bspw. in der Tatsache, dass nonverbale Kommunikationsmittel (K17) nicht etwa nur thematisiert (vgl. *LIN 1*, SB 2006: 119; *PAE 1*, SB 2012: 80/20; *ENC 2*, SB 2011: 139/5) und mit der Eigenkultur verglichen, sondern in kleineren Rollenspielen eingeübt und somit in interkulturelle Handlungskompetenzen überführt werden. In Aufgabe 7c kommt es durch spielerische Übungen, welche auf die Verwendung der Fremdsprache verzichten, zu einer bewussten Nachempfindung realer Begegnungssituationen; die in der situativen Aufgabe 7 eingeübten nonverbalen Kommunikationsmittel werden schließlich im Kontext der Lernaufgabe angewendet. Methodische Grundlage der Lernaufgabe ist wiederum ein Rollenspiel (K18), in welchem interkulturelle Begegnungssituationen simuliert werden. Anders als in den feinanalysierten *Unidades* werden im *Repaso intercultural* also Begegnungen *zwischen* Eigen- und Fremdkultur und nicht welche in Eigen- oder Fremdkultur nachgestellt. Damit einher geht die Tatsache, dass neben interkulturellen Teilkompetenzen gleichsam funktional-kommunikative Kompetenzen (z.B. Initiieren, Strukturieren und Aufrechterhalten eines Gesprächs in der Fremdsprache, kontextadäquate Verwendung von Gesprächsstrategien und -konventionen, Strategien zur Reparatur von interkulturellen Missverständnissen usw.) vertieft werden.

Am augenscheinlichsten wird die intensive Förderung der Dimension *savoir faire* jedoch durch die in die *Unidad* inkludierte Lernaufgabe. Bei *,El primer día en el nuevo instituto español'* handelt es sich um ein ganzheitliches Lernarrangement (K19), welches in besonderer Weise geeignet scheint, reale Begegnungssituationen nachzuempfinden, da es die Lerner in die Lage versetzt, mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ zu lernen. Ferner ist zu konstatieren, dass *,El primer día en el nuevo instituto español'* im Gegensatz zu den meisten Lernaufgaben der analysierten Lehrwerke bzw. denen der feinanalysierten Lektionen einen hohen Grad an

Komplexität aufweist (vgl. Kap. 4.1), somit tatsächlich zu realitätsnahem Probehandeln aufordert und eben nicht nur in der Einübung sprachlicher Mittel verbleibt. Begründet werden kann dies mit der Tatsache, dass es sich bei ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ um eine Lernaufgabe zur spezifischen Förderung interkultureller Kompetenz handelt, welche kommunikative Fähigkeiten zwar einbezieht, aber eben nicht fokussiert. Die Realisierung der vier Arbeitsschritte für die Modellierung von und die Vorgehensweise in Lernaufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz nach Müller-Hartmann und Schocker (2013: 115) (vgl. Kap. 1.3.2.2) soll dies noch einmal veranschaulichen:

1. Für die Aufgabe **motivieren**/ die Schüler/innen **involvieren**: auf das Andere neugierig machen, die Schüler/innen anregen, sich damit auseinanderzusetzen.

Die Lerner werden sowohl auf inhaltlicher (situativer Kontext, Thema ‚Schule‘) als auch methodischer (Filmdreh) Ebene für die Lernaufgabe motiviert (vgl. K4). Einige Schüler haben ebenfalls vor, ein Schuljahr in Spanien zu verbringen und sind besonders neugierig auf die (positiven und negativen) Erfahrungen, die Lisa im Ausland macht.

2. Sich der **eigenkulturellen Praktiken** bewusst werden/ sie reflektieren:

Die Lerner werden sich in den situativen Aufgaben 1, 2, 4 und 5 der für die Gesprächssituationen 1 bis 3 notwendigen eigenkulturellen bzw. individuellen Praktiken bzgl. des Themas ‚Schule‘ bewusst, indem sie das deutsche Schul- und Notensystem, den eigenen Schultag sowie Vorlieben und Abneigungen bzgl. einzelner Unterrichtsfächer und der Nachmittagsgestaltung reflektieren. In den situativen Aufgaben 6 und 7 werden sie sich ferner der Traditionen, Standards und Normen der Eigenkultur bewusst, welche in den Gesprächssituationen 4 und 5 von Interesse sind (z.B. Pünktlichkeit, Diskurskonventionen, ...).

3. **Andere kulturelle Praktiken** wahrnehmen/ entdecken/ verstehen (ev. kulturelles Orientierungswissen bereitstellen – wer, wie, wann?)/ sich in diese hineinversetzen/ nachfragen (Perspektivenwechsel [...])

Die Lerner wenden in den Gesprächssituationen 1 und 2 das in vorherigen Lektionen erlernte bzw. in den situativen Aufgaben (1, 2, 3, 4) wiederholte soziokulturelle Orientierungswissen zum Thema ‚Schule in Spanien‘ sowie ihr Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur (z.B. Duzen/Siezen) an. Neben bereits bekannten Kulturstandards der Spanier (z.B. Pünktlichkeit) lernen sie in der situativen Aufgabe 7 mittels Internetrecherche weitere fremdkulturelle Praktiken kennen, welche eine Grundlage für die Gesprächssituationen 4 und 5 darstellen. Die in Aufgabe 7 erlernten Inhalte zur fremdkulturellen Gestik fließen in alle Gesprächssituationen des Rollenspiels ein, da (simulierte) Begegnungen mit der Fremd-

kultur eben nicht nur die Verwendung von ‚Lautsprache‘, sondern auch die nonverbaler Kommunikationsmittel beinhaltet. Bzgl. des tatsächlichen Verstehens der verschiedenen fremdkulturellen Praktiken ist von Interesse, dass die Lerner im Rollenspiel nicht nur als ‚deutsche Lisa‘ bzw. ‚Mitschüler der Eigenkultur‘, sondern auch als ‚Spanier‘ agieren und so zuvor erlernte fremdkulturelle Gedanken, Verhaltensweisen und Gefühle leichter nachempfinden und verstehen können; Lisas Unverständnis über die Unpünktlichkeit der Spanier (Gesprächssituation 4) wird nun mit ‚anderen‘ Augen gesehen; das zuvor erlernte soziokulturelle Orientierungswissen wird an einem konkreten Beispiel erfahrbar und kann eher nachvollzogen werden.

4. Mit den eigenkulturellen Praktiken **vergleichen**, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, eigen- und fremdkulturelle Praktiken bewerten und dies begründen (*critical cultural awareness*) und eine (möglicherweise) eigene Position finden (Perspektivenkoordination [...])

In den Gesprächssituationen 1 und 2 vergleichen die Lerner Schulsystem und Stundenplan in Deutschland und Spanien; die situativen Aufgaben 1 bis 3 unterstützen sie dabei. In den Gesprächssituationen 4 und 5 reflektieren die Lerner ausgehend vom Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘ Unterschiede und Gemeinsamkeiten eigener und fremder Kulturstandards; durch die eben beschriebene Tatsache, dass letztere aufgrund des Verfahrens des Perspektivwechsels nun eher nachvollzogen werden können, fällt es den Lernern leichter, fremd- und vor allem eigenkulturelle Praktiken neu zu bewerten und einen eigenen Standpunkt einzunehmen.

Das Produkt der Lernaufgabe, der Film ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘, kann nun als Ausgangspunkt für ein E-Mail-Projekt genutzt werden, in dem die Lerner ihren Film spanischen Schülern vorstellen und als Grundlage für weiterführende Kommunikationssituationen zum Thema ‚Schule (in Spanien und Deutschland)‘ nutzen. Im Gegensatz zu den feinanalysierten *Unidades* der Lehrwerke, aber auch der Mehrzahl der überblicksartig analysierten Lektionen in *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* wirkt die *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ somit durch die Angabe einer konkreten Internetseite darauf hin, dass es zur Initiierung virtueller Korrespondenzprojekte und zum interkulturellen Austausch kommt (K20).

Die Erfüllung der Kriterien zeigt, dass das eingangs formulierte Anliegen des *Repaso intercultural*, einen Beitrag zur intensiven Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken zu leisten, vor allem im Vergleich zu aktuell im Spanischunterricht verwendeten Lehrwerken, realisiert werden konnte.

#### 4.5 Praktische Erprobung der *Unidad*

Die praktische Erprobung der in der *Unidad* integrierten Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ wurde in einer 8. Klasse eines sachsen-anhaltischen Gymnasiums durchgeführt. Die Lerngruppe bestand aus 15 Schülern, lernte Spanisch als dritte Fremdsprache und befand sich am Ende des ersten Lernjahrs. Sie verwendete das Lehrwerk *Encuentros 3000/1*; die Lernaufgabe wurde so im Rahmen der feinanalysierten *Unidad 4A* bearbeitet.

Im Folgenden wird zuerst die Durchführung der Lernaufgabe beschrieben. Da ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ im Rahmen einer Lehrwerk-*Unidad* bearbeitet wurde, soll dargelegt werden, wie die Verzahnung von *Unidad* und Lernaufgabe realisiert werden konnte. Dabei wird auf die methodische Vorgehensweise in *pre-tarea*, *tarea* und *sistema formal* eingegangen, welche sich aufgrund der Tatsache, dass ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ eben nicht im Rahmen der von mir konzipierten *Unidad ‚La vida en el insti‘* durchgeführt wurde, teilweise von den didaktisch-methodischen Erläuterungen zur *Unidad* (Kap. 4.3) unterscheidet. Zusätzlich erfolgen Ausführungen zum zeitlichen Umfang der Bearbeitung von *Unidad* und Lernaufgabe. Anschließend werden die erzielten Ergebnisse der Lernaufgabe diskutiert. Diese leiten sich aus den kompetenzorientierten Lernzielformulierungen in Abbildung 6 (Kap. 4.3) ab und versuchen aufzuzeigen, inwiefern die Lernenden ihre dimensionenbezogenen interkulturellen Teilkompetenzen durch die Bearbeitung von ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ vertiefen konnten. Davon ausgehend sollen Potenzen und Grenzen der Lernaufgabe hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz verdeutlicht werden.

Die Durchführung der Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ bildete den Abschluss von Lehrwerk-*Unidad 4* in *Encuentros 3000/1*. Als Thematik der gesamten Sequenz wurde deshalb der Titel der Lernaufgabe genutzt und an die Tafel geschrieben; auf die Verwendung des Titels der Lehrwerk-*Unidad ‚Mi vida de cada día‘* wurde bewusst verzichtet, da für die Bewältigung der Lernaufgabe auch Inhalte und Kompetenzen notwendig waren, die durch die alleinige Verwendung des Lehrwerks nicht vermittelt und erweitert werden konnten. Als motivierenden Einstieg für die Sequenz nutzte die Lehrkraft folgende Aufgabenstellung: „Stellt euch vor, ihr würdet ein Auslandsjahr an einer spanischen Schule verbringen. Was wäre dort anders als in Deutschland?“ Zur Orientierung der Lernenden wurde anschließend ein Arbeitsblatt ausgeteilt, das folgende Fragen beinhaltete und an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen sollte:

1. Du verabredest dich mit Freunden in der Stadt. Was ist zu erwarten, wenn du dich ...

- a) mit deutschen Freunden treffen möchtest?
  - b) in Spanien mit spanischen Mitschülern treffen möchtest?
2. Wann beginnt und endet ...
- a) dein Schultag im Allgemeinen?
  - b) ein Schultag in Spanien?
3. Wie begegnest ...
- a) du deinem Lehrer (Wortwahl/Ausdruck)?
  - b) du einem Lehrer in Spanien (Wortwahl/Ausdruck)?

Es war davon auszugehen, dass die Lernenden die Fragen 1 und 3 bereits beantworten könnten. Vergleichsrelevante landeskundliche Informationen zur spanischen Begrüßung mittels zweier *besos* und das Wissen darüber, dass es in Spanien üblich ist, einige Minuten zu spät zu einer privaten Verabredung zu kommen (1b), hatten die Lernenden ebenso wie die Tatsache, dass Lehrer in Spanien im Gegensatz zu denen in Deutschland geduzt (3b) werden, durch die vorausgegangenen Lektionen in *Encuentros 3000/1* erlernt. Allerdings wurde Frage 1b nur teilweise beantwortet; die Lerner konnten sich noch an die für Spanien typische Begrüßung mittels zweier *besos* erinnern; ihr Wissen darüber, dass sie ggf. einige Minuten auf ihre spanischen Freunde warten müssten, konnten sie nicht mehr aktivieren. Auch Frage 3b, dass Lehrer in Spanien anders als in Deutschland geduzt werden, wurde lediglich von einer leistungsstarken Schülerin beantwortet. Zu Frage 2b, wann ein Schultag in Spanien endet, konnten die Lerner von vornherein nur Hypothesen aufstellen, da sie das dafür notwendige landeskundliche Orientierungswissen erst im Laufe der nun folgenden Lehrwerk-*Unidad 4* erlernen würden. Hinsichtlich der an späterer Stelle zu diskutierenden erzielten Ergebnisse ist also zu konstatieren, dass die Lernenden vor der Bearbeitung der Lernaufgabe zum einen einige landeskundliche Wissensbestände noch nicht kannten, zum anderen nur ansatzweise in der Lage waren, bereits erlerntes soziokulturelles Orientierungswissen zu aktivieren.

Die Tatsache, dass sich die Lernenden nur weniger vergleichsrelevanter Informationen zu einem spanischen (Schul-)Tag bewusst waren, nutzte die Lehrkraft als Überleitung für das Vorstellen der Lernaufgabe *‘El primer día en el nuevo instituto español’*, deren Bewältigung das Ziel der Sequenz darstellen sollte; so wurde gleichzeitig die *pre-tarea*-Phase initiiert. Noch vor der eigentlichen Bearbeitung der Lehrwerk-*Unidad* erkannten die Lerner also, auf welches Ziel sie in den nächsten Wochen hinarbeiten würden und dass es für die Bewältigung der Lernaufgabe bspw. notwendig war, das eigene, bisher nur im Ansatz vorhandene,

soziokulturelle Orientierungswissen bzgl. der Thematik ‚Schule in Spanien‘ zu erweitern. Davon ausgehend erhielten die Lerner die Aufgabe, weitere für die Bewältigung der Lernaufgabe notwendige Kompetenzen zu benennen. Dafür wurden die Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten welche von den Schülern bereits erlernt bzw. entwickelt worden sind („Was können und wissen wir schon?“), in einer anderen Farbe an die Tafel notiert als die, welche sie für die Bewältigung der Lernaufgabe noch erwerben mussten („Was brauchen wir noch?“).

Die Lehrkraft gab an, die Schülerantworten, die bis dato lediglich an der Tafel fixiert waren, für die nächste Stunde mittels eines *Advance organizer*<sup>93</sup> (vgl. Hepting 2008: 50ff.) auf Folie zusammenzufassen. Dieser *Organizer* sollte die Lerner in den nächsten Wochen dabei unterstützen, eine Sinnhaftigkeit des eigenen Lernprozesses zu erfahren, da er überblicksartig visualisierte, welche spezifischen Inhalte und Kompetenzen für die Bewältigung der Lernaufgabe, also das Erreichen des Sequenziels, erlernt und erweitert werden sollten. Damit einhergehend verfolgte die Lehrkraft das Ziel der besseren Organisierung und Strukturierung des Arbeitsprozesses der Lerner, da der *Advance organizer* nach erreichten Zwischenzielen und vor der Erarbeitung neuer Themenkomplexe immer wieder auf den Overheadprojektor aufgelegt werden sollte, um einerseits den bis dato geleisteten Arbeits- und Lernprozess, andererseits Etappen, die bis zum Erreichen des Ziels noch bewältigt werden müssten, zu veranschaulichen. Die Lernenden wiederum bekamen am Ende der ersten Stunde die Hausaufgabe, geeignete Kriterien für eine Beurteilung bzw. mögliche Bewertung des Films zu erstellen. Die Vorschläge wurden in der Folgestunde im Plenum besprochen; die Lehrkraft stellte folgende Kriterien, auf welche sich die gesamte Lerngruppe geeinigt hatte, auf einem Arbeitsblatt zusammen, und händigte es den Lernern vor der Präsentation der Filme als Grundlage zur Beurteilung des Films ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ aus: 1. Sprachrichtigkeit, 2. Aussprache, Betonung, Flüssigkeit, 3. schauspielerische Leistung, 4. Umsetzung der Szenen, Kreativität, 5. Inhalt.<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> Der von der Lehrkraft erstellte *Advance Organizer* befindet sich im Anhang, S. 301.

<sup>94</sup> Im Kriterium ‚Inhalt‘ spiegeln sich dabei die meisten der unter Abbildung 6 formulierten zu vertiefenden interkulturellen Teilkompetenzen wider. Das Kriterium schloss z.B. allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation, kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens, soziokulturelle Wissensbestände und den Vergleich eigen- und fremdkultureller Praktiken, also die im Rahmen der kognitiv-analytischen Dimension zu vertiefenden interkulturellen Teilkompetenzen, ein. Zusätzlich war inhaltlich aber auch von Interesse, dass die Lerner bereit waren, ihre Einstellungen und Haltungen zu ändern, dass sie *critical incidents* thematisierten und analysierten (affektiv-attitudinale Dimension) und dass sie in der Lage waren, diese im Rahmen der simulierten Begegnungssituation zu beheben (handlungsorientierte Dimension). Die Vertiefung der übrigen handlungsorientierten interkulturellen Teilkompetenzen wurde im Rahmen der Kriterien ‚Sprachrichtigkeit‘ und ‚Aussprache, Betonung, Flüssigkeit‘ beurteilt. Einige affektiv-attitudinale Teilkompetenzen, z.B. die Bereitschaft zum

Nach der Vorstellung der Lernaufgabe, der Bewusstmachung dafür notwendiger Kompetenzen und der Erstellung von Kriterien für die Auswertung von ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ begann die Arbeit mit der Lehrwerk-*Unidad*, welche (teilweise!, s.u.) die Erarbeitung der situativen Aufgaben 1 bis 7 aus der von mir erstellten *Unidad ‚La vida en el insti‘* ersetzte. Die feinanalysierte *Unidad 4A* (inklusive der Rubrik *¡Acércate!*) wurde dabei mit der Teillektion 4B, welche die für die Lernaufgabe notwendigen sprachlichen Mittel *gustar* sowie Vokabular zu Hobbys und Freizeitaktivitäten beinhaltet, kombiniert, da dies für die (sprachliche) Bewältigung von ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ notwendig war. Die für die Bewältigung der Aufgabe relevanten, neu zu erlernenden Inhalte erarbeiteten sich die Lerner so einerseits mithilfe der Lehrwerk-*Unidades 4A* und *4B*. Andererseits wurden die für die Lernaufgabe notwendigen Teilkompetenzen, die durch die alleinige Nutzung des Lehrwerks nicht (intensiv genug) erworben bzw. vertieft werden konnten, durch von mir erstellte Zusatzmaterialien, welche sich in den situativen Aufgaben der in Kapitel 4.2 vorgestellten *Repaso-Unidad* wiederfinden, aufgebaut.

So vertieften die Lerner bspw. mittels der situativen Aufgabe 5 ‚*¿Qué te gusta?*‘ noch während der Bearbeitung der Lehrwerk-*Unidad* ihre Sprechfertigkeiten bzgl. Hobbys und Freizeitaktivitäten, um Gesprächssituation 3 der Lernaufgabe bewältigen zu können. Nachdem die eigentliche Arbeit mit den Teillektionen 4A und 4B aus *Encuentros 3000/1* beendet war, wurde zusätzlich der Text ‚*El sistema escolar de España*‘ (Aufgabe 3) der *Unidad ‚La vida en el insti‘* verwendet, da das Lehrbuch *Encuentros 3000/1* (im Gegensatz zu *Línea verde 1* und *Puente al Español 1*) keine ausreichenden Informationen zum spanischen Schulsystem bereitstellt. Ferner wurden die *critical incidents*, welche eine Grundlage für Gesprächssituation 5 der Lernaufgabe darstellen, der in der *Repaso-Unidad* bzw. in der situativen Aufgabe 7 angegebenen Adresse [www.mumis.uni-siegen.de/projekt](http://www.mumis.uni-siegen.de/projekt) entnommen.

Allerdings wurden die verschiedenen *critical incidents* nicht selbstständig von den Lernern im Internet recherchiert. Die Lehrkraft entschied sich stattdessen dafür, eine Vorauswahl zu treffen und vier<sup>95</sup> der im Internet beschriebenen interkulturellen Missverständnisse sowie die dazugehörigen Fragen, nicht aber die ‚Lösungen‘, auszudrucken und den Lernern

---

Perspektivwechsel sowie das Demonstrieren von Offenheit und Toleranz spiegelten sich in dem Kriterium ‚schauspielerische Leistung‘ wider, welches beurteilte, inwiefern sich die Lerner in die ihnen zugeschriebenen Rollen hineinversetzen konnten.

<sup>95</sup> Es handelte sich dabei um die im Anhang befindlichen (vgl. S. 296ff.) *critical incidents* 1 bis 4, welche kulturell verschieden geprägte Konventionen bzgl. Pünktlichkeit, Höflichkeit und Diskussionsstil (1), bzgl. Kontaktaufnahme und Verabschiedung bzw. Anrede und Begrüßung (2 und 3) sowie bzgl. Diskursphasen und Sprecherwechsel (4) verdeutlichen.

auszuhändigen. Wie in der *Repaso-Unidad* vorgeschlagen erarbeiteten sich die Lerner die verschiedenen interkulturellen Missverständnisse in der Sozialform Gruppenarbeit. Bzgl. der Gruppenbildung beschloss die Lehrkraft insofern lenkend einzuwirken, als die Lerner ihre Gruppenmitglieder nicht selbst, z.B. aufgrund freundschaftlicher Beziehungen, wählen konnten. Stattdessen beschloss die Lehrkraft, welche Schüler in einer Gruppe arbeiten sollten. Sie bezog dabei die Leistungsstärke der Lerner ein, um die einzelnen Gruppen möglichst leistungsheterogen zu gestalten. Da der Spanischkurs aus zwei verschiedenen Parallelklassen zusammengesetzt und eine Abgrenzung zwischen den beiden Klassen, welche erst seit einigen Monaten gemeinsam lernten, immer noch spürbar war, wurde aber auch darauf geachtet, dass stets Lerner aus beiden Parallelklassen in einer Gruppe zusammenarbeiteten.

Da die Lerngruppe insgesamt 15 Schüler umfasste, bildeten sich insgesamt drei Arbeitsgruppen mit je fünf Lernern. Die Gruppen 1 und 2 erhielten je einen von der Lehrkraft vorbereiteten *critical incident*; Gruppe 3 erhielt zwei verschiedene interkulturelle Missverständnisse, welche sich inhaltlich jedoch stark ähnelten und unterschiedlich kulturell geprägte Konventionen bei Kontaktaufnahme und Verabschiedung thematisierten (vgl. Anhang; *critical incidents* 2 und 3). Die Lerner bearbeiteten die ihnen – aufgrund der Tatsache, dass die Arbeitsgruppen leistungsheterogen waren – beliebig zugeteilten *critical incidents* zuerst in der Gruppe, anschließend stellten sie sie im Plenum vor und diskutierten deren mögliche Entstehung. Dass die *critical incidents* von Erlebnissen deutscher und spanischer Studierender berichten, stellte für die 14- bis 15-jährigen Lerner kein Problem dar. Sie konnten die beschriebenen Missverständnisse nachvollziehen und problemlos auf die eigene Person übertragen.

Die Aufteilung der Lernenden innerhalb der drei verschiedenen Gruppen für die Erarbeitung der verschiedenen *critical incidents* wurde für die anschließende Phase der *tarea* beibehalten. Die Lernenden mussten am Ende der *pre-tarea* also lediglich die einzelnen Rollen in den jeweiligen Gruppen verteilen. Hierbei war festzustellen, dass die Lernenden ihr eigenes Leistungsniveau gut einschätzen konnten; leistungsstärkere Lerner übernahmen die Rolle von ‚Lisa‘, leistungsschwächere die der spanischen und/oder deutschen Klassenkameraden. Die Lehrkraft achtete bzgl. der Rollenverteilung jedoch darauf, dass ‚Lisa‘ in den ersten beiden Gesprächssituationen von einer anderen Schülerin gespielt wurde als in den Gesprächssituationen 3 und 4; so konnte vermieden werden, dass die Redebeiträge einer einzigen Lernenden im Vergleich zu denen der Mitschüler zu umfangreich ausfielen.

In der *tarea*-Phase verzichtete die Lehrkraft aber auf weitere Instruktionen. Das Schreiben und anschließende Einüben der Dialoge wurden ebenso wie der eigentliche Filmdreh von den Lernern autonom durchgeführt. Der Lehrer stand hier lediglich als Berater zur Seite und gab gelegentlich Vokabelhilfen. In der Regel war es jedoch Aufgabe der Lernenden, sich unbekanntes Vokabular selbstständig mithilfe des Wörterbuchs zu erschließen. Größere Schwierigkeiten bzgl. der Verwendung der spanischen Sprache zeigten sich ohnehin fast nicht, da sich die Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ an der sprachlichen Progression des Lehrwerks *Encuentros 3000/1* orientiert; die wenigen sprachlichen Phänomene, die das Lehrwerk nicht vermitteln konnte, wurden durch die situativen Aufgaben 3 und 7 eingeübt. Lediglich eine leistungsschwache Schülerin hatte Probleme in der Verwendung der spanischen Sprache und war deshalb nicht in der Lage, den Gruppenarbeitsprozess voranzubringen bzw. ihre eigenen Gesprächsbeiträge zu formulieren und einzuüben. Ihre defizitären Sprachkenntnisse wurden jedoch bereits im Laufe des gesamten Schuljahres deutlich; ihre Überforderung sollte deshalb nicht mit der Komplexität der Lernaufgabe begründet werden. Alle anderen Lerner arbeiteten konzentriert und diszipliniert. Besonders motiviert schienen sie durch die Tatsache, dass die verschiedenen Gesprächssituationen gefilmt werden sollten; zu den verschiedenen ‚Drehtagen‘ brachten sie bereitwillig die dafür notwendigen Requisiten und das technische Equipment mit.

Die Präsentation der insgesamt drei entstandenen Filme am Ende der *tarea* machte jedoch deutlich, dass die technische Ausstattung der Lerner nur bedingt ausreichte; es fiel teilweise schwer, die einzelnen Redebeiträge akustisch gut zu verstehen. Bei einer erneuten Erprobung der *Unidad* bzw. der Lernaufgabe sollte deshalb darauf hingewirkt werden, hochwertige technische Geräte und Videokameras zu nutzen, welche eine Würdigung des Produkts tatsächlich ermöglichen. Die fremdsprachliche Qualität in den Gesprächssituationen 1 bis 4 entsprach den Anforderungen jedoch zumeist in vollem oder besonderem Maße. Die Lehrkraft beschloss deshalb, die wenigen sprachlichen Schwierigkeiten, welche durch die Präsentation der Filme deutlich wurden, nicht in einer zeitlich abgesteckten Phase (*sistema formal*) zu reflektieren. Stattdessen wurden die sprachlichen Phänomene, welche in der Lernaufgabe noch fehlerhaft verwendet wurden, im Laufe der nachfolgenden Wochen immer dann, wenn genügend Zeit zur Verfügung stand, in kürzeren Übungen wiederholt – allerdings stets in Zusammenhang mit neu zu erlernenden Inhalten. Statt der Einübung der in der Lernaufgabe sichtbar gewordenen sprachlichen Schwierigkeiten wurde also in erster

Linie das Voranschreiten des Lehrgangs bzw. die Weiterarbeit mit dem Lehrwerk und somit der Aufbau neuer Teilkompetenzen fokussiert. In den nun folgenden Bemerkungen zum zeitlichen Umfang der Bearbeitung von Lehrwerk-*Unidad* und Lernaufgabe wird deshalb auf Ausführungen zur Dauer der *sistema formal* verzichtet.

Insgesamt benötigte die Erarbeitung der Lehrwerk-*Unidades* 4A und 4B und die der Lernaufgabe 30 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten). Die Bearbeitung der Lehrwerkktionen 4A und 4B nahm mit 23 Stunden den weitaus größten Teil in Anspruch; sie entspricht dabei der Bearbeitung der situativen Aufgaben 1 bis 7 in der von mir konzipierten *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘, da die für die Lernaufgabe notwendigen sprachlichen, interkulturellen und methodischen Fertigkeiten nach Vorstellung von ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ zuerst reflektiert und dann durch die einzelnen Aufgaben der *Unidad in Encuentros 3000/1* entwickelt wurden. Die anschließende Bewältigung der Lernaufgabe und ihre Auswertung in der *tarea*-Phase dauerten lediglich sieben Unterrichtsstunden; auf die Reflexion des Arbeitsprozesses gemäß dem in Kapitel 4.3 vorgestellten Kriterienbogen wurde jedoch verzichtet. So wurde in die abschließende Bewertung der Lernaufgabe, deren Grundlage die weiter oben erwähnten, von Lernern und Lehrkraft gemeinsam erstellten Kriterien bildeten, folglich in erster Linie das Produkt, nicht aber der Prozess einbezogen.

Dass die Bearbeitung der Lehrwerk-*Unidades* 4A und 4B, welche die Erarbeitung der situativen Aufgaben 1 bis 7 in der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ ersetzen, insgesamt 23 Unterrichtsstunden in Anspruch nahm, macht deutlich, dass die für die Phase der *pre-tarea* im *Repaso intercultural* veranschlagten zehn Unterrichtsstunden (vgl. Abb. 5) vergleichsweise gering ausfallen. Dies unterstreicht noch einmal, dass die Sorge, die Bearbeitung der *Repaso-Unidad* würde zu viel Zeit kosten und den Lehrgang überfrachten, unbegründet ist; die Bearbeitung von bereits existierenden Lehrwerkktionen nimmt aufgrund der Tatsache, dass eben nicht nur interkulturelle Teilkompetenzen, sondern auch (bzw. in erster Linie) funktional-kommunikative sowie methodische Kompetenzen der Lerner entwickelt werden, mindestens genau so viel bzw. mehr Zeit in Anspruch. Die für die *tarea* benötigten sieben Unterrichtsstunden bekräftigen hingegen die unter 4.3 formulierte These, dass für den Filmdreh selbst nicht sehr viel Zeit benötigt wird. So entstehen der Lehrkraft keine arbeitsökonomischen Nachteile oder zeitlichen Verluste. Im Mittelpunkt sollte jedoch ohnehin das hohe Motivationspotenzial des Filmdrehs stehen: Dass das Rollenspiel am Ende in einen kurzen Film mündet und die Lerner bei der Erstellung des Films, d.h. beim Verfassen der Dialoge,

aber auch beim Schauspielen, kreativ tätig sein konnten, hat ihnen besondere Freude bereitet. Inhaltlich wurden sie vor allem durch die interkulturellen Missverständnisse angesprochen; insgesamt war das Feedback zur Lernaufgabe von Seiten der Schüler sehr positiv.

Auch die Lehrkraft zeigte sich mit der Durchführung der Lernaufgabe zufrieden und lobte vor allem den motivationalen Gehalt von ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘. Ferner ist zu konstatieren, dass die Lerner durch die Bearbeitung der Lernaufgabe einen hohen Kompetenzzuwachs erfahren konnten. Dieser bezieht sich zum einen auf die Ausprägung ihres funktional-kommunikativen Kompetenzniveaus; es wurde bereits angesprochen, dass die Filme insgesamt eine gute bis sehr gute fremdsprachliche Qualität aufwiesen und nur wenige Fehler auftraten. Für die hier vorliegende Arbeit ist zum anderen jedoch von besonderem Interesse, dass die Lehrkraft auch eine Vertiefung der interkulturellen Kompetenzen der Lerner beobachten konnte. Dies soll ausgehend von den in Abbildung 6 formulierten kompetenzorientierten interkulturellen Lernzielen (Kap. 4.3) verdeutlicht werden.

Bzgl. der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension interkultureller Kompetenz ist deutlich geworden, dass die Lernenden der Zielkultur offen und tolerant gegenübertraten. So waren sie bspw. neugierig auf die zwischen Spaniern und Deutschen auftretenden *critical incidents* und wollten von der Lehrkraft noch weitere potenzielle Schwierigkeiten, die sich in Begegnungssituationen mit der Fremdkultur ereignen könnten, erfahren. Die Thematisierung und Analyse der *critical incidents* verlief dementsprechend erfolgreich und hat die Lerner für mögliche interkulturelle Konfliktsituationen, welche sich aufgrund unterschiedlich geprägter Diskurs- und Verhaltensweisen ergeben könnten, sensibilisiert. Im Rahmen des Rollenspiels und der Gesprächssituationen 1 bis 5 haben sich die Lerner als ‚Deutsche‘ außerdem auf ihre Interaktionspartner aus der Fremdkultur eingestellt. So sprachen sie in Gesprächssituation 3 mit ‚Angehörigen der Zielkultur‘ über eigene Hobbys und Vorlieben und interessierten sich für die ihrer ‚spanischen Mitschüler‘. Allerdings ist anzunehmen, dass sich die Lerner der Tatsache bewusst waren, dass es sich um eine simulierte Begegnungssituation handelte und dass sie die ‚neuen spanischen Mitschüler‘ nur bedingt als Angehörige der Zielkultur angesehen haben; inwiefern die Lernenden im Rollenspiel gezeigte Einstellungen und Haltungen auch in Realbegegnungen mit der Fremdkultur demonstrieren können, kann nicht sicher vorhergesagt werden.

Ebenso verhält es sich bzgl. der Einstellungen und Haltungen der Lerner, die sich im Rahmen des Rollenspiels verändert haben, weil es für das gemeinsame Handeln sinnvoll er-

schien. Doch auch wenn keine sichere Aussage darüber getroffen werden kann, inwiefern die eigenen Einstellungen und Haltungen auch in Realsituationen verändert werden, sollte Folgendes positiv herausgestellt werden: Die Lernenden werden durch die Lernaufgabe dafür sensibilisiert, dass Standards existieren, die sich in verschiedenen Kulturen unterscheiden und bzgl. derer sie ihre Haltungen in Realsituationen ggf. verändern sollten. Ferner ist zu konstatieren, dass die Lernenden in der simulierten Begegnungssituation des Rollenspiels, welche als Vorbereitung für reale Kontaktbegegnungen fungiert, bereit waren, ihre Einstellungen zu ändern. So hat sich die Figur ‚Lisa‘ in Gesprächssituation 4, der Diskussion zum Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘, stets davon überzeugen lassen, dass es in Spanien üblich sei, einige Minuten später zu einer privaten Verabredung zu erscheinen. Noch deutlicher wurde die Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Haltung in Gesprächssituation 5, in welcher alle Lernenden einer Arbeitsgruppe in deutscher Sprache verschiedene Konventionen und Kulturstandards, welche sich in Spanien und Deutschland unterscheiden, reflektiert haben. In keinem der drei Filme wurde das kulturspezifische Verhalten der Spanier im Hinblick auf Pünktlichkeit, Kontaktaufnahme und Verabschiedung oder Diskussionsstil als schlichtweg ‚falsch‘ oder nicht nachvollziehbar angesehen. Stattdessen kamen die Lerner zu dem Schluss, dass die kulturspezifischen Konventionen der Spanier eben ‚typisch‘ für die Zielkultur sind und sie als Deutsche deshalb versuchen sollten, diese nachzuvollziehen.

Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und die Bereitschaft, die fremde Innensicht zu rekonstruieren, verliefen bei den einzelnen Schülern der Lerngruppe unterschiedlich. So ist zu konstatieren, dass es leistungsstärkeren Lernern sehr gut gelang, die Perspektive der Angehörigen der Zielkultur einzunehmen; sie versetzten sich bspw. in den spanischen Direktor und die spanische Klassenlehrerin hinein und agierten schauspielerisch in überzeugender Art und Weise. Leistungsschwächere Lerner hatten jedoch Probleme, sich der fremden Innensicht anzunähern und vermittelten allzu oft den Eindruck, zwar als Angehörige der Zielkultur zu ‚sprechen‘, aber nicht als solche zu ‚fühlen‘; die Perspektive der Fremdkultur wurde so nur teilweise eingenommen. Allerdings ist herauszustellen, dass auch die leistungsschwächeren Lerner in der Lage waren, eigene und fremdkulturelle Diskurskonventionen zu vergleichen und miteinander in Beziehung zu setzen (Perspektivübernahme); das idealerweise daraus resultierende Einnehmen eines eigenen Standpunkts und die Neubewertung eigen- und fremdkultureller Phänomene (Perspektivenkoordinierung) blieb jedoch aus.

Die Vertiefung kognitiv-analytischer Teilkompetenzen durch die Lernaufgabe soll durch die folgenden Ausführungen deutlich werden: Der Fragebogen, der von den Lernern vor der Bearbeitung von Lehrwerk-*Unidad* und Lernaufgabe beantwortet wurde, zeigte, dass landeskundliche Wissensbestände, welche durch vorausgegangene Lektionen in *Encuentros 3000/1* eigentlich bereits vermittelt worden sind, nicht aktiviert werden konnten; soziokulturelles Orientierungswissen, welches sich auf den Schultag in Spanien bezieht, war den Lernern vor der Bearbeitung der Lernaufgabe noch nicht bekannt; demzufolge konnten lediglich Hypothesen zu ‚Schule in Spanien‘ aufgestellt, aber keine tatsächlichen Wissensbestände demonstriert werden. In den Gesprächssituationen 1 und 2 des Films ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ sprachen die Lerner nun aber über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in deutschem und spanischem Schulsystem; sie verglichen Schultag, Stundenplan, Unterrichtsfächer und Noten in Spanien und Deutschland. Die vor der Bearbeitung der Lernaufgabe nicht mehr erinnerte fremdkulturelle Konvention, dass es in Spanien üblich ist, einige Minuten später zu einer Verabredung zu erscheinen, wurde in den Gesprächssituationen 4 und 5 thematisiert. Durch diese konkrete Anwendung landeskundlichen Wissens in den einzelnen Gesprächssituationen wurde der hohe Wissenszuwachs der Lernenden sichtbar. Lediglich der Vergleich von deutschem und spanischem Schulsystem schien laut Aussagen der Lehrkraft eher oberflächlich und hätte intensiver erfolgen dürfen.

Die Erweiterung allgemeinkulturellen Wissens wurde in Gesprächssituation 5 sichtbar, in welcher die Lerner auf Grundlage der zuvor analysierten *critical incidents* über verschiedene Erlebnisse sprachen, die sie am ersten Schultag besonders verwundert haben; indem die Lerner über die in Spanien und Deutschland unterschiedlich ausgeprägten Auffassungen bzgl. der Aspekte Pünktlichkeit, Höflichkeit, Verabschiedung und Begrüßung diskutierten, wurde die Existenz verschiedener Kulturstandards reflektiert. Als vorteilhaft sah die Lehrkraft die Tatsache an, dass die Lerner dabei in deutscher Sprache agieren und so leichter deutlich machen konnten, inwiefern sie die Prägung eigen- und fremdkultureller Diskurskonventionen tatsächlich erkannt haben. Die Kenntnis von kulturspezifischen Konventionen des Kommunizierens wurde ebenfalls in Gesprächssituation 5 demonstriert. Die Lernenden sprachen über die in Eigen- und Fremdkultur verschieden gehandhabte Konvention des Duzens bzw. Siezens von Lehrern. Die Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Register, mittels derer die enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur ebenfalls verdeutlicht wird, wurde von der Lehrkraft im Vorhinein jedoch nicht fokussiert; die Lerner verwendeten in den ver-

schiedenen Gesprächssituationen der Lernaufgabe deshalb nicht bewusst kolloquiale Worte und Wendungen, wenn sie mit ihren neuen spanischen Mitschülern sprachen, oder standardsprachliche Ausdrücke in dem Gespräch mit dem spanischen Schuldirektor.

Die Förderung der handlungsorientierten Dimension interkultureller Kompetenz durch die Lernaufgabe wurde weiter oben bereits angesprochen; bzgl. der Verwendung der spanischen Sprache hatten die Lerner nur wenige Schwierigkeiten. Sie konnten sich unter Anwendung verschiedener Gesprächsstrategien kontextadäquat und situationsangemessen verständigen und ein simuliertes Gespräch mit Angehörigen der Zielkultur initiieren, strukturieren und aufrechterhalten. Ferner waren sie in der Lage, in Gesprächssituation 4 über den *critical incident* zum Thema ‚(Un)pünktlichkeit‘ in der Fremdsprache zu diskutieren und ihn so schließlich zu beheben.

Die praktische Erprobung der *Unidad* bzw. der Lernaufgabe bestätigt so die in Kapitel 4.4 formulierte These, dass der *Repaso intercultural* und die darin integrierte Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ einen gezielten Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz leisten. Davon ausgehend kann konstatiert werden, dass die Konzeption von Lehrwerkektionen, die einerseits die Entwicklung interkultureller Kompetenz fokussieren, sich andererseits aber an der sprachlichen Progression eines Lehrwerks orientieren und den Aufbau funktional-kommunikativer Kompetenzen somit nicht vernachlässigen, möglich ist. Eine empirische Erforschung der Lernaufgabe bzw. der gesamten *Unidad* im engeren Sinne steht jedoch noch aus; im Rahmen der vorliegenden Arbeit war eine ‚strenge‘ empirische Untersuchung der Frage, inwiefern es durch die *Repaso-Unidad* zu einer intensiven Förderung interkultureller Kompetenz kommt, nicht möglich.<sup>96</sup> Die in diesem Kapitel gemachten Ausführungen zu den erzielten Ergebnissen der Lernaufgabe stützen sich in erster Linie auf beschreibende Beobachtungen der Lehrkraft; Interviews mit den Lernenden oder Fragebögen, die zusätzlich Aufschluss darüber geben können, welchen Einfluss die Lernaufgabe und die gesamte *Repaso-Unidad* auf die Lerner, ihren interkulturellen Lernprozess und ihren Kompetenzzuwachs haben, stellen ein Forschungsdesiderat dar. Von Interesse wären außerdem kontrastive Studien, die die interkulturellen Lernprozesse und Erkenntnisgewinne der Schüler, welche sich aus der *Unidad* und der Lernaufgabe ableiten lassen, mit denen aus Lektionen bereits im Spanischunterricht verwendeter Lehrwerke vergleichen.

---

<sup>96</sup> Ein solches Anliegen wäre ohnehin eher dem Bereich der ‚Lehrwerkforschung‘, weniger dem der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Konzept der ‚Lehrwerkanalyse‘ zuzuordnen (vgl. dazu die Unterscheidung der Termini ‚Lehrwerkforschung‘, ‚Lehrwerkanalyse‘ und ‚Lehrwerk Kritik‘ in Kap. 2.2).

## 5 Zusammenfassung und Ausblick: Empfehlungen für zukünftige Lehrwerkgenerationen

Die Arbeit verfolgte das Ziel, das interkulturelle Potenzial der aktuell im Spanischunterricht verwendeten Lehrwerke *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* zu analysieren. Ausgehend von in der Analyse erkannten Defiziten sollten außerdem Perspektiven hinsichtlich der intensiveren Förderung interkultureller Kompetenz für diese und zukünftige Lehrwerke verdeutlicht werden. Deshalb wurde eine *Unidad* entwickelt, die konkrete Vorschläge für die gezieltere Initiierung interkultureller Lernprozesse in Lehrwerken aufzeigt.

Thema und Anliegen der Arbeit erklärten sich dabei aus der grundlegenden Überlegung, dass sowohl die Förderung interkultureller Kompetenz als auch der Einsatz von Lehrwerken wichtige Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts darstellen. So hat Fremdsprachenunterricht seit dem Ende des 20. Jahrhunderts aufgrund zunehmender Globalisierungstendenzen und der daraus resultierenden Entstehung hybrider Kulturen neue Anforderungen zu erfüllen. Der Erwerb interkultureller Kompetenz ist für die persönliche Weiterentwicklung und den späteren beruflichen Erfolg der Lerner heute mehr denn je erforderlich. Dieses Erkenntnis hat sich auch in der Konzeption verschiedener Lehrpläne und Curricula (z.B. dem in der Arbeit referierten GeR, den Bildungsstandards der KMK und dem Kerncurriculum Niedersachsens) niedergeschlagen. Außerdem ist es – auch im Zeitalter moderner, computergestützter Medien und des Internets – immer noch das Lehrwerk, das den Unterricht maßgeblich gestaltet und zur Orientierung der Lerner beiträgt (vgl. Kap. 2.1). Den Herausforderungen, denen sich Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen gegenüberstellt, muss somit auch das Lehrwerk als dessen Grundlage nachkommen; es sollte den Lernenden die Möglichkeit bieten, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren und interkulturelle Teilkompetenzen zu entwickeln.

Ausgehend von dieser Überlegung ergaben sich für die Arbeit folgende Forschungsfragen:

1. Können Lehrwerke überhaupt interkulturelle Kompetenz fördern?
2. Mittels welcher Kriterien kann die Förderung interkultureller Kompetenz in Spanischlehrwerken überprüft werden?
3. In welchem Maß wird interkulturelle Kompetenz in aktuellen Spanischlehrwerken gefördert?

#### 4. Wie können Defizite bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz in zukünftigen Lehrwerken behoben werden?

Im Folgenden sollen die im Rahmen des oben beschriebenen Zielvorhabens gewonnenen Ergebnisse entlang dieser Forschungsfragen zusammengefasst werden.

##### 1. Können Lehrwerke überhaupt interkulturelle Kompetenz fördern?

Die praktische Umsetzbarkeit der Forderung, Lehrwerke *sollten* interkulturelle Kompetenz fördern, stellt eine grundlegende Schwierigkeit dar: Die Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken ist immer nur begrenzt realisierbar, da auch andere Kompetenzbereiche, in erster Linie funktional-kommunikative Kompetenzen der Lerner, entwickelt werden müssen (vgl. Kap. 1.4). Vor allem in der Spracherwerbsphase fokussieren Lehrwerke deshalb überwiegend sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lerner; interkulturelle Kompetenzen können lediglich im Rahmen dieser sprachlichen Kompetenzen eine Entwicklung erfahren und müssen sich stets an der lexikalischen und grammatischen Progression eines Lehrwerks orientieren. So ist zu konstatieren, dass Lehrwerke interkulturelle Kompetenzen zwar grundsätzlich fördern können, aber immer nur im Rahmen bestimmter Restriktionen, denen sie in ihrer Konzeption unterliegen.

Die Arbeit hat jedoch aufgezeigt, dass die de facto lediglich begrenzte Realisierbarkeit der Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken durchaus gesteigert werden kann. Die in Kapitel 4 vorgestellte *Unidad ‚La vida en el insti‘* wurde als lehrwerkabhängige *Unidad* konzipiert. Sie unterlag demnach der sprachlichen Progression der drei analysierten Lehrwerke und vernachlässigte die Förderung funktional-kommunikativer Kompetenzen nicht. Trotzdem konnte sie die systematische Ausbildung interkultureller Kompetenzen fokussieren. Dies zeigt, dass eine gezielte Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken trotz der eben beschriebenen Rahmenbedingungen möglich ist.

##### 2. Mittels welcher Kriterien kann die Förderung interkultureller Kompetenz in Spanischlehrwerken überprüft werden?

Einen ersten Schwerpunkt für die Analyse des interkulturellen Potenzials von aktuellen Spanischlehrwerken sowie die Konzeption und Auswertung der eigenen *Unidad* bildeten die Erstellung geeigneter Analysekriterien und ihre Strukturierung im Rahmen eines Kriterienkatalogs (Kap. 2.3). Für dessen Konzeption und die Erstellung der insgesamt 20 Kriterien wurden die theoretischen Grundlagen zur Modellierung interkultureller Kompetenz, die anwen-

dungsorientierten Aspekte hinsichtlich ihrer Förderung sowie einige Kriterien früherer Lehrwerkanalysen herangezogen. Die drei Bestandteile sollen im Folgenden noch einmal ausführlicher hinsichtlich ihres Nutzens für die Erstellung des Kriterienkatalogs dargelegt werden.

In Kapitel 1.2 wurden fremdsprachendidaktische und bildungspolitische Modellierungen interkultureller Kompetenz kritisch referiert und es wurde auf einzelne Dimensionen der verschiedenen Modelle sowie auf die von den Lernern zu entwickelnden interkulturellen Teilkompetenzen eingegangen. Als maßgebend erwies sich dabei die Modellierung von Rössler (2010a). Sie unterteilt interkulturelle Kompetenz in eine affektiv-attitudinale, eine wissensbasierte-analytische bzw. kognitiv-analytische (Rössler 2010b) und eine handlungsorientierte Dimension; in den vorausgegangenen Kapiteln wurden diese Dimensionen synonym mit den von Byram geprägten und im GeR genutzten Begriffen *savoir être*, *savoir* und *savoir faire* verwendet sowie um die in anderen, meist bildungspolitischen, Modellen etablierten Termini ‚Einstellungen und Haltungen‘, ‚Wissen‘ und ‚Können‘ ergänzt. Der in Kapitel 2.3 entwickelte Kriterienkatalog spiegelte dieses dreidimensionale Verständnis interkultureller Kompetenz in seiner Struktur dahingehend wider, als er die einzelnen Kriterien ebenfalls der affektiv-attitudinalen Dimension *savoir être*, der kognitiv-analytischen Dimension *savoir* und der handlungsorientierten Dimension *savoir faire* zuordnete.

Neben den theoretischen Ausführungen zur Modellierung stellten außerdem die in Teilkapitel 1.3 aufgezeigten anwendungsorientierten Aspekte zur Förderung interkultureller Kompetenz eine Grundlage für die Konzeption des Kriterienkatalogs dar. So wurden für die Erstellung der einzelnen Analyse Kriterien Fragen zu Themen und Inhalten (1.3.1) sowie Verfahren und Aufgabenformaten (1.3.2) aufgenommen, welche geeignet scheinen, interkulturelle Lernprozesse zu gestalten. Die einzelnen Verfahren (1.3.2.1) orientierten sich dabei bereits an den eben benannten Dimensionen interkultureller Kompetenz; die übrigen anwendungsorientierten Aspekte wurden den jeweiligen Dimensionen zugeordnet. Bzgl. der handlungsorientierten Dimension verdient der aufgabenorientierte Ansatz (1.3.2.2) besonderes Augenmerk, da er die Lernenden in die Lage versetzt, die Komplexität interkultureller Begegnungssituationen in geeigneter Weise nachzuempfinden.

Eine weitere Grundlage des Kriterienkatalogs bildeten Kriterien früherer Lehrwerkanalysen (Kap. 2.2). Einige von Kiffe (1999) erstellte Kriterien zur Analyse des interkulturellen Potenzials von Englischlehrwerken in der Sekundarstufe I wurden modifiziert und auf das der Arbeit zugrundeliegende dreidimensionale Verständnis interkultureller Kompetenz übertra-

gen. Durch diese Modifikation konnte zum einen eine theoretische Rückbindung zu früheren Kriterienkatalogen geschaffen werden, zum anderen konnte der Kriterienkatalog aber auch neue Akzente setzen und aktuelle Ansätze der Modellierung und Förderung interkultureller Kompetenz aufgreifen; er stellt somit eine Weiterentwicklung früherer Lehrwerkanalysen dar und ist aus heutiger Forschungsperspektive von besonderer Relevanz: Die Ausführungen in Kapitel 2.2 haben verdeutlicht, dass Beiträge zur Erforschung von Lern- und Lehrmaterialien und somit auch die Analyse des interkulturellen Potenzials von Lehrwerken, insbesondere von Spanischlehrwerken, im Vergleich zu anderen Teildisziplinen der Fremdsprachendidaktik eher unterrepräsentiert sind.

Ausgehend von den drei konzeptionellen Grundlagen wurde der Kriterienkatalog in die folgenden vier Kriterienkomplexe unterteilt, die in Kapitel 3 die Basis für die Analyse des interkulturellen Potenzials von aktuellen Spanischlehrwerken bildeten:

- Kriterienkomplex A zur allgemeinen Stellung interkulturellen Lernens
- Kriterienkomplex B zur Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension (*savoir être*)
- Kriterienkomplex C zur Förderung der kognitiv-analytischen Dimension (*savoir*)
- Kriterienkomplex D zur Förderung der handlungsorientierten Dimension (*savoir faire*)

Kriterienkomplex A fokussierte eher den ‚traditionellen‘ Ansatz interkulturellen Lernens früherer Lehrwerkanalysen und spiegelte das aktuelle, dreidimensionale Verständnis interkultureller Kompetenz noch nicht wider. Die einzelnen Kriterien (1 bis 3) konnten so weitgehend von Kiffe (1999) übernommen werden. Die Kriterienkomplexe B bis D griffen dann die dreidimensionale Modellierung interkultureller Kompetenz nach Rössler (2010a) sowie anwendungsorientierte Aspekte ihrer Förderung auf. So konnte in der Analyse festgestellt werden, welche Komponenten interkultureller Kompetenz in Spanischlehrwerken bisher fokussiert wurden und welche hingegen zukünftig intensiver gefördert werden müssen. Die Kriterien 4 bis 10 untersuchten dabei die Förderung affektiv-attitudinaler, die Kriterien 11 bis 16 die kognitiv-analytischer, die Kriterien 17 bis 20 die handlungsorientierter Teilkompetenzen.

### 3. *In welchem Maß wird interkulturelle Kompetenz in aktuellen Spanischlehrwerken gefördert?*

Einen zweiten Schwerpunkt hinsichtlich der Zielsetzung der Arbeit bildete die Analyse des interkulturellen Potenzials von aktuellen Spanischlehrwerken anhand des zuvor erstellten Kriterienkatalogs. In Kapitel 3 wurden drei Lehrwerke für Spanisch als dritte Fremdsprache

zum einen anhand einer exemplarischen Lektion zum Thema ‚Schule und Schulalltag‘ feinanalysiert (3.4), zum anderen erfolgte eine überblicksartige Analyse der jeweiligen Lehrbuchbände 1 und 2 (3.5). Die Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden zusammengefasst und bewertet. Damit einhergehend werden erkannte Defizite dort, wo es sinnvoll und notwendig erscheint<sup>97</sup>, bereits um Forderungen hinsichtlich der gezielteren Förderung interkultureller Kompetenz in künftigen Lehrwerken ergänzt. Im Rahmen von Forschungsfrage 4 werden diese Forderungen dann in konkrete Vorschläge überführt und anhand der von mir erstellten *Unidad ‚La vida en el insti‘* erläutert.

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass es keinem Lehrwerk gelungen ist, alle 20 Kriterien des Katalogs zu erfüllen. Fein- und bandbezogene Analyse gaben jedoch Aufschluss darüber, welchem Lehrwerk die Realisierung der Kriterien am ehesten gelingt: In der jeweils feinanalysierten *Unidad* überzeugte Lektion 7A in *Línea verde 1* am stärksten; in der Analyse des jeweils ersten Lehrbuchbandes war es hingegen *Puente al Español*, das die meisten der insgesamt 20 Kriterien realisierte. Im zweiten Band der Lehrwerke wurde die interkulturelle Kompetenz der Lerner am intensivsten in *Línea verde* und *Encuentros 3000* gefördert, *Puente al Español* bildete das Schlusslicht. Ein Lehrwerk, das bzgl. seines interkulturellen Potenzials gänzlich, d.h. in allen analysierten Lektionen und Bänden, überzeugte, existiert nicht. Defizite wurden ebenfalls bzgl. der dimensionenbezogenen Realisierung der Kriterien evident: Weder die affektiv-attitudinale (Kriterienkomplex B) noch die kognitiv-analytische (Kriterienkomplex C) oder die handlungsorientierte Dimension (Kriterienkomplex D) wurde in einem Lehrwerk in Gänze gefördert. Auch hinsichtlich des Kriterienkomplexes, der die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens untersucht (A), wurden Schwächen in allen drei Lehrwerken deutlich.

Es gelang *Puente al Español* im Gegensatz zu *Línea verde* und *Encuentros 3000* zwar, die Kriterien 1 bis 3 aus Kriterienkomplex A überwiegend zu erfüllen, bzgl. der Überprüfung interkultureller Kompetenz (K3) zeigten sich aber auch hier größere Defizite. Zukünftige Lehrwerke sollten deshalb öfter Verfahren der Selbstevaluation interkultureller Kompetenz anbieten und die Lerner dazu anhalten, vorhandene interkulturelle Teilkompetenzen zu reflektieren. Zusätzlich müssen die Lehrerhandreichungen konkrete Möglichkeiten der Fremdevaluation interkultureller Kompetenz aufzeigen und deutlich machen, inwiefern interkultu-

---

<sup>97</sup> So können Empfehlungen hinsichtlich der stärkeren Realisierung der Kriterien 1 bis 3 nur schwer anhand der eigenen *Unidad* verdeutlicht werden, da sich Kriterienkomplex A auf die allgemeine Stellung interkulturellen Lernens im *gesamten* Lehrwerk bezieht.

rell relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lerner (zumindest teilweise) fremdbewertet werden bzw. in die Benotung einfließen können (vgl. Vorschlag zur Leistungsbeurteilung in Kap. 4.3). Nur so kann gewährleistet werden, dass den Lernern die Relevanz interkulturellen Lernens bewusst und die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht vernachlässigt wird.

Ferner ist es notwendig, dass bereits Inhaltsverzeichnis und Lektionsauftakt auf den Erwerb interkultureller Kompetenz verweisen (K1). Interkulturell relevante Themen und in einzelnen Lektionen zu entwickelnde Teilkompetenzen sollten explizit – und analog zu funktional-kommunikativen Inhalten und Kompetenzen – als solche aufgeführt, und nicht etwa mit dem Kompetenzbereich ‚Methodenkompetenz‘ vermischt werden. Auch eine Gleichsetzung von ‚Landeskunde‘ und ‚interkulturellem Lernen‘ im Inhaltsverzeichnis ist gemäß dem in fachdidaktischer Forschung und Lehrplänen festgeschriebenen mehrdimensionalen Verständnis interkultureller Kompetenz nicht mehr zeitgemäß; interkulturelle Kompetenz ist mehr als Landeskunde; das müssen auch die Lehrwerkverlage anerkennen.

Bzgl. der affektiv-attitudinalen Dimension zeigten sich in den drei Lehrwerken vor allem hinsichtlich der Kriterien 7 und 8, welche die Thematisierung und Analyse von *critical incidents* bzw. den Umgang mit Stereotypen untersuchten, deutliche Schwächen. Auch zu Verfahren der Hypothesenbildung (K9) und des Perspektivwechsels (K10) wurde zu selten angeregt; die Kriterien wurden in keiner der bandbezogenen Analysen in besonderem Maße realisiert. Für künftige Lehrwerke von Interesse ist, dass die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension dann besonders intensiv erfolgen konnte, wenn – wie in der feinanalysierten *Unidad 7A* in *Línea verde 1* – lernerorientierte Themen (K4) durch identifikationsbildende Figuren (K5) aus Eigen- und Fremdkultur (K6) im Rahmen einer Storyline präsentiert wurden.

Hinsichtlich der kognitiv-analytischen Dimension ist der Einsatz authentischer Materialien (K11) und die Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens (K12) insgesamt als positiv zu bewerten. Defizite zeigten sich jedoch bzgl. der Kriterien 13 bis 16: Die Vermittlung allgemeinkultureller Wissensbestände (K13), die kulturspezifischer Begriffe und Konventionen des Kommunizierens (K14) sowie die Sichtbarmachung intrakultureller Unterschiede bzw. transkultureller Phänomene (K15) wiesen aber zumindest eine positive Entwicklung innerhalb der einzelnen zwei Lehrwerkbände auf; im jeweils zweiten Band erfuhren die Kriterien in der Regel eine stärkere Realisierung als im ersten. Zum Kulturvergleich (K16) wurde jedoch sowohl in Band 1 als auch in Band 2 der Lehrwerke nur unzureichend angeregt. Dies ist dahingehend unverständlich, als dass Verfahren des Kulturvergleichs anhand von Alltags-

situationen relativ problemlos realisiert werden können. Zukünftige Lehrwerkgenerationen sollten die Lernenden deshalb viel öfter mittels des Imperativs *Compara(d)* oder der Aufgabenstellung *¿Qué diferencias y cosas en común hay entre ....?* dazu veranlassen, sich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Eigen- und der Zielkultur bewusst zu werden.

Während sich bzgl. der Förderung der affektiv-attitudinalen und kognitiv-analytischen Dimension in den drei Lehrwerken auch Stärken zeigten, ist hinsichtlich der handlungsorientierten Dimension zu konstatieren, dass kein Kriterium in den analysierten Lehrbuchbänden angemessen realisiert wurde. Auch in den jeweils feinalysierten *Unidades* zeigten sich bzgl. der Kriterien 17 bis 20 die deutlichsten Defizite. Zukünftige Lehrwerke müssen deshalb zwingend stärker die Förderung der handlungsorientierten Dimension interkultureller Kompetenz fokussieren; vergegenwärtigt man sich noch einmal das Kompetenzverständnis nach Weinert (Kap. 1.2), wird dies umso klarer: Eine Person verfügt erst dann über eine Kompetenz, wenn sie in der Lage ist, selbige erfolgreich und verantwortungsvoll *nutzen* zu können; das Hauptaugenmerk liegt somit auf dem Aspekt des *Könnens* bzw. der handlungsorientierten Komponente. Folgegemaß zeigt sich die interkulturelle Kompetenz der Lerner eben erst dann, wenn sie zuvor erlernte interkulturelle Wissensbestände sowie reflektierte Einstellungen und Haltungen gegenüber der Eigen- und Zielkultur tatsächlich in variablen Situationen anwenden können. Die Ausprägung der Dimension *savoir faire* wird somit am ehesten in Realsituationen mit Angehörigen der Zielkultur demonstriert, sie muss allerdings im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrwerkarbeit auch durch simulierte Begegnungssituationen entwickelt werden; in den analysierten Lehrwerken war dies bisher zu selten der Fall.

Die in der Lehrwerkanalyse gewonnenen Ergebnisse haben verdeutlicht, dass eine gezielte Förderung interkultureller Kompetenz in aktuellen Lehrwerken bisher noch nicht in Gänze realisiert werden konnte; die größten Defizite zeigten sich bzgl. der handlungsorientierten Dimension. Im Rahmen von Forschungsfrage 4 sollen erkannte Defizite deshalb in konkrete Vorschläge zur gezielteren Ausbildung interkultureller Kompetenz überführt werden.

#### 4. Wie können Defizite bzgl. der Förderung interkultureller Kompetenz in zukünftigen Lehrwerken behoben werden?

Einen dritten Schwerpunkt der hier vorliegenden Arbeit bildete die Konzeption einer eigenen *Unidad*. Sie wurde in Kapitel 4 zusammen mit Ausführungen zu ihren konzeptionellen Grundlagen (4.1) sowie didaktisch-methodischen Erläuterungen (4.3) dargestellt und anschließend ausgewertet (4.4 und 4.5). Die *Unidad* verfolgte das Ziel, die in der Lehrwerkanalyse erkann-

ten Defizite zu beheben und zu einer gezielteren Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken beizutragen. Die mittels der *Unidad* aufgezeigten Verbesserungsvorschläge sind so zum einen hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz in den drei analysierten Lehrwerken von Relevanz. Zum anderen hat die *Unidad* aber auch eine Modellfunktion für zukünftige Lehrwerke, da sie konkret verdeutlicht, wie eine intensive Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken erfolgen kann.

Analog zu den feinanalysierten Lektionen (Kap. 3.4) umfasst die *Unidad* mit dem Titel ‚*La vida en el insti*‘ das Thema ‚Schule und Schulalltag‘. Sie zeichnet sich im Vergleich zu den analysierten Lehrwerken durch die folgenden Merkmale aus:

1. Sie fokussiert gezielt die Förderung aller drei Dimensionen interkultureller Kompetenz und erfüllt alle Kriterien des Katalogs zur Analyse des interkulturellen Potenzials von Lehrwerken.
2. Sie wurde als lehrwerkabhängige *Unidad* konzipiert, die neben der Förderung interkultureller Kompetenz auch den Aufbau funktional-kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt und in der sprachlichen Progression der analysierten Lehrwerke verhaftet bleibt.
3. Sie wurde in Form einer kompetenz- und anwendungsorientierten Plateaulektion konzipiert und beinhaltet in diesem Rahmen eine komplexe Lernaufgabe, welche im Besonderen die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz fördert.

Im Folgenden sollen die spezifischen Merkmale der *Unidad* genauer erläutert werden. Eingerhend damit werden konkrete Vorschläge zur intensiveren Förderung interkultureller Kompetenz in zukünftigen Lehrwerken abgeleitet und am Ende des Kapitels noch einmal in Form eines Überblicks zusammengefasst. An dieser Stelle soll zunächst mit erläuternden Ausführungen zum eben zuletzt benannten Merkmal 3 begonnen werden, da es eine Grundlage für die Realisierung der Merkmale 1 und 2 darstellt.

Die *Unidad* wurde als *Repaso intercultural* konzipiert. Sie soll die Lerner in die Lage versetzen, zuvor erworbene Kompetenzen zu vertiefen, auf einen neuen Kontext zu transferieren und variabel anzuwenden. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Vertiefung zuvor erworbener interkultureller Kompetenzen. Dies stellt im Vergleich zu den Plateaulektionen der analysierten Lehrwerke eine Neuerung dar. Die *Repasos* in *Línea verde*, *Encuentros 3000* und *Puente al Español* fokussierten bisher fast ausschließlich funktional-kommunikative oder methodische Kompetenzen; (dem handlungsorientierten Aspekt) interkultureller Kompetenz

wurde keine große Bedeutung beigemessen. Zukünftige Lehrwerke sollten dieses Defizit beheben und für eine intensive Förderung interkultureller Kompetenz unbedingt Plateaus entwickeln, die gezielt auf die Anwendung interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten setzen. Denkbar wären innerhalb eines Lehrbuchs so bspw. drei *Repasos*, von denen einer funktional-kommunikative, der andere interkulturelle, ein weiterer methodische Kompetenzen fokussiert. Um zu gewährleisten, dass die Vertiefung bzw. implizite Überprüfung (vgl. K3) interkultureller Kompetenzen nicht durch zu geringe sprachliche und methodische Fähigkeiten der Lerner erschwert oder verhindert wird, sollte der *Repaso intercultural* idealerweise am Ende des Lehrgangs situiert werden und die letzte der drei Plateaulektionen darstellen.

Evident wird die Fokussierung des handlungsorientierten Aspekts interkultureller Kompetenz ferner durch die komplexe interkulturelle Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ (K19), deren Bewältigung auf Grundlage des in Kapitel 4.3 aufgezeigten Vorschlags zur Leistungsbeurteilung auch bewertet werden kann (K3). Neben der Tatsache, dass auch zukünftige Lehrwerke stets konkrete Vorschläge zur Evaluation interkultureller Kompetenz aufzeigen sollten, scheint es außerdem ratsam, zukünftig darauf zu verzichten, in jeder *Unidad* eines Lehrbuchs Lernaufgaben bereitzustellen; sinnvoller ist es m.E., diese ausschließlich in (obligatorische! K2) Plateaus zu verlagern – eben damit die Lerner tatsächlich in die Lage versetzt werden, verschiedene, zuvor erworbene Kompetenzen in einem neuen Kontext anzuwenden, da sie dann nicht mehr der kleinschrittigen Progression einzelner Lektionen unterworfen sind. So kann sich der ursprünglichen, also lehrwerkunabhängigen, Form des aufgabenorientierten Ansatzes, welche die Lerner vor deutlich komplexere Herausforderungen stellt als es in aktuellen Spanischlehrwerken der Fall ist (vgl. Kap. 1.3.2.2), wieder angenähert werden.

Die Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ veranlasst die Lernenden gemäß dem (ursprünglichen) aufgabenorientierten Ansatz durch über der Aufgabeninstruktion formulierte und zu vertiefende Teilkompetenzen (K1) zuerst dazu, sich ihrer bereits erworbenen Kompetenzen bzw. der für die Bewältigung der Aufgabe notwendigen spezifischen Ausgestaltung dieser Kompetenzen bewusst zu werden. Erst danach werden die einzelnen Kompetenzen mittels verschiedener situativer Aufgaben vertieft und schließlich für die Bewältigung der Lernaufgabe selbst genutzt. Durch die hohe Komplexität der Lernaufgabe benötigen die Lerner für diese Bewältigung jedoch nicht nur interkulturelle, sondern auch sprachliche und methodische Kompetenzen. Die Lernaufgabe und die ihr folgenden situati-

ven Aufgaben 1 bis 7 berücksichtigen diese Tatsache, bleiben in der sprachlichen Progression der drei analysierten Lehrwerke verhaftet und fokussieren so auch den Aufbau funktional-kommunikativer Kompetenzen (Merkmal 2 der *Unidad*).

Zusätzlich wurde die Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ sowohl inhaltlich als auch methodisch sehr realitätsnah gestaltet. Durch den hohen Grad an Lernerorientierung (K4) werden die Lerner für die Bewältigung der Aufgabe motiviert; der situative Kontext ermöglicht es den Lernenden außerdem, sich mit den verschiedenen Figuren, in erster Linie mit der Protagonistin ‚Lisa‘, zu identifizieren (K5). Ferner thematisiert die Lernaufgabe – im Gegensatz zu den meisten *Unidades* der analysierten Lehrwerke! – eine Begegnung von Eigen- und Fremdkultur (K6), welche mittels eines Rollenspiels (K18) simuliert wird. Zukünftige Lehrwerke sollten ebenfalls verstärkt Rollenspiele anbieten, die nicht mehr nur in der Eigen- oder Fremdkultur stattfinden, sondern ein Zusammentreffen einander fremder Kulturen thematisieren. So können die Lerner nicht nur Gedanken und Gefühle der fremdkulturellen Figuren (K10) sowie die Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen (K13), sondern auch die Komplexität realer Begegnungssituationen besonders intensiv nachempfinden – auch, weil für ihre Bewältigung nicht ausschließlich interkulturelle, sondern auch sprachliche und methodische Teilkompetenzen Anwendung finden, welche integrativ im Rollenspiel eingeübt werden.

Außerdem ist es von Vorteil, wenn die Angehörigen der Fremdkultur, denen die Lerner im Rahmen der Simulationen begegnen, verschiedenen Generationen und sozialen Schichten angehören. So werden in den Rollenspielen diaphasische und diastratische Varietäten sichtbar, die die Beziehung zwischen Sprache und Kultur (K14) verdeutlichen. In der Lernaufgabe ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ wurde diese Überlegung bereits aufgegriffen; in den Gesprächssituationen 1 und 2, also denen mit dem spanischen Direktor und der neuen Klassenlehrerin, können die Lerner andere sprachliche Register nutzen als in Gesprächssituation 4, der Unterhaltung mit den spanischen Klassenkameraden.

Ferner ist herauszustellen, dass sich an die Erarbeitung von ‚*El primer día en el nuevo instituto español*‘ mit der situativen Aufgabe 8 eine konkrete Möglichkeit anschließt, um Realbegegnungen nicht mehr nur zu simulieren, sondern tatsächlich durchzuführen (K20). Auch künftige Lehrwerke sollten stärker zur Initiierung medialer Korrespondenzprojekte anregen, auf die Nutzung moderner Medien verweisen und gezielt Aufgaben bereitstellen, in denen die Lernenden, bspw. unter Angabe einer konkreten Internetadresse, in die Lage ver-

setzt werden, erworbene Kompetenzen in virtuellen Begegnungen mit der Zielkultur zu demonstrieren bzw. sich mit der Zielkultur auszutauschen. Die außerschulische Wirklichkeit der Lerner und in der Freizeit genutzte Interaktions- und Kommunikationsformen im Internet müssen noch stärker in die Lehrwerkarbeit bzw. -konzeption einbezogen werden; der ‚Mikrokosmos Lehrwerk‘ sollte um Verweise auf E-Mail und Mailinglisten, Chats, Newsgroups und Diskussionsforen (vgl. Grünewald 2009: 176) erweitert werden, um die Ausprägung der handlungsorientierten Dimension interkultureller Kompetenz tatsächlich demonstrieren zu können.

Da jedoch nicht in jeder *Unidad* eines Lehrwerks zur Initiierung eines virtuellen Korrespondenzprojekts und zur tatsächlichen Begegnung mit der Zielkultur angeregt werden kann, sollten zukünftige Lehrwerke auch (weiterhin) versuchen, die komplexe Realität durch Lernaufgaben abzubilden. Allerdings dürfen nicht mehr nur Lernaufgaben zur Förderung funktional-kommunikativer Kompetenzen bereitgestellt werden, sondern auch solche, die explizit interkulturelle Kompetenzen fokussieren. Da die handlungsorientierte Dimension interkultureller Kompetenz stets auch kommunikative Aspekte einbezieht und die Lernenden in interkulturellen Begegnungssituationen eben auch sprachlich agieren können müssen, werden kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten so dennoch eingeübt; allerdings stets in einem interkulturellen Kontext: Immer dann, wenn die Lernenden bereits über funktional-kommunikative Teilkompetenzen verfügen, welche für die Bewältigung interkultureller Fragestellungen notwendig sind, wenden sie diese auch an. Wenn die sprachlichen Teilkompetenzen der Lerner jedoch nicht ausreichen, um über interkulturell relevante Themen und Inhalte zu sprechen, sollte vor allem in früheren Lernjahren der Rückgriff auf die Muttersprache erlaubt sein; tiefgreifende Reflexionsprozesse, die Einstellungen und Haltungen der Lerner sichtbar machen und bspw. *Stereotype (K8)* und *critical incidents (K7)* thematisieren und analysieren, können in der Muttersprache erfolgen, um die Förderung interkultureller Kompetenz nicht zu erschweren. Demzufolge wurden die Aufgabenstellungen 7a und 7b in der *Unidad ‚La vida en el insti‘* absichtlich nur in deutscher Sprache formuliert. Die Lernenden werden so darauf aufmerksam, dass die Reflexion von Auto- und Heterostereotypen sowie die Recherche nach interkulturellen Missverständnissen im Internet in der Muttersprache erfolgen dürfen.

Um dem Problem der ‚Spracharmut‘ entgegenzuwirken, müssen außerdem verstärkt ganzheitliche Verfahren, also Lernprozesse unter Verwendung von ‚Kopf, Herz und Hand‘, in künftigen Lehrwerken Einzug halten. Sprache sollte nicht ausschließlich mit ‚Lautsprache‘

gleichgesetzt werden, sondern auch Aspekte der ‚Körpersprache‘ einbeziehen und die Lernenden in die Lage versetzen, Verstehensprozesse und Sinndeutungen nonverbal, also mittels Gestik und Mimik zu demonstrieren. Die situative Aufgabe 7c in der *Repaso-Unidad* hat gezeigt, dass die kontrastive Thematisierung eigen- und fremdkultureller Diskurskonventionen sowie die Verdeutlichung von Gefühlen der im Film *‚El primer día en el nuevo instituto español‘* agierenden Figuren auch durch nonverbale Kommunikationsmittel (K17) Ausdruck finden können. Die Lernenden müssen so nicht auf die Metaebene ausweichen und über die Bedeutung einzelner Gesten bzw. Gefühle, die mittels dieser Gesten demonstriert werden, sprechen; sie können deren Bedeutungen stattdessen gleich in (nicht-sprachliche) Handlungen überführen und Verstehensprozesse ohne die Verwendung von Lautsprache aufzeigen. Dasselbe Ziel verfolgen andere kreative Verfahren, z.B. das Zeichnen von Bildern oder das Erstellen von Bild-Collagen; auch durch diese können die Lernenden Gedanken und Gefühle ausdrücken, ohne die spanische Sprache nutzen zu müssen.

Die im *Repaso intercultural* konzipierte Aufgabe 4a verdeutlicht einen weiteren Vorteil der Arbeit mit Bildern: Die Lernenden stellen in der Aufgabe Hypothesen (K9) darüber an, auf welchen der Bilder Schüler aus Deutschland, Spanien und Mexiko abgebildet sind. Auch hier werden die Hypothesen der Lerner aber nicht gleich in kommunikative Übungen, also bspw. das Sprechen oder Schreiben über Gemeinsamkeiten und Unterschiede (K16) der auf den verschiedenen Bildern dargestellten Inhalte überführt (vgl. Aufgaben 4b und 4c). Stattdessen ordnen die Lernenden in Einzelarbeit die verschiedenen Bildinhalte der Kultur zu, die ihrer Meinung nach auf dem Bild zu sehen ist. So kann gewährleistet werden, dass individuelle Deutungsmöglichkeiten über die Hintergründe der auf den Bildern dargestellten Personen entstehen, welche die kulturelle Determiniertheit der eigenen Wahrnehmung verdeutlichen. Das Zuordnen von Bildern eignet sich demzufolge ebenfalls für die Förderung interkultureller Kompetenz, da es abermals auf die Verwendung der Fremdsprache verzichtet und die Lernenden dennoch zu subjektiven Sinngebungsprozessen anregt.

Vor allem in der Sekundarstufe I scheint es außerdem sinnvoll, wenn die zuzuordnenden Bilder – wie in Aufgabe 4a der *Unidad* – stereotype Inhalte über Eigen- und Fremdkultur aufweisen: Bilder erzeugen Neugier, Emotionen und Interesse (vgl. Eberhardt 2013b: 63); darin verwendete Stereotype sind demnach besonders einprägsam und für die Lerner relativ schnell zu erfassen. Die Lernenden werden so eher für die eigene und die fremde Kultur und ihnen zugeschriebene Eigenschaften sensibilisiert als es bspw. durch Texte der Fall wäre.

Eine kritische Reflexion und die Neubewertung der auf den Bildern dargestellten stereotypen Inhalte müssen sich jedoch anschließen. Die situative Aufgabe 4c der *Unidad* beinhaltet deshalb einen authentischen Text (K11), der nicht nur das soziokulturelle Orientierungswissen der Lerner hinsichtlich der Thematik ‚Schule in Mexiko‘ erweitert (K12), sondern auch die in 4a aufgeworfenen stereotypen Bilder über die Fremdkultur relativiert.

Hinsichtlich der Thematik ‚Schule in Mexiko‘ ist außerdem von Interesse, dass in der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ eben nicht nur von *einer* Zielkultur ausgegangen wird. Die situative Aufgabe 4 macht stattdessen Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der spanischsprachigen (Schul-)Kultur deutlich. Auch zukünftige Lehrwerke sollten bereits von Beginn an darauf hinwirken, intrakulturelle Unterschiede (K15) innerhalb der Zielkultur bewusst zu machen; sie sollten aufgrund des Alters und der kognitiven Fähigkeiten der Lerner allerdings versuchen, eine kulturelle Desorientierung zu vermeiden. Die – in den Aufgaben 4b und 4c vorgeschlagene – explizite Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der spanischen und einer ausgewählten ‚lateinamerikanischen‘ Kultur, welche sich auf alltagsrelevante, für die Lerner relativ mühelos zu erfassende Phänomene bezieht, scheint diesbezüglich eine geeignete Möglichkeit. Eine weitere Option ist die Verwendung möglichst heterogener Lehrwerkfiguren, welche aus unterschiedlichen spanischsprachigen Kulturräumen, Generationen und sozialen Schichten stammen (vgl. Erläuterungen zu K14) und fremdkulturelle Verhaltensweisen so in ihrer Verschiedenheit verdeutlichen.

Die in der *Unidad* ‚*La vida en el insti*‘ gemachten Vorschläge und die daraus resultierenden Empfehlungen für künftige Lehrwerkgenerationen zeigen, dass eine intensivere Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken – auch in denen der Spracherwerbsphase! – möglich ist. Zur besseren Orientierung sollen die verschiedenen Empfehlungen für die Gestaltung möglichst ‚interkultureller Lehrwerke‘ noch einmal überblicksartig zusammengefasst werden:

Zukünftige Lehrwerke sollten ....

- mindestens eine obligatorische Plateaulektion zur Vertiefung interkultureller Kompetenz beinhalten, welche eine komplexe interkulturelle Lernaufgabe und somit eine *tatsächliche* anwendungsorientierte Nutzung und Bewusstmachung interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten einschließt. In diesem Rahmen könnte auf die Bereitstellung von (weniger komplexen) Lernaufgaben in den übrigen Lehrwerkktionen verzichtet werden. Da für die Bewältigung einer komplexen Lernaufgabe stets eine

integrative Nutzung verschiedener Kompetenzen notwendig ist, würde der Aufbau sprachlicher Kompetenzen nicht vernachlässigt.

- verstärkt Rollenspiele anbieten, die Begegnungen von Eigen- und Zielkultur simulieren und die Lerner in die Lage versetzen, die Komplexität realer Begegnungssituationen sowie darin möglicherweise entstehende interkulturelle Missverständnisse nachzuempfinden.
- zur Initiierung medialer Korrespondenzprojekte anregen und durch den Verweis auf konkrete Interaktions- und Kommunikationsforen im Internet auf tatsächliche Begegnungen mit der Zielkultur hinwirken.
- dem Problem der ‚Spracharmut‘, welches den Erwerb interkultureller Kompetenz erschweren oder verhindern könnte, entgegenwirken, indem sie die Verwendung der Muttersprache bei tiefgreifenden Reflexionsprozessen, bspw. der Thematisierung und Analyse von Stereotypen und *critical incidents*, erlauben. Zusätzlich sollten ganzheitliche Verfahren ‚mit Kopf, Herz und Hand‘ sowie weitere kreative Verfahren und das Zuordnen von Bildern genutzt werden, mittels derer die Lerner ihren Verstehensprozess ohne die Verwendung der Fremdsprache demonstrieren können.
- Bilder mit stereotypen Inhalten bereitstellen, sie an späterer Stelle jedoch hinterfragen und relativieren, um so die Determiniertheit eigen- und fremdkultureller Diskurskonventionen zu verdeutlichen.
- bereits von Beginn an möglichst heterogene Lehrwerkfiguren beinhalten, die für die Existenz intrakultureller Unterschiede und die Beziehung zwischen Sprache und Kultur sensibilisieren.
- konkrete Vorschläge der Selbst- und Fremdevaluation interkultureller Kompetenz anbieten.

Die hier zusammengefassten Empfehlungen sollten von Lehrwerkverlagen aufgegriffen werden, um das interkulturelle Potenzial in Lehrwerken zukünftig zu erhöhen und eine vollständige, d.h. nicht ausschließlich auf Sprache bezogene Kompetenzentwicklung der Spanischlernenden zu ermöglichen. Zwingend daran anschließen sollten sich jedoch die bereits in Kapitel 4.5 eingeforderten empirischen Untersuchungen dieser neuen interkulturellen Lehrwerkgenerationen; notwendig wären (kontrastive) Studien und Befragungen der Lerner, die aufzeigen, inwiefern die in der Arbeit gemachten Empfehlungen tatsächlich zu einer intensiveren Förderung interkultureller Kompetenz beitragen.

## 6 Literatur- und Bildquellenverzeichnis

### Lehrwerke

(ENC 1, LB) *Encuentros Edición 3000/1. Método de Español* (2011): Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.

(ENC 1, SB) *Encuentros Edición 3000/1. Método de Español* (2010): Schülerbuch. Berlin: Cornelsen.

(ENC 2, SB) *Encuentros Edición 3000/2. Método de Español* (2011): Schülerbuch. Berlin: Cornelsen.

(LIN 1, LB) *Línea verde 1* (2006): Lehrerbuch mit Kopiervorlagen. Stuttgart: Klett.

(LIN 1, SB) *Línea verde 1* (2006): Schülerbuch. Stuttgart: Klett.

(LIN 2, LB) *Línea verde 2* (2007): Lehrerbuch mit Kopiervorlagen. Stuttgart: Klett.

(LIN 2, SB) *Línea verde 2* (2007): Schülerbuch. Stuttgart: Klett.

(PAE 1, SB) *Puente al Español 1* (2012): Schülerbuch. Braunschweig: Diesterweg.

(PAE 1, LB) *Puente al Español 1* (2014): *Guía didáctica*. Braunschweig: Diesterweg.

(PAE 2, SB) *Puente al Español 2* (2014): Schülerbuch. Braunschweig: Diesterweg.

### Sekundärliteratur

Abendroth-Timmer, Dagmar (1997): Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hg.): *Thema Fremdverstehen: Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr. 76-100.

Abendroth-Timmer, Dagmar (1998): *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Narr.

Abendroth-Timmer, Dagmar (1999): Interkulturelles Lernen und das Bedingungsgefüge der Lehrwerkerstellung. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: AKS. 166-190.

Abendroth-Timmer, Dagmar (2000): Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke? In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt/M.: Peter Lang. 35-45.

Abendroth-Timmer, Dagmar (2001): Konzepte interkulturellen Lernens und ihre Umsetzung in Lehrwerken. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr. 135-150.

Abendroth-Timmer, Dagmar/Frevel, Claudia/Strathmann, Jochen (2013): Interkulturelle Lernaufgaben zum Thema *fiestas*. In: *Hispanorama* 141 . S.88-99.

Baumert, Jürgen et al. (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.

Bausch, Karl-Richard (1999): Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. In: Ders. et al. (Hg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Spra-*

chen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. 17-22.

Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.) (1999): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Bechtel, Mark (2010a): Tandemlernen. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. 301-302.

Bechtel, Mark (2010b): Sprachentandems. In: Weidemann, Arne/ Straub, Jürgen/ Nothnagel, Stefanie (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorie, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag. 285-300.

Bechtel, Mark/Fischer, Grégoire/Obermeier, Julia (2012): Freies Sprechen in einer aufgabenorientierten *simulation globale*: ein Unterrichtsprojekt. In: Französisch heute 43. 116-123.

Bleyhl, Werner (1999): Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. 23-34.

Blum, Elke (2007): *Paris pour moi*. Verschiedene Facetten von Paris bei einer Klassenfahrt entdecken. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 87. 40-44.

Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.) (1999): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS.

Bohl, Thorsten (2009): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bredella, Lothar (2002a): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Ders. (Hg.): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Narr. 306-330.

Bredella, Lothar (2002b): Interkulturelle Begegnungen in literarischen Texten und Spielfilmen. In: Ders. (Hg.): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Narr. 331-351

Bredella, Lothar (2010a): Fremdverstehen. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. 75-76.

Bredella, Lothar (2010b): Das Verstehen des Anderen: kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (1999): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Dies. (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. 11-31.

Bredella, Lothar et al. (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Dies. (Hg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?: Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ Tübingen: Narr. IX-LII.

Brill, Lilli Marlen (2005): Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Aachen: Shaker.

- Brunzel, Peggy (2002): Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael (Hg.) (1993): *Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 74. Frankfurt: Diesterweg.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2009): *Evaluation and/or Assessment of Interultural Competence*. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr. 215-234.
- Caspari, Daniela (2007): „Landeskunde“ und „interkulturelles Lernen“. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 5. 70-71.
- Caspari, Daniela (2013): Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4. 5-8.
- Caspari, Daniela/Schinschke, Andrea (2007): Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr. 78-100.
- Caspari, Daniela/Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr. 273-285.
- Christ, Herbert (1999): Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. 290-311.
- Christ, Herbert (2003): Was leistet der 'Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen'? In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. 57-66.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (<sup>1</sup>2010): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Delanoy, Werner (1999): Fremdsprachenunterricht als *dritter Ort* interkultureller Begegnung. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. 121-159.
- Doyé, Peter (Hg.) (1991): Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 72. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2009): „Flaggen, Baguettes, auch wenn`s komisch klingt, das Aussehen der Leute erinnert an Frankreich“. Von den Herausforderungen, interkulturelle Kompetenz im Kontext von Fremdsprachenunterricht zu evaluieren – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr. 253-272.
- Eberhardt Jan-Oliver (2013a): Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards. Trier: WVT.

- Eberhardt, Jan-Oliver (2013b): Einsatzmöglichkeiten authentischer, stereotypenbehafteter Fotos zur integrativen Kompetenzförderung im Spanischunterricht der Sekundarstufe I. In: *Hispanorama* 142. 61-65.
- Edmondson, Willis (1994): Was trägt das Adjektiv „interkulturell“ zu unserem Verständnis vom Lernen im Fremdsprachenunterricht bei? In: Bausch, Karl Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 48-55.
- Ellis, Rod (2003): *Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Engel, Ulrich et al. (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich et al. (1979): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 2. Heidelberg: Groos.
- Ertelt-Vieth, Astrid (2003): Schülerbegegnung und Schüleraustausch. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Stuttgart: A. Francke. 274-276.
- Falbe de Altez, Ruth (2004): *Tango – un pensamiento triste que se puede bailar*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 4. 21-23.
- Fantini, Alvino E. (2006): *Assesment Tools of Intercultural Communicative Competence*. Online Dokument: <http://federacioneil.org/documents/AppendixF.pdf> [20.07.2015]
- Fäcke, Christiane (1999): *Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke*. Hamburg: Kovač.
- Fäcke, Christiane (2005): *Französischunterricht heute: Theoretische Positionen, didaktische Leitlinien, konkrete Umsetzungen. Eine Bestandsaufnahme – insbesondere im Hinblick auf interkulturelles Lernen*. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 4. 5-16.
- Fäcke, Christiane (2012): *Wie können Lernaufgaben zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen beitragen? Literaturdidaktische Überlegungen im Zeichen von Kompetenzorientierung*. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6, 2. 9-20.
- Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hg.) (2000): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz*. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler. 121-123.
- Freudenstein, Reinhold (1994): *Alles interkulturell – oder was?* In: Bausch, Karl Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 56-62.
- Freudenstein, Reinhold (2001): *Fremdsprachenlernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmedien*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1. 8-19.
- Funk, Hermann (1979): *Das Amerikabild in deutschen Englischlehrwerken in der Sekundarstufe I am Beispiel der „Learning English“-Reihe*. In: Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur* 5. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang. 68-95.

- Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. München: Langenscheidt. 105-111.
- Funke, Peter (1988): Kriterien der landeskundlichen Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke/*The criteria for analyzing the cultural content of foreign language textbooks*. In: Jacobmeyer, Wolfgang (Hg.): Die Bundesrepublik Deutschland und die Vereinigten Staaten von Amerika: Die landeskundlichen Darstellungen in Sprachlehrbüchern beider Länder. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 48. Frankfurt: Diesterweg. 37-52.
- Gehring, Wolfgang (1996): Schülernahe Lebensbereiche in Englischbüchern für die 7. Jahrgangsstufe: Ein Beitrag zur landeskundlichen Lehrwerkkritik. Anglo-Amerikanische Studien 7. Frankfurt: Peter Lang.
- (GeR) Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Gießing, Jürgen (2004): Zankapfel „Lehrbuch“. Für und wider ein etabliertes Unterrichtsmittel. Praxis Fremdsprachenunterricht 2. 82-84.
- Grau, Maike/Würffel, Nicola (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Stuttgart: A. Francke. 312-314.
- Grosch, Christiane/Hany, Ernst (2009): Entwicklungsverlauf kognitiver Komponenten des interkulturellen Verständnisses. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr. 87-103.
- Grünewald, Andreas (2009): Aspekte des Medieneinsatzes. In: Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hg.): Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett. 146-184.
- Grünewald, Andreas (2012): Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. In: Fremdsprachen lehren und lernen (Flul) 1. 54-71.
- Grünewald, Andreas/ Küster, Lutz /Lüning, Marita (2011): Förderung interkultureller Kompetenz in aktuellen Lehrwerken. In: Meißner, Hans-Joseph/Krämer, Ulrich (Hg.): Spanischunterricht gestalten. Wege zur Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Seelze: Klett/Kallmeyer. 53-67.
- Hall, Edward T. (1959): *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hall, Edward T. (1966): *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, Edward T. (1976): *Beyond Culture*. New York: Anchor Press.
- Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang (2010): *Viewing cultures*: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola/ Surkamp, Carola (Hg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr. 26-54.
- Hallet, Wolfgang (2013): Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 124. 2-9.
- Hansen, Klaus Peter (1995): Kultur- und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen, Basel: A. Francke.

- Häuptle-Barceló, Marianne (2009a): Curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht in Deutschland. In: Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hg.): Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett. 84-97.
- Häuptle-Barceló, Marianne (2009b): Didaktische und bildungspolitische Diskurse im Dialog. In: Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hg.): Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett. 129-144.
- Häuptle-Barceló, Marianne (2009c): Gegenwärtig vertretene Prinzipien. In: Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hg.): Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett. 108-128.
- Heindrichs, Wilfried/Gester, Friedrich Wilhelm/Kelz, Heinrich (1980): Sprachlehrforschung: Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hepting, Roland (2008): Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Hesse, Hermann-Günther (2009): Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr. 161-172.
- Hesse, Hermann-Günther/Göbel, Kerstin/Jude, Nina (2008): Interkulturelle Kompetenz. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz. 180-190.
- Heuer, Helmut/Müller, Richard (1973): Lehrwerkkritik – ein Neuansatz. Lehrwerke und Curriculum im fremdsprachlichen Unterricht 1. Dortmund: Lambert Lensing.
- Heuer, Helmut/Müller, Richard (1975): Lehrwerkkritik 2: Landeskunde Illustrationen Grammatik. Dortmund: Lambert Lensing.
- Hofstede, Geert (1980): *Culture`s Consequences – International Differences in Work Related Values*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture`s Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2. Auflage. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Hu, Adelheid et al. (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19/2. 163-186.
- Hu, Adelheid (2010a): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 75-79.
- Hu, Adelheid (2010b): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 11-35
- Karbe, Ursula (1994): Lehrbuchanalyse als Auswahlinstrument. In: Fremdsprachenunterricht 1. 28-30.
- Kiffe, Marion (1999): Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I. Aachen: Shaker.

Klein, Alexander (2007): *regards croisés*. Perspektivenwechsel vor und während einer Austauschfahrt anregen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 87. 46-51.

Klieme, Eckart et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

(KMK Niedersachsen) Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 6-10. Spanisch. Online Dokument: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_spanisch\\_gym\\_i.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_spanisch_gym_i.pdf) [09.07.2015]

(KMK Sachsen-Anhalt) Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.) (2012): Leistungsbewertung und Beurteilung an allgemeinbildenden Schulen und Schulen des Zweiten Bildungsweges der Sekundarstufen I und II. Online Dokument: [http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/er-leistungsbewertung\\_sekl\\_II\\_2012\\_06\\_26.pdf](http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/er-leistungsbewertung_sekl_II_2012_06_26.pdf) [09.07.2015]

(KMK 2004) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Online Dokument: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs\\_ms\\_kmk\\_erste\\_fremdsprache.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_erste_fremdsprache.pdf) [09.07.2015]

(KMK 2012) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Online Dokument: [http://www.nibis.de/nibis3/uploads/redriedl/files/Bildungsstandards\\_SII.pdf](http://www.nibis.de/nibis3/uploads/redriedl/files/Bildungsstandards_SII.pdf) [09.07.2015]

Kohlenberger, Frieder/Richter, Sonja/Bruhn, Olaf (2005): *Un intercambio escolar, ¡preparémoslo bien!* Vorbereitende Materialien für den Schüleraustausch. PDF Download Raabits Spanisch. Online Dokument: [http://www.raabe.de/go/?action=ProdDetails&product\\_uuid=8YDYPN452FLXHU2WIEIWGTT8Q4QT9WZT](http://www.raabe.de/go/?action=ProdDetails&product_uuid=8YDYPN452FLXHU2WIEIWGTT8Q4QT9WZT) [07.02.2014]

Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire (1995): Andere Worte, andere Werte. Zum Verhältnis von Sprache und Kulturen. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. 51-66.

Kraus, Alexander (2007a): eTwinning. Projektarbeit mit Podcasts in virtuellen Lernumgebungen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 87. 34-39.

Kraus, Alexander (2007b): Austausch: reell – virtuell – interkulturell. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 87. 2-8.

Krumm, Hans-Jürgen (1994a): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. 116-127.

Krumm, Hans-Jürgen (1994b): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt. 100-105.

- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage. Tübingen: A. Francke. 156-161.
- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerk-analyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (HSK 19.2). Berlin/New York: de Gruyter. 1029-1041.
- Kubanek, Angelika (1987): Dritte Welt im Englischlehrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Aspekte der Darstellung und Vermittlung. Eichstätter Beiträge 23. Regensburg: Pustet.
- Kurtz, Jürgen (2014): Qualitätsmaßstäbe für interkulturelle Lehrangebote in fremdsprachlichen Bildungsmedien. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 1. 9-11.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2015): Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung – am Beispiel des französischen Films *Intouchables*. In: Blell, Gabriele et al. (Hg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Im Druck.
- Leupold, Eynar (1989): Lehrwerkauswahl für den Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 1. 25-28.
- Leupold, Eynar (1998): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: (Noch) ein Leitmedium? In: Jung, Udo (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M.: Peter Lang. 132-137.
- Leupold, Eynar (2006): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: Ein viel diskutiertes Medium. In: Jung, Udo (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M.: Peter Lang. 1-9.
- Leupold, Eynar (2008a): „*A chaque cours suffit sa tâche?* Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben“. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 96. 2-8.
- Leupold, Eynar (2008b): *Viva la différence?! Mit Lernaufgaben interkulturelle Kompetenzen fördern.* In: fremdsprachliche Unterricht Französisch 96. 26-30.
- Martinez, Hélène (2005): Lehrwerke auf dem Prüfstand. Ist jedes Lehrbuch ein Lernbuch? In: Französisch heute 2. 110-121.
- Mehlhorn, Grit/Neveling, Christiane (2012): Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen in der Schule: Ergebnisse einer Befragung von Russisch- und Spanischlehrenden. In: Bär, Marcus et al. (Hg.): Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Hamburg, 28.September – 1. Oktober 2011. (=Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 12) Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. 383-396.
- Meißner, Franz-Joseph/Bär, Marcus (2007): Didaktik des Fremdverstehens/Interkulturelles Lernen in Lehrwerken des Spanischunterrichts. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr. 109-132.
- Mertens, Jürgen (2010): Aufgabenorientierung. In: Surkamp, Carola (Hg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. 7-10.
- Mey, Hartmut (1993): Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 46. 90-92.
- Michler, Christine (2005): Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium: eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke. Augsburg: Wißner.

- Montiel Alafont, Francisco Javier/Vatter, Christoph/Zapf, Elke Christina (2014): Interkulturelle Kompetenz Spanisch. Erkennen – Verstehen – Handeln. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Müller, Heinrich (1974): Wie kritisch sind unsere Englischlehrwerke? In: Neusprachliche Mitteilungen 27. 197-203.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): Interkulturelle Kommunikation. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. 94-96.
- Müller-Hartmann, Andreas (1997): Die Integration von Literatur- und Landeskundendidaktik: Methodische Ansätze im Rahmen des interkulturellen Lernens. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hg.): Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen: Narr. 289-303.
- Müller-Hartmann, Andreas (2003): Lernen mit E-Mail und Internet. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Stuttgart: A. Francke. 269-272.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Diferth, Marita (Hg.) (2004): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita (2013): Interkulturelle kommunikative Kompetenzen (unter Berücksichtigung der Rolle Literatur). In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita/ Pant, Hans Anand (Hg.): Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Braunschweig: Diesterweg. 110-143.
- Müller-Jacquier, Bernd (1986): Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In: Neuner, Gerhard (Hg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: ludicum. 33-84.
- Neuner, Gerhard (1994a): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. 8-22.
- Neuner, Gerhard (1994b): Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive. In: : Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. 111-115.
- Neuner, Gerhard (1995): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: A. Francke. 292-295.
- Neuner, Gerhard (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. 261-289.
- Neuner, Gerhard/Pischke, Wolfgang (1979): Das Englandbild in Lehrwerken der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik. In: Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur 5. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang. 97-117.
- Neveling, Christiane (2010): Mentales Lexikon. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. 217-218.
- Neveling, Christiane (2013): *“Kiosko, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist.”* Eine Interviewstudie zum spachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. In: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik 7, 2. 97-129.

- Nieweler, Andreas (2000): Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fery, Renate/ Raddatz, Volker (Hg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt/M.: Peter Lang. 13-19.
- Nieweler, Andreas (2006): Arbeiten mit Lehrwerken: pro und contra. In: Ders. (Hg.): Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett. 132-135.
- Nold, Günther (2009): *Assessing components of intercultural competence – reflections on DESI and consequences*. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr.173-177.
- Nunan, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pütz, Wolfgang (1998): Zwischen Realienkunde und interkulturellem Lernen. Zur Aktualität des Landeskunde-Begriffs in der Fremdsprachendidaktik. In: Französisch heute 4. 352-358.
- Reisener, Helmut (1978): 15 Fragenkomplexe zur Beurteilung von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 12. 68-70.
- Reisener, Helmut (1995): Lehrwerke heute: Neue Fragen braucht das Land. In: Fremdsprachenunterricht 1. 118-124.
- Renges, Birgit-Herta (2005): Interkulturelles Lernen und methodisch-didaktische Aspekte in aktuellen Englischlehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe II. Aachen: Shaker.
- Risager, Karen (1991): *Cultural References in European textbooks: An evaluation of recent tendencies*. In: Buttjes, Dieter/Byram, Michael (Hg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 181-191.
- Röseberg, Dorothee (2001): Kulturwissenschaft Frankreich. Stuttgart: Klett.
- Rössler, Andrea (2008): Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht. In: Lüger, Heinz-Helmuth/Rössler, Andrea (Hg.): *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 35-58.
- Rössler, Andrea (2010a): Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Grundlagen und Beispiele zur Aufgabenkonstruktion*. Stuttgart: Klett. 137-149.
- Rössler, Andrea (2010b): Standards für interkulturelles Lernen im Spanischunterricht. In: *Hispanorama* 127. 12-19.
- Sauer, Helmut (1975): Analyse Kriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht. In: Heuer, Helmut/Müller, Richard (Hg.): *Lehrwerkkritik 2: Landeskunde Illustrationen Grammatik*. Dortmund: Lambert Lensing. 7-17.
- Schäfer, Werner (2003): Unterrichten ohne Lehrbuch? In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3. 305-311.
- Schinke, Simone/Steveker, Wolfgang (2013): Lernaufgaben im Spanischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 41. 4-13.

- Schmenk, Barbara (2010): *Intercultural speaker*. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. 117-118.
- Schumann, Adelheid (2008): Interkulturelles Lernen mit Werbung. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 2. 48-53.
- Schumann, Adelheid (2009): Förderung interkultureller Bildung und Kompetenzen. In: Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hg.): Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett. 213-225.
- Sommerfeldt, Kathrin (2007): Standards – oder: *¿No hay bien que por mal no venga?* In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 19. 4-11.
- Steveker, Wolfgang (2011): Kommunikative Kompetenz schulen. In: Sommerfeldt, Kathrin (Hg.): Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen. 49-90.
- Surkamp, Carola (2010): Perspektive und Perspektivenwechsel. In: Dies. (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. 238-239.
- Thomas, Alexander (Hg.) (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe.
- Thürmann, Eike (2010): Lerngelegenheiten schaffen. Interkulturelle Kompetenz anbahnen und sichtbar machen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. 104. 36-41.
- Vatter, Christoph et al. (2013): Deutsch-französische Arbeitswelten im Auslandspraktikum – didaktische Materialien. In: Vatter, Christoph/ Lüsebrink, Hans-Jürgen/ Mohr, Joachim (Hg.): Praktikum/ *stage*. Interkulturelle Herausforderungen, praktische Umsetzung und didaktische Begleitung von schulischen Praktika im Partnerland. Ergebnisse und didaktische Materialien des COMENIUS-Regio-Projekts NEWAP. Röhrling Universitätsverlag: St. Ingbert. 175-288.
- Vences, Ursula (2002): Fremdsprachenlernen ohne Lehrwerk? Anmerkungen zu einer kontroversen These. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3. 295-299.
- Vences, Ursula (2007): Interkulturelles Lernen – weit mehr als Landeskunde. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 16. 4-9.
- Vielau, Axel (2005): Lehrwerk, quo vadis? Einflüsse auf die Lehrwerkentwicklung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Solmecke, Gert (Hg.): Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen. 137-147.
- Vollmer, Anne E. (1999): Kann E-Mail interkulturelles Lernen fördern? In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1. 36-38.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. 17-31.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt/Renger, Rudie (Hg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag. 147-169.
- Welsch, Wolfgang (1999): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, Paul et al. (Hg.): Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz: Universitätsverlag. 45-72.

Wendt, Michael (2000): Weg vom Lehrbuch?. In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt/M.: Peter Lang. 8-12.

Wicke, Rainer E. (2003): Schüler- und Klassenkorrespondenz. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Stuttgart: A. Francke. 272-274.

Willis, Jane (1996): *A framework for task-based learning*. Oxford: Langman.

Yousefi, Hamid Reza/Braun, Ina (2011): Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung. Darmstadt: WBG.

## **Internetquellen**

[http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp) [20.07.2015]

<http://www.etwinning.de/> [20.07.2015]

<http://www.mumis-projekt.de/projekt/> [20.07.2015]

## **Bildquellen der *Unidad***

### **Symbole, Clipart, Zeichnungen**

„Globus“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/10/39/sphere-304160\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/10/39/sphere-304160_960_720.png)  
von ClkerFreeVectorImages (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Einzelarbeit/Partnerarbeit/Gruppenarbeit“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/10/45/men-311308\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/10/45/men-311308_960_720.png)  
von ClkerFreeVectorImages (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Filmklappe“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/11/17/clipboard-305778\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/11/17/clipboard-305778_960_720.png) von ClkerFreeVectorImages (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Kamera“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/13/58/camera-147680\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/13/58/camera-147680_960_720.png) von OpenClipartVectors (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Filmband“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/10/22/camera-303650\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/10/22/camera-303650_960_720.png) von ClkerFreeVectorImages (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Filmrolle“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/13/56/film-reel-147631\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/13/56/film-reel-147631_960_720.png) von OpenClipartVectors (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Hörverstehen“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/08/30/04/42/ear-913789\\_960\\_720.jpg](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/08/30/04/42/ear-913789_960_720.jpg) von Alexandru Petre (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Sprechen“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/10/21/lips-310202\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/10/21/lips-310202_960_720.png)  
von ClkerFreeVectorImages (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Schreiben“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/19/33/ball-pen-154998\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/19/33/ball-pen-154998_960_720.png) von OpenClipartVectors (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Portfolio“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/03/21/06/40/folder-683249\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/03/21/06/40/folder-683249_960_720.png)  
von Ircfree (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Sprachmittlung“; Flaggen Deutschland und Spanien

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/11/03/09/07/map-1020091\\_960\\_720.jpg](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/11/03/09/07/map-1020091_960_720.jpg)  
von Peggy\_Marco (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.2016]

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/11/06/00/51/spain-518688\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/11/06/00/51/spain-518688_960_720.png)  
von tarcisioefarbosa0 (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Leseverstehen“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/16/11/36/eyeglasses-35598\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/16/11/36/eyeglasses-35598_960_720.png)  
von ClkerFreeVectorImages (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Methodenkompetenz“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/14/55/key-bit-149030\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/14/55/key-bit-149030_960_720.png)  
von OpenClipartVectors (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Uhr“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/13/24/clock-160966\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/13/24/clock-160966_960_720.png)  
von OpenClipartVectors (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Streit“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/06/06/13/35/conversation-799448\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/06/06/13/35/conversation-799448_960_720.png)  
von kabeldesch0 (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Internetrecherche“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/18/47/desktop-153893\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/18/47/desktop-153893_960_720.png)  
von OpenClipartVectors (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Ganzheitliches Lernen“; Kopf, Herz, Hand

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/10/00/face-156456\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/10/00/face-156456_960_720.png)  
von OpenClipartVector (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/10/50/heart-157895\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/10/50/heart-157895_960_720.png)  
von OpenClipartVector (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/00/28/hand-308374\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/00/28/hand-308374_960_720.png)  
von ClkerFreeVectorImages (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

„Vernetzte Welt“

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/26/14/14/internet-42583\\_960\\_720.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/26/14/14/internet-42583_960_720.png)  
von ClkerFreeVectorImages (Lizenz: CC 0 Public Domain) [03.02.1016]

## Fotos

Foto 1 auf Seite 206

<https://www.flickr.com/photos/presidenciamx/10877367776/in/photolist-hzcmTJ-hzcm3U-hzcbgt-hzdXq2-hzd4ys-hzcmj-qwUGQq-c9tzmo-c9tzf9-c9tzbE-c92Y3u-c92XZ9-c92XWj-82VRTV-qwUGNm-avgJJK-avjpxG-avgJmR-avjpbw-avjoZb-avgHKM-avjokA-avjocE-avgGWX-c1hMiY-c1hM2u-c1hLP7-c1hLxG-e4bMF3-cSSdAA-e4bKyQ-dW3eng-e469HZ-c1hL4b-c1hKJm-c1hKq5-c1hK2L-c1hJNd-c1hJyQ-c1hJjo-c1hHZw-c1hHEs-c1hHrh-c1hHew-c1hH2C-c1hGFy-c1hGo5-c1hG7y-c1hFNb-c1hFrs>  
von Presidencia de la República Mexicana (Lizenz: CC BY 2.0; Foto bearbeitet, Bildhintergrund nicht abgebildet) [03.02.1016]

Fotos 2 auf Seite 206

[http://www.montessori-leipzig.de/medien/galerien/Spanien%20November%202013/mini/l\\_1200\\_1200\\_unterricht-in-schuluniform.jpg](http://www.montessori-leipzig.de/medien/galerien/Spanien%20November%202013/mini/l_1200_1200_unterricht-in-schuluniform.jpg); Montessori-Schulzentrum Leipzig [03.02.2016]

Foto 4 auf Seite 206

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ae/Clase\\_de\\_artes\\_pl%C3%A1sticas\\_con\\_ni%C3%B1os\\_de\\_Ayahualulco%2C\\_Veracruz%2C\\_M%C3%A9xico\\_06.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ae/Clase_de_artes_pl%C3%A1sticas_con_ni%C3%B1os_de_Ayahualulco%2C_Veracruz%2C_M%C3%A9xico_06.jpg) von Correogsk (Lizenz: CC BY SA 3.0; Foto bearbeitet, Gesicht der Person rechts oben nicht abgebildet; weitere Nutzung und Bearbeitung des Fotos gemäß Lizenz CC BY SA 3.0) [03.02.1016]

Fotos 5 auf Seite 206

[https://www.flickr.com/photos/palacio\\_orive/17824328082/in/album-72157653069984295/](https://www.flickr.com/photos/palacio_orive/17824328082/in/album-72157653069984295/) von Delegación de Cultura Ayuntamiento de Córdoba (Lizenz: CC BY 2.0; Foto unverändert) [09.02.2016]

Foto 6 auf Seite 206

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/5/51/Unterricht.jpg/800px-Unterricht.jpg> von Metropolitan School (Lizenz: CC BY SA 3.0; Foto bearbeitet, sich meldende Schülerin herausgeschnitten, übrige Personen und Gegenstände des Originalbildes nicht abgebildet; weitere Nutzung und Bearbeitung des Fotos gemäß Lizenz CC BY SA 3.0) [03.02.1016]

Fotos auf Seite 202, Foto 3 auf Seite 206 sowie Fotos 1 bis 5 auf Seite 211 : privat, J.U.

## 7 Anhang

### Originaltext für Aufgabe 4c der Unidad ,La vida en el insti'

Me llamo Viridiana, tengo 17 años, vivo en La Paz, BCS, México, mi escuela se llama Colegio St. John's y esta en la misma ciudad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la responsable del sistema escolar en México. La educación básica inicia desde el preescolar (no es obligatorio) y la duración es de 3 años, después la primaria con duración de 6 años, la secundaria de 3 años y la preparatoria de 3 años dividida en 6 semestres entre 15 y 18 años.

La educación obligatoria es hasta la preparatoria, después viene la educación superior (Universidad), para entrar tienes que hacer un examen psicométrico y de conocimientos generales y algunas otras realizan entrevistas o diferentes exámenes.

Estoy en preparatoria en 4to semestre (2do Grado), en México hay escuelas públicas y privadas, en las privadas pagas cada mes, tienes más asignaturas a las obligatorias y menos alumnos. Todas las escuelas usan uniformes, hay entre 20 y 30 alumnos en cada clase. Mi escuela es privada, grande, moderna, tiene alberca para nadar, gimnasio, cancha de fútbol y volleybal y todo de excelente calidad. No hay hombres de seguridad (policías) en las escuelas, solo un encargado en la entrada para que solo entre gente autorizada.

Voy a la escuela de lunes a viernes de 6:45 a 14:30 o 16:00, cada clase dura 50 minutos, necesito de 10 minutos para llegar a la escuela en carro, me levanto a las 5:45 am. Todos los lunes tenemos "asambleas", la escolta (un grupo de niños con la bandera) marchan, decimos los acontecimientos importantes y cantamos el Himno Nacional, lo aprendemos desde muy chicos.

Nosotros tenemos notas del 5 al 10, 6 es la mínima para aprobar y 10 es la mejor nota. Mis clases favoritas son las de idiomas, Matemáticas y Química porque soy buena y tengo buenas notas y la que menos me gusta es historia, es aburrida para mí. Mi día favorito es el viernes porque tengo las asignaturas que más me gustan. En todas las escuelas es obligatorio aprender inglés pero en otras como mi escuela aprendemos también francés y chino obligatorio. Casi ninguna escuela enseña alemán.

Deila Viridiana Márquez Lizárraga  
La Paz, Baja California Sur  
México  
Colegio St. John's.

## ***Critical incidents für Aufgabe 7b der Unidad ‚La vida en el insti‘***

(<http://www.mumis-projekt.de/ci/>)

### **1. Pünktlichkeit, Höflichkeitsformen und Diskussionsstil**

Alejandro will sich mit seinem deutschen Kommilitonen Florian treffen, um ein gemeinsames Referat vorzubereiten. Er schlägt vor, dass sie bei ihm zu Hause arbeiten und der deutsche Student willigt ein. Die beiden verabreden sich für 14 Uhr des nächsten Tages und so steht Florian am nächsten Tag pünktlich um 14 Uhr vor Alejandros Tür. Der ist noch mit anderen Arbeiten beschäftigt und wundert sich über Florians Pünktlichkeit, aber als Florian drängt, endlich mit der gemeinsamen Arbeit zu beginnen, räumt er alle anderen Dinge zur Seite. Die Arbeit am Referat geht zügig voran. Um die Atmosphäre ein wenig aufzulockern, versucht Alejandro immer wieder, zwischendurch über private Dinge zu sprechen, doch Florian blockt diese Versuche jedes Mal ab und besteht darauf, dass sie sich auf sachliche Diskussionen beschränken. Nach Beendigung der Arbeit verabschiedet sich Florian sofort und geht wieder. Alejandro ist enttäuscht: Er hatte sich unter Gruppenarbeit etwas ganz anderes vorgestellt.

1. Warum ist Alejandro enttäuscht vom Ablauf der gemeinsamen Arbeit mit dem deutschen Studenten? Wie hatte er sich das Treffen vermutlich vorgestellt?
2. Wie lässt sich das Verhalten des deutschen Studenten erklären?

Zu 1.) Der spanische Student betrachtet Gruppenarbeit als eine gute Gelegenheit, deutsche Studierende besser kennen zu lernen. Er ist es aus Spanien gewohnt, dass die Zusammenarbeit von Studierenden in einer lockeren und entspannten Atmosphäre stattfindet, bei der alle Beteiligten neben der Arbeit auch Spaß haben und sich die Gelegenheit ergibt, auch über private Dinge zu sprechen. Für den spanischen Studenten ist es deshalb nicht so wichtig, die gemeinsamen Aufgaben möglichst schnell zu erledigen, sondern er möchte zwischendurch Pausen einlegen, in denen er den deutschen Kommilitonen besser kennen lernen kann. Das Drängen des Deutschen auf eine rasche Erledigung interpretiert er wahrscheinlich als Desinteresse an seiner Person und er empfindet ihn als kalt und unhöflich.

Zu 2.) Für den deutschen Studenten ist es normal, pünktlich zu einem Termin zu erscheinen und die Zeit, die voraussichtlich für die Arbeit benötigt wird, im Vorfeld abzuschätzen. Wahrscheinlich wundert er sich, dass der Spanier nicht schon auf ihn wartet und das Treffen vorbereitet hat, sondern noch mit anderen Dingen beschäftigt ist. Zeit und Zeitplanung spielen für den deutschen Studenten eine wichtige Rolle: Er möchte die Arbeit möglichst in der von ihm dafür vorgesehenen Zeit erledigen und ärgert sich vermutlich über die Verzögerungen und Unterbrechungen des spanischen Kommilitonen. Sie stellen für ihn einen unnötigen Zeitverlust dar. Eine Referatsvorbereitung ist aus seiner Sicht ein Arbeitstreffen, bei dem effektiv und rasch gearbeitet werden und Privates nicht mit Beruflichem vermischt werden sollte.

## 2. Konventionen bei Kontaktaufnahme und Verabschiedung, Anrede- und Begrüßungskonventionen I

Dolores kommt aus Spanien und studiert Germanistik an einer deutschen Universität. Sie kommt schnell mit deutschen Studierenden in Kontakt und hat nach kurzer Zeit viele Freunde. Jedes Mal, wenn sie einen ihrer Freundinnen oder Freunde in der Universität trifft, kommt es allerdings zu peinlichen Momenten. Dolores begrüßt die deutschen Studierenden, wie sie es aus Spanien gewöhnt ist, mit zwei Küsschen auf die Wange und ist jedes Mal verwirrt, wenn sie die abweisenden Reaktionen ihrer deutschen Kommilitonen bemerkt und sieht, wie diese nach der Begrüßung ganz schnell einen größeren Abstand herzustellen versuchen. Sie fühlt sich dadurch regelrecht zurückgewiesen.

1. Von welchen Verhaltensnormen bei der Begrüßung geht die spanische Studentin aus?
2. Wie ist die abwehrende Reaktion der deutschen Studierenden zu verstehen?

Zu 1.) In Spanien sind Wangenküsschen bei einer Begrüßung und Verabschiedung vor allem für Frauen selbstverständlich. Familienangehörige und Frauen werden immer mit Wangenküsschen begrüßt. Dabei spielt es keine Rolle, ob man die Person schon seit längerem kennt oder man ihr gerade erst vorgestellt wird. Männer begrüßen sich gegenseitig mit einem freundlichen Schulterklopfen. Für die spanische Studentin bedeutet das Abrücken der Deutschen daher eine Form der Distanzierung, die sie als Ablehnung ihrer Person empfindet.

Zu 2.) In Deutschland begrüßen sich Studierende meist nur mit einem freundschaftlichen „Hallo“, manchmal auch mit einem Händeschütteln. Deutsche empfinden den Körperabstand von etwa einer Armlänge als angenehm. Wird diese Grenze unterschritten, deutet das auf große Vertrautheit hin und wird, sofern es sich nicht um vertraute Personen handelt, von der deutschen Gesprächsperson als unangenehm und als Eindringen in die persönliche Intimsphäre empfunden. Die deutschen Studierenden möchten Dolores sicher nicht absichtlich vor den Kopf stoßen, sie fühlen sich bei den Wangenküssen aber wahrscheinlich einfach unwohl und können dies nicht verbergen.

### 3. Konventionen bei Kontaktaufnahme und Verabschiedung, Anrede- und Begrüßungskonventionen II

Linda studiert Spanisch an einer deutschen Universität. Während ihres Studiums lernt sie Eva und Juan, zwei Austauschstudenten aus Spanien, kennen. Als Linda eines Tages Eva anruft, um sich mit ihr zu einem Kaffee zu verabreden, verabschiedet sich die Spanierin mit „un beso“ (Kuss/Küsschen). Linda findet das seltsam, da sie sich erst seit ein paar Tagen kennen. Als sie danach Juan anruft, um ihn ebenfalls zu dem Treffen einzuladen, beendet auch er das Gespräch mit „un beso“. Linda weiß nicht, wie sie diese Verabschiedung deuten soll und ist froh, dass ihr Freund das nicht gehört hat und falsche Schlüsse daraus zieht.

1. Wie interpretiert Linda die Verabschiedungsformel „un beso“?
2. Welche Bedeutung hat der Gruß für die spanischen Studierenden?

Zu 1.) Die Deutsche Studentin empfindet die Abschiedsformel „un beso“ offensichtlich als zu persönlich. Sie kennt die spanischen Studierenden erst seit kurzem und nimmt sie nicht als Freunde, sondern als Kommilitonen wahr. Unter Deutschen ist ein Verabschiedungskuss der Familie, dem Lebenspartner, den engsten Freunden vorbehalten und als Gruß am Telefon ist er vollkommen unüblich. Deshalb empfindet Linda das Verhalten der spanischen Studenten wahrscheinlich als unangemessen und zu intim.

Zu 2.) „Un beso“ ist in der spanischen Kultur ein zwischen Jugendlichen und Gleichgestellten üblicher Abschiedsgruß, der keinerlei intime Konnotationen besitzt. Frauen und Familienangehörige werden immer mit zwei Wangenküssen, Männer untereinander mit einem Handschlag begrüßt und verabschiedet. Im Gespräch steht man außerdem in der Regel dichter zusammen als in Deutschland und spart nicht mit gegenseitigen Berührungen. Bei Familienangehörigen oder engen Freunden begrüßen sich auch die Männer mit einer leichten Umarmung, bei der sich beide gegenseitig auf die Schulter klopfen. Diese herzliche Begrüßungsform wird am Telefon durch Formulierungen wie „un beso“ oder „un abrazo“ (Umarmung) zum Ausdruck gebracht.

#### 4. Diskursphasen und Sprecherwechsel

Sybille studiert an einer deutschen Universität und hat sich mit einer Gruppe spanischer Austauschstudenten angefreundet. Gemeinsam haben sie viel Spaß, allerdings hat Sybille oft das Gefühl, dass die Spanier ihr niemals zuhören. Wenn sie gemeinsam über ein Thema sprechen, fallen sich die Spanier gegenseitig ständig ins Wort und lassen ihre Gesprächspartner nicht ausreden. Sybille versucht immer wieder einen Gesprächseinstieg zu finden, allerdings gibt es kaum Redepausen, und wenn sie es geschafft hat, einen ersten Satz zu sagen, fällt ihr gleich wieder einer ins Wort. Nach einer Weile sagt sie gar nichts mehr und hört nur noch den lautstark diskutierenden Freunden zu.

1. Was erwartet die deutsche Studentin vom Ablauf eines Gesprächs und warum fällt es ihr schwer, an der Konversation mit den spanischen Studierenden teilzunehmen?
2. Welche Normen der Gesprächsführung bestimmen das Verhalten der spanischen Studierenden?

Zu 1.) Die deutsche Studentin ist es gewohnt, dass sich Gesprächspartner gegenseitig ausreden lassen. Erst wenn ein Sprecher seinen Beitrag beendet hat, beginnt der nächste Sprecher mit seinem Beitrag. Dabei zeigen die jeweiligen Zuhörer durch zustimmende oder ablehnende Feedback-Signale (hm, ja), dass sie aufmerksam sind und den Gedankengängen des Gegenüber folgen. Das Ins-Wort-Fallen und Nicht-ausreden-Lassen der spanischen Studenten interpretiert Sybille als Desinteresse an dem, was sie zu sagen hat. Sie fühlt sich von der Unterhaltung der spanischen Studenten ausgeschlossen und empfindet deren Verhalten als unhöflich.

Zu 2.) Die spanischen Studenten haben ein anderes Verständnis vom Zuhören als Sybille. Unterbrechungen, Einwände oder kommentierende Ausrufe sind dazu da, dem Gegenüber zu signalisieren, dass sie ihm zuhören und sich so intensiv für das interessieren, was er sagt, dass sie sofort etwas dazu beitragen möchten. Der Sprecherwechsel ist in der spanischen Kommunikation also ganz anders geregelt als in der deutschen. Hinzu kommt vielleicht, dass den spanischen Studenten der Unterschied zwischen dem spanischen und deutschen Satzbau nicht bewusst ist. Die spanische Satzstellung, in der das Verb und die Hauptaussage zu Beginn eines Satzes stehen, ermöglicht, dass Unterbrechungen die Aussage des Gesprächspartners nicht so sehr abschneiden und unerschließbar machen wie im Deutschen, wo das Verb häufig erst am Ende kommt und man einen Satz vollständig anhören muss, um das Gesagte wirklich zu verstehen. Vermutlich sind die spanischen Studierenden also durchaus an den Gesprächsbeiträgen der deutschen Studentin interessiert, doch indem sie durch Unterbrechen und Ins-Wort-Fallen ihrem Interesse Ausdruck verleihen, verschrecken sie Sybille und hindern sie daran, ihre Gedanken weiter auszuführen.

## 5. Kulturstandards und Diskurskonventionen – Bezahlen im Restaurant

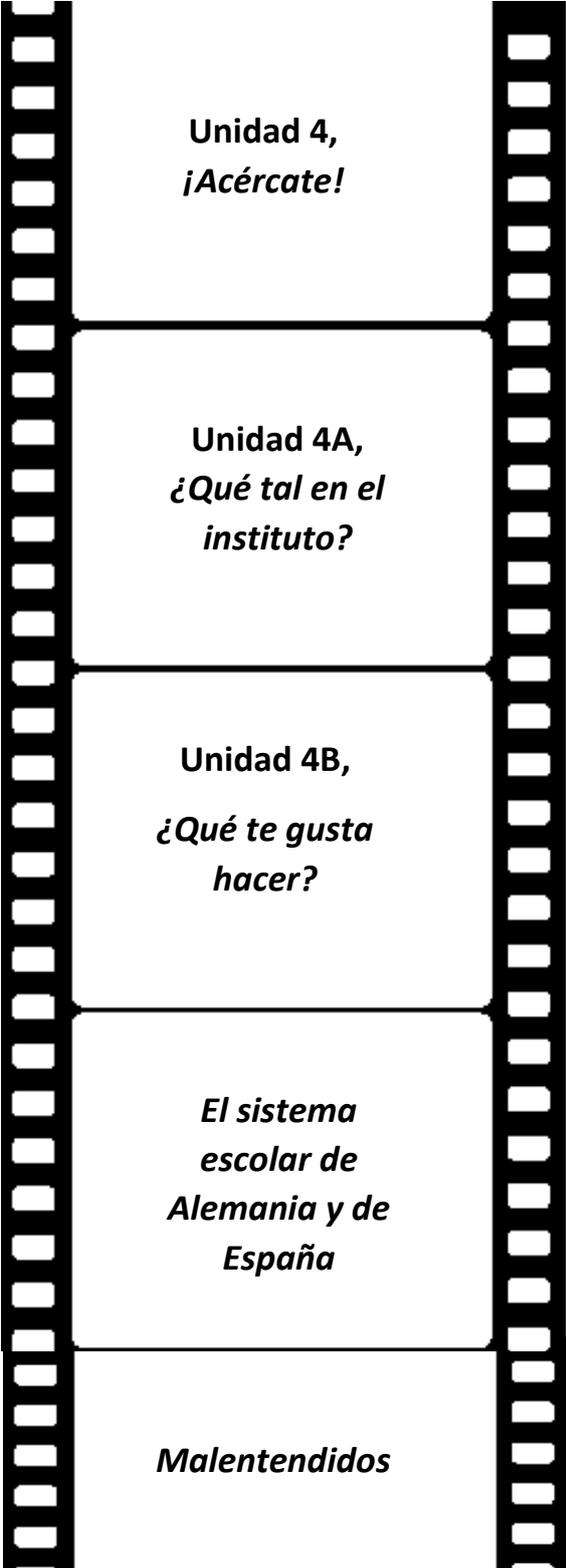
Eine Gruppe von deutschen Freunden hat sich an einem Wochenende in einer Kneipe verabredet. Die Freunde sind gerade dabei Getränke zu bestellen, als Stefan einfällt, dass er vergessen hat, Javier, seinem spanischen Kommilitonen, Bescheid zu sagen. Nachdem die deutschen Freunde eine Runde Bier bestellt haben, greift Stefan zu seinem Handy und ruft Javier an. Dieser befindet sich zufällig ganz in der Nähe der Kneipe und freut sich, dass Stefan an ihn gedacht hat. Er macht sich sofort auf den Weg. In der Kneipe angekommen wird er zunächst von allen begrüßt und nimmt dann neben Stefan Platz. Als der Kellner kommt, bestellt er ein Bier wie alle anderen. Sie unterhalten sich eine Weile und beschließen dann, die Kneipe zu verlassen, um noch ins Kino zu gehen. Als der Kellner kommt, um zu kassieren, wundert sich Javier: Die deutschen Studenten ziehen alle einzeln das Portemonnaie heraus und bezahlen jeder für sich. Schließlich ist auch er an der Reihe. Er zahlt, ist aber empört, denn er hatte den Anruf von Stefan eigentlich als eine Einladung verstanden und findet es deshalb erstaunlich, dass Stefan nicht für ihn zahlt bzw. nicht einer der Studenten die Rechnung für alle begleicht.

1. Welche Vorstellungen von einem gemeinsamen Kneipenbesuch verbergen sich hinter Javiers Erwartungen?
2. Warum kommt Stefan gar nicht auf die Idee, für Javier zu zahlen?

Zu 1.) In Spanien ist es üblich, dass im Restaurant einer für alle zahlt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Freunde reihum die Zeche übernehmen, so dass jeder einmal an der Reihe ist. Der hohe Wert, der der Gastfreundschaft beigemessen wird, führt außerdem dazu, dass ein Gast – und als solcher wird ein ausländischer Student in jedem Fall betrachtet – immer eingeladen wird. Stefans Verhalten muss Javier deshalb als Mangel an Gastfreundschaft interpretieren.

Zu 2.) In der deutschen Gesellschaft ist jeder auf seine Unabhängigkeit und Selbständigkeit bedacht. Man möchte niemandem etwas schuldig sein und deshalb zahlt im Freundeskreis jeder für sich. Dabei mag das Streben nach Gleichheit und Gleichberechtigung eine wichtige Rolle spielen, aber auch die Überlegung, dass Studenten in der Regel über wenig Geld verfügen und keiner in der Lage ist, für alle zu bezahlen. Eine Variante des Bezahlens im Restaurant, die in neuerer Zeit häufig zu beobachten ist, besteht darin, dass der Gesamtbetrag einer Rechnung durch die Anzahl der Mitglieder einer Tischgemeinschaft geteilt wird und jeder gleich viel auf den Tisch legt, so dass die Rechnung in einer Summe gezahlt werden kann. Ähnliche Variationen sind, nach Aussagen spanischer Studenten, auch in spanischen Restaurants möglich.

El primer día en el nuevo instituto español



<b>Unidad 4, <i>¡Acércate!</i></b>	über den eigenen Stundenplan und den spanischer Schüler sprechen
<b>Unidad 4A, <i>¿Qué tal en el instituto?</i></b>	über Schule und Noten sprechen, Schulnoten in Spanien
<b>Unidad 4B, <i>¿Qué te gusta hacer?</i></b>	über Hobbys und Freizeitaktivitäten sprechen, sagen, was einem (nicht) gefällt, sich verabreden
<b><i>El sistema escolar de Alemania y de España</i></b>	die Schulsysteme in Deutschland und Spanien vergleichen
<b><i>Malentendidos</i></b>	mögliche Missverständnisse kennenlernen, über Unpünktlichkeit sprechen, Verärgerung ausdrücken

## Eidesstattliche Erklärung

Name, Vorname: **Usener, Jana**

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Dissertation „Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Analyse und Perspektiven“ selbstständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht.

Halle (Saale), 03.03.2016



Jana Usener