

MASTEROPPGÅVE

Interkulturelles Lernen mit dem Medium Film im norwegischen DaF-Unterricht

Lisa Kross

2020

Framandspråk i skulen - Tysk

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



ABSTRACT

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es zu untersuchen inwieweit und gegebenenfalls wie Deutschlehrer in Norwegen Filme im DaF-Unterricht einsetzen, um interkulturelles Lernen zu fördern. Zu diesem Zweck wurden 29 DaF-Lehrkräfte in Norwegen mittels eines Online-Fragebogens befragt. Dieser Fragebogen enthielt 22, sowohl offene als auch geschlossene, Fragen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der DaF-Lehrer Filme für interkulturelles Lernen einsetzt. Sie fokussieren dabei vor allem auf die Verbesserung der kognitiven Kompetenz, einer Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz und die Verbesserung der Sprachkenntnisse. Die Arbeit zeigt auch, dass der Begriff des interkulturellen Lernens für die Lehrkräfte weder einfach noch eindeutig ist. Deshalb ist es wichtig, sich zum einen mit dem Inhalt des Begriffes zu beschäftigen und zum anderen herauszufinden, wie man an der interkulturellen Kompetenz der Lernenden arbeiten kann. Dazu leistet diese Masterarbeit einen Beitrag.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	5
1.1 Hintergrund.....	5
1.2 Ziel.....	6
1.3 Gliederung der Arbeit	6
2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	7
2.1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz	7
2.1.1 Kultur	7
2.1.2 Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen.....	9
2.1.3 Interkulturelle Kommunikation – Mögliche Probleme und Strategien.....	12
2.1.4 Stereotype	15
2.2 Filme im DaF-Unterricht	16
2.2.1 Vorteile und Herausforderungen bei der Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht	16
2.2.2 Herangehensweisen für den Einsatz von Filmen im Deutschunterricht	20
2.3 Interkulturelles Lernen und Filme im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen.....	22
2.3.1 Interkulturelles Lernen im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen.....	22
2.3.2 Die Verwendung von Filmen im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen.....	23
3 METHODE UND MATERIAL	24
3.1 Untersuchungsdesign und Vorgehensweise	24
3.2 Herausforderungen	27
4 UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	29
4.1 Zusammensetzung der Befragten	30
4.1.1 Sprachwahl der Befragten.....	30
4.1.2 Geschlecht der Befragten	30
4.1.3 Alter	31
4.1.4 Unterrichtsniveau	31
4.2 Die Nutzung von Filmen im Unterricht für das interkulturelle Lernen.....	32
4.2.1 Die generelle Verwendung von Filmen im Unterricht	32

4.2.2 Vorteile des Einsatzes von Filmen im Deutschunterricht.....	32
4.2.3 Nachteile des Einsatzes von Filmen im Deutschunterricht.....	33
4.2.4 Das Verständnis von interkultureller Kompetenz.....	34
4.2.5 Die Verwendung von Filmen für interkulturelles Lernen.....	35
4.3 Stellungnahme zu den Aussagen	39
4.4 Ergänzungen	41
4.5 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	42
5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE	42
6 SCHLUSS	52
LITERATURVERZEICHNIS	55
ANHANG 1: Der Fragebogen.....	60
ANHANG 2: Definition der interkulturellen Kompetenz laut Informanten	70
Reflexionen zur Masterarbeit	73

1 EINLEITUNG

1.1 Hintergrund

„Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile einer jeden Form von Fremdsprachenunterricht sein“, behauptet Majjala (2008: 13). Diese Aussage passt zu der Tatsache, dass interkulturelle Kommunikation, und damit interkulturelles Lernen, in einer globalisierten Welt immer mehr an Bedeutung gewinnt. Viele Menschen treffen im Laufe ihres Lebens Personen, die einer anderen Kultur als der eigenen angehören. Folglich ist interkulturelle Kommunikation fast unumgänglich. Damit sie gut funktioniert, braucht es interkulturelle Kompetenz, denn ohne sie kann es zu Missverständnissen und im schlimmsten Fall zu Fremdenfeindlichkeit kommen (Erlil & Gymnich 2018: 6-7). Interkulturelles Lernen trägt dazu bei, dass diese interkulturelle Kommunikation besser gelingt. Interkulturelles Lernen kann auf verschiedene Art und Weise geschehen. Interkulturelle Kompetenz kann u.a. durch neue Medien, Schulpartnerschaften, internationale Chatrooms oder eben auch Filme gefördert werden (Erlil & Gymnich 2018: 160). Der Einsatz von Filmen, die kulturelle Einblicke und Reflexionen erlauben, ermöglicht die Begegnung mit einer anderen Kultur, ohne dass ein direktes Zusammentreffen mit der Zielkultur erforderlich ist. Deshalb ist die Verwendung von Filmen für das interkulturelle Lernen im Deutschunterricht in Norwegen Thema dieser Masterarbeit.

Die Globalisierung führt dazu, dass immer mehr Bereiche des Lebens von interkulturellen Begegnungen berührt werden, z.B. das Arbeitsleben (Erlil & Gymnich 2018: 7, 157). Die Schule soll die Lernenden auf dieses Arbeitsleben, aber auch auf das Leben allgemein, vorbereiten. Die Förderung interkultureller Kompetenz in der Schule ist somit notwendig. Der ab dem Schuljahr 2020/21 geltende Lehrplan für Fremdsprachen an norwegischen Schulen betont die Wichtigkeit von Sprach- und Kulturkenntnissen in einer globalisierten Welt, besonders für Arbeit und Studium (Utdanningsdirektoratet 2019: 2).

Als eigenes Schulfach macht interkulturelle Kompetenz jedoch keinen Sinn, vielmehr sollte diese in alle Schulfächer integriert werden, wobei sich fächerübergreifendes Arbeiten anbietet (Erlil & Gymnich: 2018: 159-160, Kaunzner 2008: 12). Dennoch hat der Fremdsprachenunterricht laut norwegischem Lehrplan eine besondere Stellung, wenn es darum geht, dass Lernende eine interkulturelle Kompetenz erlangen sollen. Dort heißt es, die interkulturelle Kompetenz wäre eine Voraussetzung für die Kommunikation und die

Möglichkeit an verschiedenen Bereichen des Lebens teilnehmen zu können (Utdanningsdirektoratet 2006: 2). In dem ab 2020 in Kraft tretenden, norwegischen Lehrplan, ist interkulturelle Kompetenz ein eigenes Kernelement (Utdanningsdirektoratet 2019: 2). Diese Tatsache verdeutlicht, dass sich der Fremdsprachenunterricht in Norwegen mit großer Wahrscheinlichkeit in Zukunft noch mehr mit der Problemstellung der interkulturellen Kommunikation beschäftigen wird. Folglich ist es interessant zu wissen, wie Deutschlehrkräfte in Norwegen über diese Thematik denken sowie mit ihr arbeiten.

1.2 Ziel

Das Thema interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ist im Laufe der Jahre bereits vielfach untersucht worden, z.B. von Bleyhl (1994), Doyé (1994), House (1997), De Matteis (2008) und Röttger (2010). Auch die Nutzung von Filmen im Unterricht ist Thema mehrerer Forschungsarbeiten, z.B. Rössler (2007), Chudak (2008), Lay (2009) und Björk, Eschenbach und Svenhard (2014). Es gibt auch Arbeiten, die beide Themen miteinander verbinden, beispielsweise Horstmann (2010), Lee (2011) Bakalarz-Zákos (2015) oder Lalić (2015). Insofern beschäftigt sich diese Masterarbeit mit einem Thema, das bereits Gegenstand von Untersuchungen gewesen ist. Neu ist, dass besonders die Situation im DaF-Unterricht in Norwegen beleuchtet wird. Mittels der Fragestellung *Inwieweit und gegebenenfalls wie verwenden Deutschlehrer in Norwegen Filme, um interkulturelles Lernen zu fördern?* soll zum einen untersucht werden, ob und wie DaF-Lehrende in Norwegen Filme verwenden und zum anderen, ob und wie sie dieses speziell tun, um interkulturelles Lernen zu fördern.

1.3 Gliederung der Arbeit

Im zweiten Kapitel wird der theoretische Hintergrund präsentiert. Hierbei werden besonders die Begriffe Kultur, interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen beleuchtet. Außerdem beschäftigt sich dieser Teil mit der Fachliteratur zum Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht. Zuletzt zeigt das Kapitel, wie der noch gültige und der zukünftige Lehrplan sich zum Thema interkulturelles Lernen und Filmverwendung stellen.

Im dritten Kapitel werden Methode und Material genauer vorgestellt. Um die Problemstellung zu beantworten, wurde eine Mischung aus quantitativer und qualitativer Methode verwendet. Mittels eines Online-Fragebogens haben in Norwegen arbeitende DaF-Lehrer geschlossene und

offene Fragen beantwortet, welche dabei helfen sollen, die Ausgangsfrage dieser Masterarbeit zu beantworten. Auch auf Herausforderungen des Untersuchungsdesigns wird eingegangen.

Im vierten Kapitel werden schließlich die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und analysiert, bevor sie im fünften Kapitel diskutiert und im sechsten Kapitel zusammengefasst werden.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz

2.1.1 Kultur

Der Begriff „interkulturell“ setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Zum einen besteht das Wort aus dem Lateinischen stammenden Präfix „inter-“, was „zwischen“ bedeutet, zum anderen besteht es aus dem Adjektiv „kulturell“, welches sich von Kultur ableitet. Es geschieht also etwas zwischen Kulturen. Kultur wiederum ist kein Begriff, der sich einfach erklären lässt (Maletzke 1996: 16). Dennoch haben verschiedene Autoren genau dies versucht. Hofstede und Hofstede (2009: 3) beschreiben Kultur als eine Art „mentale Software“, welche Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster steuert. Gelernt werden diese Standards sowohl zu Hause als auch in Institutionen, wie beispielsweise der Schule (Hofstede & Hofstede 2009: 4, 6). Erll und Gymnich (2018: 19) bezeichnen Kultur als eine „soziale Konstruktion der Wirklichkeit“. Laut Maletzke bedeutet Kultur „zunächst ganz allgemein die Art und Weise, wie die Menschen ihr Leben mitgestalten mitsamt den ‚Produkten ihres Denkens und Schaffens‘“ (1996: 15). Er nutzt des Weiteren die Definition von Kultur, die in der Kulturanthropologie Verwendung findet:

[...] Kultur ist im wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Werteorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden (Maletzke 1996: 16).

Er schreibt außerdem, dass Kultur mitunter auch eine andere Bedeutung erfährt. Statt einer bestimmten Lebensweise umschreibt der Begriff dann die Gruppe selbst (ebd.).

In dieser Arbeit sollen die Definitionen der hier genannten Autoren als Grundlage für das Verständnis von Kultur dienen. Kultur steuert die Art und Weise, wie wir denken, fühlen oder uns verhalten. Sie ist also ein System von „Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und

Werteorientierungen“ (Maletzke 1996: 16). Dieses System ist daran zu erkennen, wie Menschen sich verhalten oder handeln. Weitergegeben wird die Kultur durch das „kollektive Gedächtnis“ (Erll & Gymnich 2018: 24). Dennoch ist Kultur keineswegs starr, sondern dynamisch. Gerade durch kulturellen Austausch können Veränderungen auftreten (Erll & Gymnich 2018: 26). Kulturen sind „dynamisch [...], hybrid, nach außen hin offen und intern hochgradig differenziert“ (Erll & Gymnich 2018: 29). Dennoch sei „eine Einheit der Vielfalt zu beobachten, ein offensichtlicher Zusammenhalt von Kulturen“ (ebd.).

Kultur besteht aus drei Dimensionen: der sozialen Dimension, der materialen Dimension sowie der mentalen Dimension. Während die ersten beiden Dimensionen beobachtbar sind, ist dies bei der Letzteren nicht möglich (Erll & Gymnich 2018: 23). Die soziale Dimension umfasst „soziale Interaktionen, Strukturen und Institutionen“, die materiale Dimension hingegen „Medien und andere kulturelle Artefakte“ (ebd.). Die mentale Dimension befasst sich schließlich mit dem, was Hofstede und Hofstede als mentale Software bezeichnen, „Denkweisen, Gefühle[n] und Handlungsmuster[n]“ (Hofstede & Hofstede 2009: 3).

Laut Trompenaars unterscheiden sich Kulturen vor allem in drei Bereichen. (1993: 21). Aufgrund dieser Unterschiede kann es zu Herausforderungen kommen. Erstens können Probleme auf der zwischenmenschlichen Ebene entstehen. Zweitens kann ein unterschiedlicher Zeitbegriff die Begegnung der Mitglieder unterschiedlicher Kulturen beeinflussen. Drittens ergeben sich Schwierigkeiten aus Umwelt und Umgebung (ebd.).

Hofstede und Hofstede (2009) beschäftigen sich mit Unterschieden zwischen den Kulturen, welche die interkulturelle Kommunikation beeinflussen. Sie benennen Kategorien wie Machtdistanz, Individualismus/Kollektivismus, Maskulinität und Femininität, Unsicherheitsvermeidung, Zeitorientierung und Organisationskulturen. Gestützt auf Forschungsarbeiten anderer, unter anderem Hofstede und Maletzke, sprechen Erll und Gymnich (2018) von Strukturmerkmalen der Kulturen. Einige davon decken sich mit Hofstedes Kategorien. Demnach haben Kulturen Folgendes gemeinsam: Wahrnehmung, Zeiterleben, Raumerleben, Denken, Werteorientierungen, Verhaltensmuster und soziale Beziehungen (Erll & Gymnich 2018: 38-43).

2.1.2 Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen

Von Interkulturalität sprechen wir dann, wenn Mitglieder verschiedener Kulturen miteinander agieren (Erll & Gymnich 2018: 34). Der Begriff interkulturelle Kommunikation wiederum beschreibt „die Verständigung zwischen zwei oder mehreren Personen, die unterschiedlichen Kulturen angehören, woraus sich eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen ergeben“ (Broszinsky-Schwabe 2011: 21). Die Verständigung von Menschen unterschiedlicher Kulturen stellt also höhere Ansprüche an die Kommunikationsteilnehmer, als an diejenigen, die derselben Kultur angehören.

Der Begriff der interkulturellen Kommunikation ist eng mit dem Ausdruck der interkulturellen Kompetenz verbunden. In dieser Arbeit soll unter interkultureller Kompetenz Folgendes verstanden werden: Das Vorhandensein von Wissen, Haltungen und Fähigkeiten, welche den Sprecher in die Lage versetzen mit Angehörigen einer anderen Kultur gemäß von „Regeln, Konventionen, Werte[n] und Einstellungen der fremden Kultur“ zu interagieren (Maijala 2008: 2). Interkulturelle Kompetenz besteht aus drei Teilkompetenzen, der kognitiven Kompetenz, der affektiven Kompetenz sowie der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz (Erll & Gymnich 2018: 12). Die kognitive Kompetenz ist das, was Byram, Gribkova und Starkey. (2002: 11) als Wissen bezeichnen. Entscheidender als das Wissen über eine bestimmte Kultur ist dabei das Wissen darüber, wie Kulturen funktionieren und wodurch Kommunikation beeinflusst werden kann (Byram *et al.* 2002: 11, Erll & Gymnich 2018: 12). Wissen kann in kulturelles Wissen und explizites Wissen unterteilt werden. Kulturelles Wissen lässt sich wiederum in Wissen über die eigene Kultur und Wissen über andere Kulturen unterscheiden. Explizites Wissen hingegen ist Faktenwissen (Erll & Gymnich 2018: 59). Außerdem wird zwischen explizitem Wissen („knowing that“) und implizitem Wissen („knowing how“) unterschieden, wobei das eine zum anderen werden kann (Erll & Gymnich 2018: 60). Wissen bedeutet aber nicht ohne Weiteres Verstehen (ebd.).

Die affektive Kompetenz bezeichnet Haltungen, die Lernende in die Lage versetzen, eigene Werte zu überdenken und die Sichtweise anderer verstehen zu wollen (Byram *et al.* 2002: 11-12, Erll & Gymnich 2018: 13). Die pragmatisch-kommunikative Kompetenz befasst sich schließlich mit den Fertigkeiten, die ein Sprecher in einer interkulturellen Situation braucht, um sich richtig verhalten zu können. Sie schließt die Fertigkeiten, kulturelle Vorkommnisse zu verstehen, einzuordnen und richtig zu reagieren, mit ein (Byram *et al.* 2002: 13, Erll & Gymnich

2018: 13-14). Für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation braucht es eher diese Teilkompetenzen als Fremdsprachenkenntnisse, obwohl Fremdsprachenkenntnisse bei der interkulturellen Kommunikation vorteilhaft sein können, sie sind aber „keine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation (Erl & Gymnich 2018: 13-14).

Unproblematisch ist interkulturelle Kommunikation keineswegs, was nicht verwunderlich ist, wenn man bedenkt, wie kompliziert schon die Verständigung mit Mitgliedern der eigenen Kultur sein kann (Doyé 1994: 43). Bei Angehörigen verschiedener Kulturen kommen noch „verschiedene – kulturspezifische – Standards des Denkens, Wertens und Handelns“ hinzu (ebd.). Abgesehen von diesen verschiedenen Standards sind auch Sprachkenntnisse von Bedeutung, denn „ohne sprachliche Verständigung kann keine interkulturelle Kommunikation gelingen“ (Doyé 1994: 46).

Im Folgenden soll erläutert werden, was in dieser Masterarbeit unter interkulturellem Lernen verstanden wird. Hierbei geht es darum, die interkulturelle Kompetenz zu verbessern. Interkulturelles Lernen ist lebenslanges Lernen und versetzt im besten Fall Menschen in die Lage, Kommunikationsmuster zu erkennen und Konfliktlösungsstrategien zu verwenden (Erl & Gymnich 2018: 148). Auch Krumm versteht unter interkulturellem Lernen nicht die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, sondern „die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit, die auch die Auseinandersetzung mit sich selbst einschließt“ (1994: 117). Die Hauptziele interkulturellen Lernens sind die Entwicklung von Selbstreflexion, Angemessenheit, Akzeptanz, Toleranz und Effizienz (Byram *et al.* 2002: 12, Erl & Gymnich 2018: 150, Kaunzner 2008: 14). Daher ist es unbedingt zu vermeiden interkulturelles Lernen mit Landeskunde gleichzusetzen (Freudenstein 1994: 57). Vielmehr ist die Entwicklung von Empathie und Toleranz entscheidend dafür, dass interkulturelle Kompetenz entwickelt wird, tragen diese doch dazu bei, andere als die eigenen Vorstellungen zuzulassen (Knapp-Potthoff 1997: 193, 196, 199). Die Lernenden sollen lernen, wie interkulturelle Begegnungen ablaufen, wie soziale Identitäten ein Teil jeglicher Kommunikation sind, wie Vorstellungen von einem selbst und anderen den Erfolg von Kommunikation beeinflussen und wie sie mehr über ihre Gesprächspartner herausfinden können (Byram *et al.* 2002: 14).

Fremdsprachenunterricht ist „notwendig interkulturell“. Um jedoch zu verhindern, dass nur Stereotype verstärkt werden und tatsächlich Kulturverständnis gelehrt wird, muss eine „bewusste interkulturelle Orientierung“ stattfinden (Krumm 1994: 118). Somit ist es die „spezifische Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, die Lernenden auf die multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten, [...] aber auch die eigenkulturelle Prägung und die Relativität unserer Normen und Werte zu entdecken“ (Krumm 1994: 119). Im Vergleich zur Landeskunde, geht es bei interkulturellem Lernen also eher darum zu erkennen, zu erfahren und tiefere Zusammenhänge zu verstehen als um Faktenwissen (Bleyhl 1994: 11). Auch Byram, Gribkova und Starkey (2002: 14) weisen darauf hin, dass Faktenwissen allein nicht genug ist, um interkulturelle Kompetenz zu erlangen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Informationen über die Zielkultur keine Rolle spielen. Im Gegenteil kann kulturspezifisches Wissen dazu beitragen, Missverständnisse zu vermeiden, Gesprächssituationen richtig zu interpretieren sowie dabei helfen das eigene Verhalten anzupassen (Knapp-Potthoff 1997: 200). Darüber hinaus kann „[a]llgemeines Wissen über Sprache, Kommunikation und Kultur“ [...] in interkulturellen Kommunikationssituationen immer helfen (Knapp-Potthoff 1997: 200-201).

Wesentlich für das interkulturelle Lernen ist es also, nicht nur die Funktionsweise interkultureller Begegnungen verstehen zu lernen, sondern auch zu erlernen, wie soziale Identität sowie die Meinungen anderer den Kommunikationsprozess beeinflussen können. Folglich ist es wichtig Strategien zu entwickeln, die einem dabei helfen andere besser einzuschätzen (Byram *et al.* 2002: 15, 27, Kross 2018: 6). Eine bedeutende Grundlage für die interkulturelle Kompetenz ist somit andere achtungsvoll zu behandeln. Dies beinhaltet die Bereitschaft anzuerkennen, dass Mitglieder einer anderen Kultur ein, von dem eigenen abweichendes Weltbild haben können, das heißt andere Werte, Ansichten oder Verhaltensweisen (Byram *et al.* 2002: 9-10).

Schlussendlich kommt es beim interkulturellen Lernen darauf an, die Lernenden dazu zu befähigen mit Mitgliedern aus anderen Kulturkreisen kommunizieren zu können (Doyé 1994: 43). Diese Fähigkeit ist deshalb besonders wichtig, weil viele Menschen in unserer Zeit ständig Menschen aus anderen Kulturen begegnen und mit diesen kommunizieren können müssen (Doyé 1994: 43, Maijala 2008: 1, Rathje 2006: 2). Dies kann z.B. im Arbeitsleben, in der Freizeit, im Urlaub oder im Studium der Fall sein. Viele interkulturelle Erfahrungen tragen zu

Flexibilität und Offenheit bei, während wenige Erfahrungen hingegen dazu führen können, dass sich Denkmuster verhärten (Erlil & Gymnich 2018: 58). Das Erlangen interkultureller Kompetenz ist so entscheidend für das Gelingen von interkulturellen Begegnungen, dass ihr Fehlen im schlimmsten Fall zu Fremdenfeindlichkeit führen kann (Erlil & Gymnich 2018: 6). Obwohl bei der Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Kulturen interkulturelle Kommunikation stattfindet, ist damit noch nicht gesagt, dass auch interkulturelles Lernen abläuft, denn dazu braucht es Training, zum Beispiel in selbstreflexiven Denkprozessen (De Matteis 2008: 75).

2.1.3 Interkulturelle Kommunikation – Mögliche Probleme und Strategien

Obwohl es sich bei den Begriffen interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation nicht um Synonyme handelt, steht dennoch die Kommunikation zwischen den Kulturen häufig im Mittelpunkt, wenn es um interkulturelle Kompetenz geht (Erlil & Gymnich 2018: 76). „Interkulturelle Kompetenz ist [jedoch] zugleich Voraussetzung und Ergebnis interkultureller Kommunikation“ (ebd.). Interkulturelle Kommunikation findet immer dann statt, wenn zwei oder mehr Menschen verschiedener Abstammung entweder verbal oder nonverbal miteinander kommunizieren (Erlil & Gymnich 2018: 77-78).

Die interkulturelle Kompetenz soll es Lernenden ermöglichen, zum einen Probleme bei interkultureller Kommunikation zu erkennen und zum anderen dabei helfen passende Lösungsstrategien zu verwenden.

Auf vier Ebenen treten bei der interkulturellen Kommunikation besonders oft Probleme auf:

- bei der sprachlichen Kompetenz
- auf der Inhaltsebene
- auf der Beziehungsebene
- bei der nonverbalen Kommunikation (Erlil & Gymnich 2018: 103).

Fehlende oder unzureichende Sprachkenntnisse können bei interkultureller Kommunikation hinderlich sein. Sprachliche Probleme treten aber nicht nur dann auf, wenn Menschen mit Hilfe einer Fremdsprache kommunizieren, sondern auch, wenn ein Sprecher Muttersprachler ist und der andere nicht, oder wenn verschiedene Varietäten derselben Sprache Anwendung finden. Nicht nur ein geringer Wortschatz oder grammatische Fehler erschweren die Kommunikation,

im Gegenteil können auch fehlendes Wissen über Nuancen oder Nichtverstehen von Ironie zu Missverständnissen führen (Erll & Gymnich 2018: 103-104). Es ist also auf keinen Fall so, dass bei interkultureller Kommunikation immer Fremdsprachen verwendet werden (Erll & Gymnich 2018: 79).

Auf der Inhaltsebene treten insbesondere dann Probleme auf, wenn das kulturelle Wissen der Kommunikationspartner stark voneinander abweicht oder das Werte- oder Normensystem der Gesprächsteilnehmer gegensätzlich ist. So gibt es in jeder Kultur Tabuthemen, die man vermeiden sollte. In manchen Kulturen ist es beispielsweise nicht üblich über private Probleme zu reden (Erll & Gymnich 2018: 106-107).

Erll und Gymnich (2018: 108) schreiben zu Problemen auf der Beziehungsebene Folgendes:

Der Kern der Probleme und Missverständnisse auf der Beziehungsebene ist darin zu sehen, dass in einer Interaktion jeder Gesprächspartner im Verhalten des anderen eine Einschätzung seiner eigenen Person zu erkennen glaubt.

Besonders häufig treten solche Probleme bei asymmetrischen Machtverhältnissen auf (vgl. Auernheimer 2006 in Erll & Gymnich 2018: 108-109). Gerade dann kann sich ein Gesprächsteilnehmer unpassend behandelt fühlen.

Bei interkultureller mündlicher Kommunikation kommt mehr als die verbale Sprache zum Einsatz, zum Beispiel Stimmhöhe, Lautstärke und Mimik. Um einander besser zu verstehen, greifen die Gesprächspartner gerne auch auf nonverbale Kommunikation zurück (Ehrhardt 2002: 13). Hier können allerdings einige Schwierigkeiten auftreten (Erll & Gymnich 2018: 110-111). Die nonverbale Kommunikation umfasst die Bereiche Gestik, Mimik, Blickverhalten, Proxemik, Haptik und paralinguistische Codes (Erll & Gymnich 2018: 111).

Speziell Gestik und Mimik sind kulturell sehr unterschiedlich und können in den Kulturen gänzlich abweichende Bedeutungen haben. Diese Differenzen können „leicht zu negativen Reaktionen oder Fehleinschätzungen der Intentionen und der Emotionen des Kommunikationspartners“ führen (Erll & Gymnich 2018: 112). Die Mimik kann nicht nur die Gesprächsatmosphäre beeinflussen, sondern auch leicht zu Missverständnissen führen. So hat beispielsweise das Lächeln in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen. Während

es in vielen Ländern als positiv angesehen wird, drückt es in manchen asiatischen Ländern Beschämung aus (Erll & Gymnich 2018: 113).

Ebenso wie Mimik und Gestik kann auch der Blickkontakt Einfluss auf die Gesprächsatmosphäre nehmen. Sympathie, Antipathie, Zuneigung, Misstrauen oder Einverständnis können u.a. durch den Blick ausgedrückt werden (Heringer 2004: 82 in Erll & Gymnich 2018: 114). Gerade die Blickdauer ist sehr kulturspezifisch (Erll & Gymnich 2018: 114-115).

Was die Proxemik anbelangt, ist der Abstand zwischen den Gesprächspartnern ganz entscheidend dafür, wie das Gespräch erlebt wird. Ein zu geringer Abstand ruft Unwohlsein und ein Wunsch diesen zu korrigieren hervor (Erll & Gymnich 2018: 116). Welcher Abstand angemessen ist, hängt auch vom Geschlecht, dem Alter oder dem Grad der Vertrautheit ab (Erll & Gymnich 2018: 117). Auch das Berührungsverhalten hängt u.a. von diesen Variablen ab, wobei die Tabuzonen, wo man sich nicht berührt, erheblich von Kultur zu Kultur variieren (Erll & Gymnich 2018: 117-118).

„Ein Übertragen der aus der Muttersprache vertrauten Intonationsmuster auf eine Fremdsprache ist eine Form von Transferfehlern, die zu einem Kommunikationshindernis werden kann“ (Erll & Gymnich 2018: 119). Aus diesem Grund ist es wichtig sich als Teil des interkulturellen Lernens eingehend mit paralinguistischen Signalen, wie Stimmgebrauch, Stimmvolumen, Stimmlage und Intonation zu beschäftigen (Erll & Gymnich 2018: 111).

Critical incidents entstehen oft aus kleinen Missverständnissen (Ehrhardt 2002: 4) und sind „Situationen, in denen die pragmatisch-kommunikative Kompetenz in besonderem Maße auf die Probe gestellt wird“ (Erll & Gymnich 2018: 103). Solche Situationen können z.B. bei der Gesprächsorganisation, bei der Begrüßung, bei Anredeformen oder bei Bitten und Aufforderungen auftreten (ebd.). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Lernenden gerade auf solche Situationen vorbereitet werden müssen.

Der Sprecherwechsel ist nicht nur kulturspezifisch, sondern auch entscheidend für „eine harmonische und produktive Gesprächsatmosphäre“ (Erll & Gymnich 2018: 120-121). Für ein erfolgreiches interkulturelles Gespräch ist es entscheidend zu wissen, wann es passend ist, das Wort zu ergreifen und wie man andere dazu auffordern kann, sich zu äußern (Erll & Gymnich

2018: 122-123). Während es in Nordeuropa oder Deutschland unhöflich ist, einander zu unterbrechen, ist dies in anderen Kulturen ganz normal (Erlil & Gymnich 2018: 125).

Auch Begrüßungsrituale sind „hochgradig kulturabhängig“ (Erlil & Gymnich 2018: 126). Die Kenntnis über passende Begrüßungsrituale ist ein Zeichen von „Respekt gegenüber der betreffenden Kultur und verbessert die Chancen, einen guten ersten Eindruck zu machen“ (ebd.). Bei Begrüßungen ist besonders die nonverbale Kommunikation wichtig. Diese kann u.a. zwischen Händedruck, Verbeugung, Wangenkuss oder Umarmung variieren (Erlil & Gymnich 2018: 130-133).

Korrekte Anredeformen sollten im Fremdsprachenunterricht erlernt werden, da auch diese interkulturell variieren. Sie umfassen Personalpronomina, Titel oder Namen. Unangemessene Anredeformen können schnell zu einem kommunikativen Misserfolg führen (Erlil & Gymnich 2018: 136). Gerade norwegische Deutschlerner sollten sich damit beschäftigen, da in Norwegen überall die Verwendung von „du“ und dem Vornamen üblich ist, in Deutschland hingegen „Sie“ und der Nachname.

Das Erlernen von Bitten und Aufforderungen hat vor allem einen praktischen Nutzen, da man mit ihnen z.B. um Auskunft bitten oder etwas kaufen kann (Erlil & Gymnich 2018: 137). Auch hier unterscheiden sich die Kulturen darin, was als höflich aufgefasst wird, und Höflichkeit ist wichtig, um niemanden zu beleidigen (Erlil & Gymnich 2018: 138).

2.1.4 Stereotype

Interkulturelle Kompetenz bedeutet auch zu lernen mit Stereotypen umzugehen (Löschmann 2001: 150). In der Literatur wird ein Stereotyp als eine massiv schablonisierte Vorstellung von anderen Menschen definiert, bei der Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bestimmte Eigenschaften zugeordnet werden. Damit geht auch die Vorstellung einher, dass Mitglieder derselben Gruppe auf die gleiche Art und Weise denken oder handeln (Byram *et al.* 2002: 27, Coleman 2016: 47, Dypedahl 2007: 12).

Stereotype haben sowohl Vor- als auch Nachteile, obwohl sie im alltäglichen Sprachgebrauch eher negativ behaftet sind. Als ein Vorteil wäre zu nennen, dass Kategorien dazu beitragen können, leichter mit der Umwelt zurecht zu kommen (Byram *et al.* 2002: 27, Dypedahl 2007: 12-13). Ein offensichtlicher Nachteil von Stereotypen ist es, dass sie zum einen Vorurteile

fördern und zum anderen die Weltsicht minimieren (Schöpke 2015: 67). Da Stereotype von Natur aus inflexibel und falsch sind und sich selbst reproduzieren, lassen sie sich nur schwer ändern (Coleman 2016: 47, Engelbert 2008: 59). Stereotypische Vorstellungen von anderen Kulturen können interkulturelles Handeln stark behindern. Es ist daher wichtig sich dieser bewusst zu werden (Erlil & Gymnich 2018: 72-73). Unter anderem können stereotypische Vorstellungen die interkulturelle Kommunikation behindern, weil einem Informationen entgehen, da man sein Urteil schon gefällt hat (Engelbert 2008: 58).

Löschmann schlägt vor, mit Stereotypen mittels literarischer Texte zu arbeiten (Löschmann 2001, Kross 2018: 7). Definiert man Filme als multimediale Texte, fallen auch diese in die Kategorie Text und bieten sich damit für die Arbeit mit der interkulturellen Kompetenz an (Kross 2018: 7). Dennoch ist hier Vorsicht geboten, weil gerade die Medien, zu denen auch Filme gehören, „Umschlagplätze[n] für Stereotype“ sind (Erlil & Gymnich 2018: 74).

2.2 Filme im DaF-Unterricht

2.2.1 Vorteile und Herausforderungen bei der Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht

Die Vorteile des Einsatzes von Filmen im Fremdsprachenunterricht sind vielfach in der Literatur diskutiert worden, z.B. von Burger (1995), Rössler (2007) oder Marx (2015). Als Vorteile genannt werden u.a. Motivation, der Zugang zu einer anderen Kultur und interkulturelles Training.

Ein wichtiges Argument für den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht ist, dass viele Jugendliche sich sehr für Filme begeistern (Björk *et al.* 2014: 195, Lay 2009: 38-39). Diese Begeisterung führt auch dazu, dass ihre Emotionen im Lernprozess angeregt werden (ebd.). Das Ansprechen der Emotionen ist deshalb wichtig, weil die Lernenden besser lernen, wenn ihre Gefühle im Lernprozess involviert sind. Darüber hinaus hat die Begeisterung der Lerner natürlich auch positive Auswirkungen auf ihre Motivation, weshalb sie dem Unterricht mehr Aufmerksamkeit schenken (Burger 1995: 593, Coleman 2016: 53). Bei der Filmauswahl ist daher zu bedenken, welchen Unterhaltungswert der Film für die Lernenden hat (Burger 1995: 594). Er sollte also nicht nur eine Bedeutung für den Unterricht haben, sondern die Schüler und Schülerinnen auch begeistern. Jugendliche wünschen sich „ansprechend[e], kurzweilig[e] und spannend[e]“ Filme (Burger 1995: 595). Dies schließt keinesfalls Filme mit „wichtigen, diskussionswürdigen Themen“ aus (ebd.).

Als weiteres Argument kann herangeführt werden, dass Filme „ein Fenster zur Welt“ sind (Lay 2009: 39), da in ihnen gesellschaftliche Zustände dargestellt werden. Die Mehrzahl der Lernenden bekommt nur durch Filme einen „audio-visuellen Zugang zur Zielkultur“ (Marx 2015: 101), da nur wenige die Zielkultur tatsächlich besuchen (Holzwarth 2008: 10). Wenn Filme einen Blick auf die Welt erlauben, trainieren sie gleichzeitig die Fähigkeit der Lernenden interkulturelle Situationen zu erfassen und aus ihnen zu lernen (Lay 2009: 39). Filme gewähren somit zum einen den Lernenden die Option, einen Ausschnitt aus anderen Kulturen zu betrachten, zum anderen ermöglichen sie es die interkulturelle Kompetenz zu verbessern. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Filme „ein einzigartiges Medium zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz“ sind (Björk *et al.* 2014: 196, meine Übersetzung).

Auch Lay (2009: 39) sieht den großen Vorteil von Filmen im Fremdsprachenunterricht darin, dass sie dabei helfen den „interkulturellen Blick“ weiterzuentwickeln, weil Filme das Vergleichen der eigenen und der Zielkultur erlauben. Die Lernenden werden sich so zum einen ihrer eigenen Kultur bewusst, zum anderen erleben sie die Zielkultur. Gerade die Diskussion über diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen, sowie eine kritische Betrachtung eigener Vorstellungen, können zum Abbau von Stereotypen beitragen, was für eine Entwicklung der interkulturellen Kompetenz wesentlich ist (Lay 2009: 39., Coleman 2016: 47-49, 52, 55). Die Beschäftigung mit anderen Kulturen fördert darüber hinaus die Wahrnehmungsfähigkeit (Lee 2011: 21). Außerdem ist „die Auseinandersetzung mit dem `Fremden` zuträglich für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ (Bakalarz-Zákos 2015: 192), und diese Reflexionsfähigkeit braucht die interkulturelle Kompetenz. Auch De Matteis befürwortet die Verwendung von Literatur, Musik und Filmen für das interkulturelle Lernen, weil „die Lernenden viel von der unbekannteren oder weniger bekannten Kultur erfahren und wahrnehmen können“ (2008: 79).

Die Verwendung von Spielfilmen im Unterricht kann auch zu Herausforderungen führen. Es ergeben sich Problemstellungen wie Filmauswahl, Zugänglichkeit, Voraussetzungen der Lehrkraft sowie die Gefahr der Instrumentalisierung.

Bei der Auswahl des Filmmaterials ist einiges zu bedenken. Abgesehen vom bereits genannten Aspekt Engagement für den Film zu schaffen, muss der Film für die Lernenden verständlich sein. Somit kommen sowohl Filme mit schlechter Tonqualität als auch Filme, in denen viel Dialekt gesprochen wird, nicht in Frage (Burger 1995: 596). Darüber hinaus eignen sich auch

Filme mit Schauspielern, die sehr undeutlich sprechen, weniger. Eventuell kann die Verwendung von Untertiteln, je nach Niveau auf Norwegisch oder auf Deutsch, notwendig sein (Kross 2018: 11). Des Weiteren muss bei der Filmauswahl bedacht werden, in welchem Kontext das Material entstanden ist und mit welcher Intention (Byram *et al.* 2002: 23). Medien entstehen nicht im leeren Raum, sondern haben eine Verbindung zu den Gedanken und Vorstellungen der Gruppe, in der sie entstehen. Brunnhuber unterstreicht die Bedeutung der richtigen Literatúrauswahl für ein „erfolgreiches interkulturelles Projekt“ (2008: 135). Gleiches kann wohl für die richtige Filmauswahl gesagt werden.

Zusätzlich können gewisse Kriterien bei der Auswahl von Filmen von Vorteil sein, wenn man einen interkulturellen Lernerfolg erzielen möchte. Wichtig ist es Filme auszuwählen, in denen „Kultur und Interkulturalität ein Thema unter mehreren“ sind (Horstmann 2010: 68). Des Weiteren kann es als günstig angesehen werden, wenn die „Protagonisten verschiedene Zugehörigkeiten haben“, weil dann „die Reduzierung auf `Kultur`“ nicht möglich ist (ebd.). Auch solche Filme, in denen Protagonisten ihre Ansichten ändern oder in denen „mit Identität [gespielt]“ wird, sind laut Horstmann zu empfehlen (ebd.).

Die Lehrkraft hat die Wahl zwischen für den Fremdsprachenunterricht produzierten Filmen oder Spielfilmen. Der Nachteil didaktischer Filme besteht darin, dass sie oft einen „starrten Kulturbegriff“ haben (Horstmann 2010: 69). Dies steht Vorteilen wie Länge, Verständlichkeit, politischer Korrektheit und Zeitersparnis gegenüber. Spielfilme hingegen sind oft lang, nicht immer leicht zu verstehen oder nicht unbedingt politisch korrekt. Dafür bieten sie ein breites Angebot (ebd.). Auch Stückler-Sturm (2015: 222-223) stellt den Sprachlehrfilm dem Originalfilm gegenüber. Neben den bereits genannten Aspekten weist die Autorin auch darauf hin, dass Lehrfilme weniger motivierend sein können, weil sie ein Teil des Lehrmaterials sind. Es kann allerdings auch das Gegenteil der Fall sein, da diese Art von Film die Lernenden nicht sprachlich überfordert. Bei der Nutzung von Spielfilmen hingegen kann es zu Frustration kommen, wenn die Sprache nicht verstanden wird. Gleichzeitig haben sie aber gegenüber Lehrfilmen den Vorteil, dass sie als echt erlebt werden, was wiederum die Motivation steigern kann (ebd.).

Auch die Zugänglichkeit zu Filmmaterial kann eine Schwierigkeit darstellen. Musste man zuvor noch DVDs für den Deutschunterricht importieren, ist dies heute einfacher. Streaming, kostenlose Seiten wie NDLA (Nasjonal Digital Læringsarena), oder die Möglichkeit Filme im Internet zu kaufen, haben den Zugang zu Filmen erleichtert. Allerdings ist erfahrungsgemäß

vor allem der Zugang zu englischsprachigen Filmen groß, die Auswahl an deutschsprachigen Filmen, insbesondere deutschproduzierten Filmen ohne Verbindung zu historischen Themen, jedoch begrenzt. Wünschenswert wäre eine größere Auswahl an Themen und Genres. Vorteilhaft ist es jedoch, dass manche Streamingdienste, wie zum Beispiel Netflix, verschiedene Spracheinstellungen erlauben und frei wählbar sind. Dadurch wird es ermöglicht anderssprachige Filme auf Deutsch zu sehen, wobei dann allerdings die kulturelle Verbindung fehlt, was für die Verwendung von Filmen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz ein Ausschlusskriterium sein kann.

Hierbei wäre zu nennen, dass „Widerstand gegen die pädagogische Vereinnahmung eines extrem positiv besetzten Mediums spürbar werden kann“ (Burger 1995: 593). Da Lernende Filmen häufig mögen, können sie sich dagegen wehren, dass etwas, das ihnen gefällt, für den Unterricht instrumentalisiert wird.

Nicht zu vergessen ist auch, der zeitliche Aufwand, der mit der Nutzung von Filmen im Unterricht einhergeht (Lalić 2015: 197). Ein ganzer Spielfilm dauert zwischen 90–120 Minuten und letztendlich ist anzuraten, dass der gesamte Film gesehen wird (Burger 1995: 596. Hinzu kommen Vor- und Nachbereitung sowie die Zeit, die zur Didaktisierung vonnöten ist. Bei einer begrenzten Anzahl von Wochenstunden, gerade in der Sekundarstufe I, ist es eine Abwägungssache, wie viele Filme man im Unterricht verwenden möchte. Dem zeitlichen Aufwand stehen aber viele Vorteile gegenüber, wobei Motivation ein wesentlicher Faktor ist. Ein anderer ist das Potenzial für interkulturelles Lernen. Lalić (2015: 199) geht so weit zu behaupten, „das Lernen mit Spielfilmen im Unterricht [sei, meine Änderung] [...] per se interkulturelles Lernen“. Zum Erlangen der interkulturellen Kompetenz sollten demnach Filme verwendet werden (Lalić 2015: 198).

Horstmann (2010) beschäftigt sich kritisch damit, welche Voraussetzungen bei der Lehrkraft vorhanden sein müssen, damit das Sehen von Filmen einen Effekt auf die interkulturelle Kompetenz der Lernenden hat. Ist man bei der Auswahl der Spielfilme nicht kritisch genug, können nämlich z.B. Stereotype verstärkt statt abgebaut werden (Horstmann 2010: 62). Erstens muss die Lehrkraft sich dessen bewusst sein und vermitteln, dass wir alle mehreren Gruppen angehören. Eine Lehrkraft mit einem „starrten Kulturbegriff“ trägt dazu bei, dass die Arbeit mit Filmen „doch letztendlich wieder bei der Postulierung starrer nationaler Grenzen“ bleibt (Horstmann 2010: 63). Wie die Lehrkraft sich zum Kulturbegriff positioniert, ist also von

Bedeutung für den interkulturellen Lernerfolg. Zweitens ist kulturelle Identität veränderlich, auch dieses muss der Lehrkraft bewusst sein (Horstmann 2010: 64-65). Drittens dürfen die Lehrenden Filme nicht als „Abbilder der Wirklichkeit“ ansehen, denn das sind sie nicht (Horstmann 2010: 66). Wenn ein Film entsteht, wird ausgewählt, was wie dargestellt wird, unter anderem welche Themen und wie die Personen sich verhalten (Horstmann 2010: 67). Auch Bakalarz-Zákos (2015: 193) betont, dass Filme nicht die Wirklichkeit zeigen, sondern eine „Filmwirklichkeit“, die vom Regisseur geschaffen wird. Es verhält sich mit Filmen ähnlich wie mit Literatur, sie geben „Ausblickspunkte“ auf eine andere Kultur, sind aber „niemals mit diesen Kulturen gleichzusetzen“ (Erl & Gymnich 2018: 61).

2.2.2 Herangehensweisen für den Einsatz von Filmen im Deutschunterricht

Burger (1995: 595) unterscheidet zwischen drei verschiedenen Herangehensweisen, wenn es um die Nutzung von Spielfilmen im Deutschunterricht geht. Er nennt das Block-, das Intervall- und das Sandwich-Verfahren.

Das Blockverfahren zeichnet sich dadurch aus, dass der Film in einem Stück oder in wenigen längeren Blöcken gezeigt wird. Ein nachfolgendes Vorführen von Schlüsselszenen ist möglich. Besonders geeignet ist diese Arbeitsweise für Filme, die kürzer sind als herkömmliche Spielfilme. In jedem Fall sollten die Lernenden vor dem Sehen mit wesentlichen Punkten der Haupthandlung vertraut gemacht werden (ebd.). Kürzere Filme eignen sich auch eher für die Länge der Unterrichtsstunden, welche in Norwegen zwischen 45 – 90 Minuten je nach Schule und Schulform variiert.

Eine andere Herangehensweise, das Intervallverfahren, ist das Zeigen einer „größere[n] Zahl von Segmenten [...], die nacheinander gesichtet werden“ (ebd.). In Verbindung mit diesem Verfahren ergeben sich zwei Herausforderungen: Eintönigkeit und Unzufriedenheit. Eintönigkeit kann entstehen, wenn viele Segmente gezeigt und auf die gleiche Weise besprochen werden. Folglich ist der Einsatz unterschiedlicher Auswertungstechniken notwendig (ebd.). Die Unzufriedenheit kann sich dadurch ergeben, dass die Lernenden nur Auszüge aus dem Werk sehen. Um dieser Unzufriedenheit entgegenzuwirken, empfiehlt Burger (ebd.), am Ende doch den ganzen Film zu zeigen.

Beim Sandwichverfahren sehen die Lernenden nur Filmausschnitte. Diese Ausschnitte werden jedoch durch schriftliche Texte, wie z.B. Inhaltsangaben, miteinander verbunden. Vorteile

dieses Verfahrens sind u.a. Zeitersparnis und die Möglichkeit Teile des Films wegzulassen, die zu Verständnisschwierigkeiten führen können. Der Verlust des „ästhetischen Genuße[s]“ kann jedoch als Nachteil angesehen werden (Burger 1995: 596).

Unabhängig von der Wahl des Verfahrens ist eine „möglichst umfassend[e]“ Auswertung des Filmmaterials „entscheidend für den Lernerfolg“ (ebd.). Auch Cudak (2008: 126) betont, „ein bloßes Filmschauen [wäre] [...] eher weniger von Nutzen und sollte daher vermieden werden“. Burger (1995: 696) empfiehlt die Nutzung von vier verschiedenen Auswertungstechniken:

- Aufgaben, die sich mit Hören und Sehen befassen
- Gespräche zur Rezeption
- kreativ-produktive Aufgaben
- Aufgaben, die sich mit der Analyse von Sprache befassen

Burger (1995) bezieht sich auf den Unterricht von Fortgeschrittenen, doch mit einigen Anpassungen können die Auswertungstechniken auch für Sprachlerner anderer Niveaus verwendet werden.

In der Fachliteratur unter anderem von Björk *et al.* (2014: 198-200) wird vorgeschlagen bei der Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht in drei Phasen vorzugehen: vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen. In der Vorbereitungsphase geht es vor allem darum, Erwartungen zu schaffen und den Lernenden die notwendigen Vorkenntnisse zu vermitteln (Björk *et al.* 2014: 198). Eine derartige Vorbereitung ist für den Lernerfolg überaus wichtig (Chudak 2008: 127). Anschließend folgen Aktivitäten während des Sehens, die zum einen analytisch, zum anderen kreativ sein können (Björk *et al.* 2014: 199). Die Nachbearbeitung konzentriert sich dann vor allem darauf eine „übergeordnete, ganzheitliche Perspektive“ einzunehmen (Björk *et al.* 2014: 200). Björk *et al.* (ebd.) raten zur Verwendung aller drei Phasen, wobei Ausnahmen möglich sind.

2.3 Interkulturelles Lernen und Filme im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen

2.3.1 Interkulturelles Lernen im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht kann nicht nur durch die Fachliteratur, sondern auch durch den norwegischen Lehrplan (LK06) legitimiert werden. Björk *et al.* (2014: 195) betonen, dass Filme sich sehr für das Erreichen zentraler Lehrplanziele eignen. Da meine Untersuchung sich vor allem darauf bezieht, wie Filme für interkulturelles Lernen auf den Niveaus I und II eingesetzt werden, beschäftigt sich dieser Abschnitt mit Aussagen zum interkulturellem Lernen auf diesen Niveaus. Im aktuellen Lehrplan (LK06) heißt es:

- Ziel des Unterrichts ist es, dass die Lernenden sich damit auseinandersetzen können, wie Sprachkenntnisse und kulturelle Einsichten multikulturelle Zusammenarbeit und Verständnis fördern können
- Ziel des Unterrichts ist es, dass die Lernenden den Inhalt schriftlicher und mündlicher authentischer Texte unterschiedlicher Genres verstehen können.

(Utdanningsdirektoratet 2006, meine Übersetzung Kross 2018: 9)

Dieses bedeutet, dass Filme bzw. Filmausschnitte dazu beitragen können, dass Lernende zum einen ihre Sprachkenntnisse verbessern und zum anderen Kulturverständnis und Kommunikationsfähigkeiten entwickeln (Kross 2018: 9). Darüber hinaus können Filme auch als authentische Texte in den Unterricht eingehen (ebd.).

Ab dem Schuljahr 2020/2021 wird in Norwegen ein neuer Lehrplan gelten, in dem der interkulturellen Kompetenz ein größerer Platz eingeräumt wird. Im Teilkapitel „Relevanz und zentrale Werte des Fachs“ heißt es, dass der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen kann, das interkulturelle Verständnis der Lernenden zu entwickeln (Utdanningsdirektoratet 2019: 2). Weiterhin ist die interkulturelle Kompetenz neben Kommunikation, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit sowie Sprachtechnologie und neue Medien dann eine der vier Kernkompetenzen im Fremdsprachenunterricht (Utdanningsdirektoratet 2019: 2).

Wissen über und eine erforschende Annäherung an andere Sprachen, Kulturen, Lebensweisen und Denkweisen eröffnen neue Perspektiven auf die Welt und sich selbst. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet, dass Neugierde, Einsicht in und Verständnis für andere Kulturen und sprachliche Vielfalt entwickelt werden, sowohl lokal als auch global, um mit anderen interagieren zu können. (Utdanningsdirektoratet 2019: 2, meine Übersetzung)

In diesem Textauszug wird deutlich, dass neben Wissen auch die Beschäftigung mit Sprache, Kultur, Lebensweisen sowie Denkweisen für die Lernenden wichtig sind, da sie dadurch eine neue Perspektive auf ihr eigenes Leben und das Leben anderer erlangen können. Um dies zu erreichen, werden auch Neugierde, Einsicht und Verständnis gefördert. Die Lernenden sollen obengenannte Kompetenzen entwickeln und mit steigendem Niveau weiterentwickeln. Zudem werden kulturelle Ausdrücke wie Umgangsformen, Traditionen, Musik, Filme und Literatur erforscht. Auch ist es wichtig, sich das notwendige Wissen anzueignen, das es den Lernenden erlaubt über gesellschaftliche Verhältnisse, Geografie, Politik, Religion und Geschichte im Sprachgebiet zu reflektieren. Wie auch im zurzeit geltenden Lehrplan sollen die Lernenden Zusammenhänge zur eigenen Kultur herstellen. (Utdanningsdirektoratet 2019: 4-6). Neu ist, dass das Vorbeugen von Vorurteilen, als Teil des fächerübergreifenden Themas „Demokratie und Mitbürgerschaft“, explizit erwähnt wird (Utdanningsdirektoratet 2019: 3).

2.3.2 Die Verwendung von Filmen im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen

Der aktuelle Lehrplan erwähnt zwar Filme nicht wörtlich, doch ihr Einsatz bietet sich dennoch an, wie die hier angeführten Zitate zeigen. Zum einen sind sie authentische Texte, zum anderen fördern sie das Hörverstehen und damit die Sprachkenntnisse. Zusätzlich können sie Einblicke in die Kultur geben.

- Ziel des Unterrichts ist es, dass die Lernenden sich damit auseinandersetzen können, wie Sprachkenntnisse und kulturelle Einsichten multikulturelle Zusammenarbeit und Verständnis fördern können (Utdanningsdirektoratet 2006, meine Übersetzung Kross 2018: 9).
- Ziel des Unterrichts ist es, dass die Lernenden den Inhalt schriftlicher und mündlicher authentischer Texte unterschiedlicher Genres verstehen können“ (Utdanningsdirektoratet 2006, meine Übersetzung Kross 2018: 9).

Björk *et al.* (2014: 195) halten darüber hinaus fest, dass Filme auch für andere Lehrplanziele von Bedeutung sind. Zum einen erlauben sie es, verschiedene Varietäten des Deutschen kennenzulernen, zum anderen zeigen sie verschiedene Bräuche, Verhaltensweisen, Kultur und gesellschaftliche Verhältnisse (ebd.). Es besteht demnach eine Verbindung zwischen Filmen und der interkulturellen Kompetenz.

In der Beschreibung der neuen Kernelemente im zukünftigen Lehrplan lassen sich Filme erneut als „authentische Texte“ oder als „digitale Ressource“ unterbringen (Utdanningsdirektoratet 2019: 3,5).

3 METHODE UND MATERIAL

3.1 Untersuchungsdesign und Vorgehensweise

Faktoren wie Forschungsziel und Ressourcen beeinflussen nicht nur die Methodenwahl, sondern schließen auch einige Methoden von vornherein aus (Diekmann 2009: 191). Um die Fragestellung *Inwieweit und gegebenenfalls wie verwenden Deutschlehrer in Norwegen Filme, um interkulturelles Lernen zu fördern?* beantworten zu können, ist es notwendig, Deutschlehrer in Norwegen zu befragen oder zu beobachten. Nur so kann ein Einblick in unterschiedliche Praktiken und Gedanken auf verschiedenen Unterrichtsniveaus gewährt werden. Da eine Befragung weniger Ressourcen erfordert, wurde diese der Beobachtung vorgezogen. Zudem ist die Befragung zur „Erforschung von Einstellungen und Meinungen [...] wohl unverzichtbar“ (Diekmann 2009: 434).

Gewählt wurde eine Zusammensetzung aus qualitativer und quantitativer Untersuchungsmethode. Eine Mischung beider Methoden ist deshalb vorteilhaft, weil so die schwachen Aspekte der jeweiligen Methode begrenzt werden und die verschiedenen Vorgehensweisen einander ergänzen (Jacobsen 2018: 127, 138). Die quantitative Untersuchung verschafft zunächst einen Überblick. Es geht darum, ein „Phänomen [zu] beschreiben, [zu] erklären und seine Verbreitung [zu] ermitteln“ (Albert & Marx 2016: 12). Folglich trägt der quantitative Teil der Untersuchung dazu bei, einen Überblick über den Einsatz von Filmen im norwegischen DaF-Unterricht zu erhalten und zu prüfen, ob Bestandteile der interkulturellen Kompetenz gefördert werden. Das untersuchte Phänomen ist in diesem Fall, wie Deutschlehrer in Norwegen Filme verwenden, um interkulturelles Lernen zu fördern. Auf Grundlage der Untersuchung sollen sich allgemeine Aussagen zum Phänomen treffen lassen (Albert & Marx 2016: 13). Der qualitative Teil der Studie in Form von offenen Fragen trägt hingegen dazu bei, ein nuanciertes Bild des Phänomens zu erhalten (Jacobsen 2018: 133), in diesem Fall, wie genau Lehrkräfte Filme einsetzen, um interkulturelles Lernen zu verbessern.

Im Rahmen der Untersuchung für diese Masterarbeit wurden Deutschlehrer in Norwegen befragt. Insgesamt sind 29 Antworten eingegangen. Die Altersspanne umfasst sowohl jüngere als auch ältere Lehrer. Die Mehrheit der Befragten ist jedoch im mittleren Alter zwischen 46 und 55 Jahre alt. Der digitale Fragebogen wurde mit Hilfe von Office Forms erstellt und vor allem mit Hilfe des Internets verbreitet. Zum einen wurde der Fragebogen in zwei verschiedenen Facebookseiten (Tysklærere i Norge, Tyskforum – norsk tysklærerforening) zugänglich gemacht, zum anderen wurden Bekannte gebeten, den Fragebogen weiter an relevante Testpersonen zu verschicken. Im Zeitraum Juni bis August 2019 war es möglich auf dem Handy, Tablet oder auch auf dem Computer zu antworten. Die Fragen waren sowohl auf Norwegisch als auch auf Deutsch zugänglich und die Lehrenden konnten selbst wählen, welche der zwei Sprachen sie in ihren Antworten bevorzugten.

Die Untersuchung besteht aus insgesamt 22 Fragen (Anhang 1). Der Fragebogen beinhaltet zunächst Fragen zur Demographie und Filterfragen. Filterfragen sortieren diejenigen Teilnehmer aus, auf die nachfolgende Fragen nicht zutreffen (Diekmann 2009: 478). Wenn eine Lehrkraft z.B. keine Filme einsetzt, sind Fragen zur genauen Verwendung im Unterricht irrelevant. Die Untersuchung wird daher nach den Fragen zu Vor- und Nachteilen von Filmen beendet. Denn selbst, wenn die Lehrkräfte keine Filme einsetzten, kann man Gedanken dazu äußern, was an ihrer Verwendung positiv oder negativ sei.

Anschließend folgen sieben offene Fragen, die von Filterfragen unterbrochen werden. Die offenen Fragen erlaubten es den Informanten, die Antworten selbst auszufüllen. Anschließend folgen sieben Behauptungen (geschlossene Fragen), zu denen mittels einer Likert-Skala Zustimmung oder Ablehnung signalisiert werden sollte. Dieses Verfahren der Einstellungsmessung ist sowohl einfach als auch praktisch (Diekmann 2009: 240-241). Die letzte Frage erlaubt es den Beteiligten noch etwas hinzuzufügen.

Es wurde der Versuch unternommen, die Fragen so einfach wie möglich zu formulieren. Barth (1997: 3) unterstreicht, dass die Fragen „kurz, in einer grammatikalisch einfachen Konstruktion und der Alltagssprache angenähert sein“ sollten, sodass die Fragen für eine große Anzahl von Personen leicht zu verstehen sind. Da die Zielgruppe dieser Arbeit studierte Lehrkräfte sind, kann davon ausgegangen werden, dass sie mit einer akademischen Sprache vertraut sind. Dennoch ist versucht worden, wenige Fachbegriffe und eine einfache Sprache zu verwenden. Weiterhin ist die Umfrage den Teilnehmern auch durch die Sprachauswahl zwischen Deutsch

und Norwegisch leichter zugänglich gemacht worden. Einige Befragte haben vermutlich Deutsch als Muttersprache und können den Fragebogen ohne Schwierigkeiten auf Deutsch ausfüllen. Andere wiederum haben Norwegisch als Muttersprache, und obwohl davon auszugehen ist, dass Lehrkräfte des Deutschen als Fremdsprache sehr gute Deutschkenntnisse besitzen, kann es dennoch einfacher sein, einen Fragebogen zu einem fachlichen Thema in der Muttersprache auszufüllen. Aus diesem Grund konnten die Fragen sowohl auf Deutsch als auch auf Norwegisch beantwortet werden.

Die erste Frage, auf Deutsch und Norwegisch formuliert, lässt eine Sprachauswahl zu, welche bestimmt, in welcher Sprache die nachfolgenden Fragen erscheinen. Die Fragen zwei bis vier beschäftigen sich mit demographischen Angaben, Geschlecht (männlich, weiblich, anderes, keine Angabe), Alter (19 bis über 66 Jahre in Sieben- bis Zehnerschritten), sowie dem Niveau, auf dem unterrichtet wird. Bei Letzterem ist eine Mehrauswahl möglich, da Lehrende an Schulen mit verschiedenen Niveaus unterrichten können und an der weiterführenden Schule eventuell alle Niveaus unterrichten. Es wurde auch die Kategorie „Sonstiges“ hinzugefügt, da manche Lehrende zum Beispiel das Fach im Moment nicht oder Erwachsene unterrichten. Allerdings kann in ersterem Fall natürlich das zuvor aktuelle Niveau gewählt werden.

Die Fragen fünf bis sieben beschäftigen sich generell mit dem Einsatz von Filmen im Unterricht, um auf das Thema einzustimmen. Frage fünf fragt, ob die Lehrkräfte Filme im Unterricht einsetzen, wobei diese Frage eine zwingende Frage ist, ohne diese zu beantworten, kann der Fragebogen nicht weiter beantwortet werden. Die Nein-Antworten werden allerdings registriert. Nachfolgend sollen die Befragten dann in jeweils einer eigenen Antwort anführen, welche Vor- und Nachteile der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht hat. Die offenen Fragen tragen dazu bei, dass die Probanden selbst entscheiden, was für sie wichtig ist, statt durch geschlossene Fragen geleitet zu werden (Jacobsen 2018: 129).

Frage acht zielt darauf ab, herauszufinden, was die Probanden unter interkultureller Kompetenz verstehen. Auch diese Frage muss beantwortet werden, bevor weiter geantwortet werden kann. Es ist für die spätere Analyse entscheidend, was die Lehrenden unter interkultureller Kompetenz verstehen. So lassen sich eventuelle Abweichungen oder Ähnlichkeiten zwischen der Definition des Begriffes in der Literatur und dem Verständnis der interkulturellen Kompetenz der Befragten feststellen.

Die Fragen neun bis vierzehn verbinden den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht mit der interkulturellen Kompetenz. Zum einen soll untersucht werden, ob die Lehrenden Filme für interkulturelles Lernen einsetzen und wie. Sie erhalten auch die Möglichkeit, Filme vorzuschlagen und Vorgehensweisen zu beschreiben. Wird Frage neun „Kann der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenz fördern?“ mit nein beantwortet, werden die nächsten Fragen übersprungen, da man nicht über geeignete Filme oder Vorgehensweisen nachdenkt, wenn man Filme für die Förderung der interkulturellen Kompetenz für nicht geeignet hält. In dem Fall werden die Antwortenden zu Frage fünfzehn weitergeleitet.

Nummer fünfzehn bis einundzwanzig sind Aussagen, zu denen mit Hilfe der Likert-Skala Stellung genommen werden soll. Es handelt sich also um geschlossene Skala-Fragen (Barth 1998: 3-4). Ziel ist es zu untersuchen, welche Teile der interkulturellen Kompetenz durch Filme gefördert oder auch nicht gefördert werden. Die Aussagen basieren auf Erll und Gymnich (2018) und Hofstede und Hofstede (2009). Hier kann herausgefunden werden, ob sich vorangegangene Antworten mit den Behauptungen in den Aussagen 15 bis 21 decken. Fördern Filme das Beobachten und Erlernen von Gesprächsabläufen, Begrüßungen, Anredeformen, Bitten und Aufforderungen, Tabuthemen, Geschlechterrollen und/oder nonverbale Kommunikation, fördern sie auch die interkulturelle Kompetenz. Schließlich gibt Frage 22 den Befragten die Möglichkeit, etwas zu ihrem Fragebogen hinzuzufügen. Das können z.B. Gedanken zum Thema sein oder auch zum Fragebogen.

3.2 Herausforderungen

Die schriftliche Befragung birgt eine Reihe von Vor- und Nachteilen (Barth 1998: 1-2). Zu den Vorzügen gehören ihre geringen Kosten und ihre Zeitersparnis, da kein Interviewer persönlich vor Ort sein muss (Barth 1998: 1, Diekmann 2009: 514). Gleichzeitig wird der Fragensteller als mögliche Fehlerquelle ausgeschlossen (Diekmann 2009: 514). Zum einen können Interviewmerkmale, wie Geschlecht, Kleidungsstil und Alter, das Interviewergebnis beeinflussen, zum anderen kann der Interviewer durch die Art, durch die er oder sie fragt, das Ergebnis verzerren (Diekmann 2009: 466). Diese möglichen Fehlerquellen verschwinden bei einer schriftlichen Befragung.

Als weitere Vorteile können durch eine längere Bedenkzeit bessere Antworten erwartet werden (ebd.). Außerdem kann eine anonyme Befragung ehrlichere Reaktionen bewirken (vgl. Richter 1970 in Barth 1998: 1). Eine schriftliche Befragung hat auch den Vorteil, dass Personen aus verschiedenen geographischen Regionen befragt werden können (Barth 1998: 1). Gerade in einem Land wie Norwegen mit großen geographischen Abständen erleichtert eine schriftliche Befragung die Teilnahme von Menschen aus dem ganzen Land. Der Standort der Umfrageteilnehmer wurde jedoch nicht erfasst.

Den Vorteilen der schriftlichen Befragung stehen eine Reihe von Nachteilen gegenüber. Erstens lässt sich die Befragungssituation nicht überwachen, sodass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Antworten der Befragten durch andere Personen beeinflusst werden (Barth 1998: 2, Diekmann 2009: 515). Zweitens stellt die schriftliche Befragung hohe Anforderungen an die Formulierungen der Fragen. Die Untersuchungsteilnehmer müssen die Fragen ohne Hilfestellung von einem Interviewer verstehen können. Verstehen sie die Fragen nicht, kann es zu einem geringen Rücklauf kommen (Barth 1998: 2, Diekmann 2009: 515). Ob die einzelnen Formulierungen der Untersuchung verständlich sind, wurde von ein paar Probeinformanten getestet. Drittens darf ein schriftlicher Fragebogen nicht zu lang sein (Barth 2008: 2). Mit ca. 20 Minuten dauert die Untersuchung, die Teil dieser Masterarbeit ist, recht lange, fordert also von den Befragten Zeit und Geduld. Viertens haben schriftliche Befragungen oft eine schlechte Rücklaufquote (Diekmann 2009: 515). Nach der ersten Befragungsrunde waren nur 14 Antworten eingegangen, es musste daher eine zweite Befragungsrunde durchgeführt werden, um die Antwortzahl zu erhöhen. Der Gesamtrücklauf stieg dann auf 29.

Etwa die Hälfte des verwendeten Fragebogens besteht aus offenen, die andere Hälfte aus geschlossenen Fragen. Offene Fragen stellen höhere Anforderungen an den Nutzer, da selbst etwas produziert werden muss, während es bei geschlossenen Fragen lediglich um ein Wiedererkennen von bereits Bekanntem geht (Barth 1998: 3, Diekmann 2009: 477-478). Folglich besteht die Gefahr, dass auf offene Fragen weniger Antworten eingehen. Außerdem geben offene Fragen weniger einheitliche Antworten (ebd.). Auf Grund dieser beschriebenen Tatsachen rät Barth für die schriftliche Befragung von offenen Fragen ab (Barth 1998: 3). Dass dennoch eine hohe Anzahl an offenen Fragen gewählt wurde, hängt damit zusammen, dass die eigenen Gedanken der Befragten aus der Untersuchung ersichtlich werden sollen, was mit geschlossenen Fragen schwierig erscheint. Zudem handelt es sich bei den Befragten um eine

homogene Gruppe, die in der Mehrheit studiert hat, wodurch die Voraussetzungen auch auf offene Fragen antworten zu können vorhanden sein sollten. Auch die Wahl des Zeitpunkts kann von Bedeutung sein. Ob der Zeitpunkt vor und nach den Sommerferien günstig ist, kann diskutiert werden. Allerdings haben Lehrkräfte vielleicht gerade zu diesen Zeitpunkten mehr Zeit als sonst im Schuljahr.

Auch das Sammeln der Daten kann problematisch sein. Wünschenswert wären Antworten von Lehrkräften verschiedenen Alters und Geschlechts. Da die Untersuchung über Facebook und das eigene Netzwerk verbreitet wurde, werden allerdings mögliche Umfrageteilnehmer ausgeschlossen, denn sie brauchen entweder einen Nutzerzugang bei Facebook oder eine Verbindung zu mir oder meinem Bekanntenkreis. Da der Fragebogen online ist, brauchen sie in jedem Fall einen Internetzugang, was Lehrkräfte, die mit der Nutzung digitaler Hilfsmittel nicht so vertraut sind, ausschließt. Das Problem des Internetzugangs kann zu einem Undercoverage führen, da dieser Zugang nicht nur von Einkommen und Bildung abhängt, sondern auch schief verteilt ist, was Alter (Jüngere eher als Ältere) und Geschlecht (Männer eher als Frauen) anbelangt (Diekmann 2009: 526). Folglich kann es zu einer schiefen Repräsentation kommen. Gleichzeitig erleichtert eine Onlinebefragung nicht nur die Analyse, sondern ist auch zeitsparend in ihrer Erstellung und bei der Beantwortung (Diekmann 2009: 529). Außerdem werden unleserliche Antworten umgangen.

Um ethischen Herausforderungen zu begegnen, wurden Teilnehmer darauf aufmerksam gemacht, dass die Untersuchung sowohl freiwillig als auch anonym ist. Obwohl einige Testfragen beantwortet werden mussten, um den Fragebogen einzusenden, konnte die ganze Untersuchung jederzeit beendet werden. Auch das Ziel der Untersuchung wurde im einleitenden Text bekannt gegeben.

4 UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Dabei soll die Frage *Inwieweit und gegebenenfalls wie verwenden Deutschlehrer in Norwegen Filme, um interkulturelles Lernen zu fördern?* beantwortet werden. Zunächst muss geklärt werden, ob Deutschlehrer in Norwegen Filme verwenden. Nutzen sie im Unterricht keine Filme, ist die

Frage, wie sie diese für interkulturelles Lernen verwenden, hinfällig. Anschließend geht es darum, ob und vor allem wie Filme für das interkulturelle Lernen eingesetzt werden.

Insgesamt haben 29 Lehrkräfte, die auf unterschiedlichen Niveaus in Norwegen DaF unterrichten, den Fragebogen ausgefüllt. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert.

4.1 Zusammensetzung der Befragten

4.1.1 Sprachwahl der Befragten

Die Mehrheit der Befragten hat sich die Fragen auf Deutsch anzeigen lassen. Fünfzehn Personen haben Deutsch als Sprache gewählt, vierzehn Personen Norwegisch. Das bedeutet, dass 52 % der Befragten Deutsch als Sprache für die Fragen bevorzugten und 48% Norwegisch. Allerdings sagt die Sprachwahl für die Fragen nichts darüber aus, in welcher Sprache die Befragten geantwortet haben. Trotz der Sprachwahl Deutsch haben einige Befragte ihre Antworten auf Norwegisch verfasst.

4.1.2 Geschlecht der Befragten

86% der eingegangenen Antworten stammen von Frauen, 14% von Männern. In Zahlen sind das 25 Frauen und vier Männer. Die Kategorien „anderes“ und „keine Angabe“ wurden nicht verwendet. Weibliche Informanten sind in dieser Untersuchung also wesentlich stärker vertreten. Zusammenhänge zwischen Antwortverhalten und Geschlecht lassen sich daher nur schwer feststellen. Überraschend ist die Geschlechterverteilung jedoch nicht, da in den Klassenstufen 1 – 10 generell mehr Frauen unterrichten als Männer (Utdanning.no 2014).

4.1.3 Alter

Fast die Hälfte der Befragten, 13 Personen, sind zwischen 46 und 55 Jahre alt. Sechs Personen gehörten zum Untersuchungszeitpunkt in die Altersspanne 36 bis 45 Jahre, während 4 Personen angaben, zwischen 56 und 65 Jahre alt zu sein. Nur eine Person ist zwischen 19 und 25 Jahren alt. An der Untersuchung nahm keine Person über 66 Jahren teil. Die Altersverteilung wird in Abbildung 1 ersichtlich. Die Ergebnisse widersprechen der allgemeinen Annahme, dass Deutschlehrer seien alt.

Altersgruppe	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	über 66
Anzahl	1	5	6	13	4	0

Abbildung 1: Alter der Befragten

4.1.4 Unterrichtsniveau

Bei der Auswahl des Unterrichtsniveaus war eine Mehrauswahl möglich.

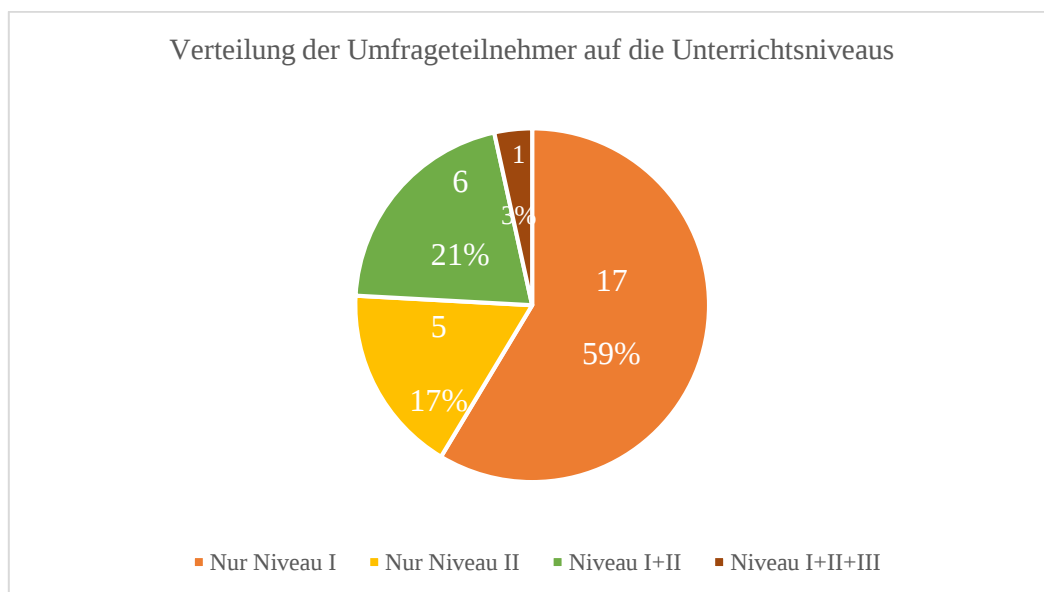


Abbildung 2: Verteilung der Umfrageteilnehmer auf die Unterrichtsniveaus

In Abbildung 2 wird ersichtlich, dass siebzehn Personen ausschließlich Niveau I (Anfänger) angegeben haben. Fünf Personen unterrichten nur auf dem Niveau II (Fortgeschrittene). Sechs Personen haben sowohl Niveau I als auch II angewählt. Eine Person unterrichtet auf allen drei Niveaus, dem Anfängerniveau I, dem Fortgeschrittenenniveau II und dem erhöhten Fortgeschrittenenniveau III. Über die Hälfte der Informanten, 59 Prozent, unterrichtet also ausschließlich auf dem Niveau I und damit Anfänger.

4.2 Die Nutzung von Filmen im Unterricht für das interkulturelle Lernen

4.2.1 Die generelle Verwendung von Filmen im Unterricht

Fast alle Befragten, 28 von 29, verwenden im Deutschunterricht Filme. In Prozent geschrieben, benutzen ca. 96,5% der Befragten Filme. Die Informantin, welche keine Filme verwendet, ist zwischen 36 und 45 Jahren alt und unterrichtet auf dem Anfängerniveau.

4.2.2 Vorteile des Einsatzes von Filmen im Deutschunterricht

Alle Informanten konnten so viele Gründe für den Einsatz von Filmen im Deutschunterricht heranzuführen, wie sie wollten. Die wichtigsten Gründe werden in Abbildung 3 gezeigt. Der Begriff „Kultur“ wurde 13 Mal und damit am häufigsten genannt. Interkulturelle Kompetenz wurde zweimal erwähnt. Geschichte, Politik und Gesellschaft und Themaarbeit wurden vier- bzw. dreimal erwähnt. Am wichtigsten scheint den Lehrkräften jedoch der sprachliche Aspekt zu sein, denn Aussagen wie „Sprache“, „authentische Sprache“, „Aussprache“ oder „Vokabular“ wurden insgesamt 22 Mal, und damit am häufigsten, genannt. Auch Hörverstehen zu üben ist den Befragten wichtig, denn es wurde sieben Mal angegeben. Es wird auch als Vorteil gesehen, dass die Bilder helfen, den Text zu erklären. Mehrere Lehrkräfte sehen in Filmen auch Abwechslung (8) und Motivation (7). In der Rubrik „Anderes“ wurden die Antworten gezählt, die nur einmal genannt wurden: implizites Sprachenlernen, glaubwürdige Quellen, dass andere als die Lehrkraft Deutsch sprechen, Belohnung und hören, dass amerikanische Filme synchronisiert werden. Aus der Menge stechen zwei Kategorien heraus: Kultur und Sprache.

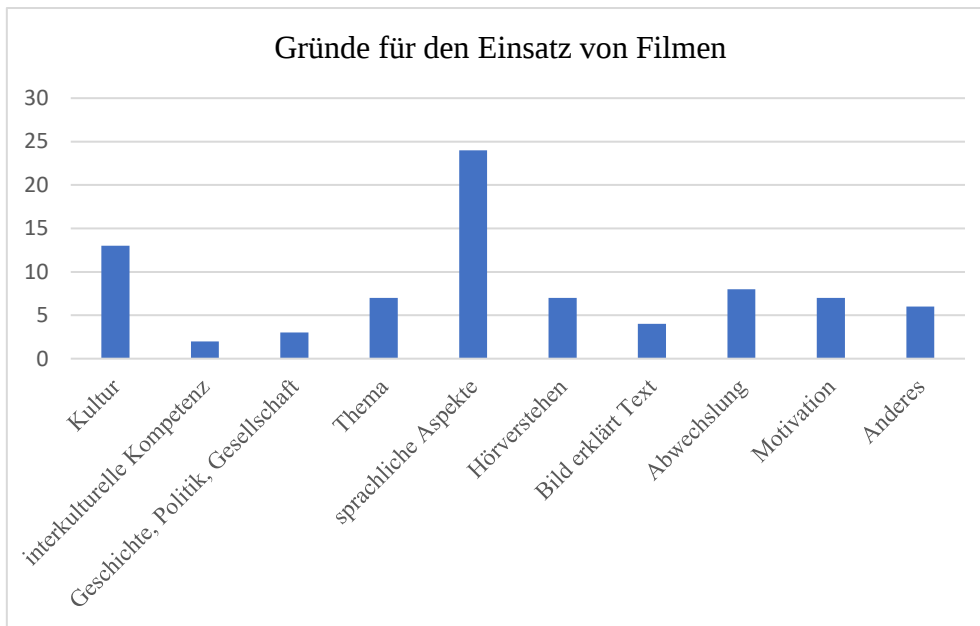


Abbildung 3: Vorteile des Einsatzes von Filmen im Deutschunterricht

4.2.3 Nachteile des Einsatzes von Filmen im Deutschunterricht

Den Vorteilen, die Filme bieten, stehen einige Nachteile gegenüber. Auch hier konnten die Befragten so viele Nachteile nennen, wie sie wollten. Abbildung 4 befasst sich mit diesen Herausforderungen. Insgesamt wurden mit 10 Kategorien mehr positive Aspekte genannt als negative, denn es finden sich nur 7 negative Kategorien. Allerdings ist der Unterschied nicht sehr groß. Die Befragten heben besonders sprachliche Schwierigkeiten und den Zeitfaktor hervor. Es wird auch als problematisch angesehen, dass viele Schüler das Ansehen von Filmen als eine Art Freizeitbeschäftigung betrachten und abschalten. Diese Probleme treten laut dieser Umfrage unabhängig vom Niveau der Lernenden auf. Bemerkenswert ist es, dass ein Informant keine Nachteile im Einsatz von Filmen sieht. Diese Person unterrichtet auf den Niveaus I und II. Auch eine geringe Lernausbeute sowie die Notwendigkeit konkreter Aufträge werden als negativ angesehen. Konkrete Aufträge werden vor allem als negativ angesehen, weil sie von den Lehrkräften eine Mehrarbeit erfordern und den Zeitfaktor zusätzlich erhöhen. Zu 90 Minuten Film kommt dann noch einmal so viel Zeit für die Vor- und Nachbereitung. In der Rubrik Anderes wurde Folgendes genannt: Filme sollen nicht andere Lernaktivitäten überschatten, Zugänglichkeit und Kosten, Schwierigkeiten etwas zum Thema Passendes zu finden und dass viele Eindrücke den Lerneffekt hemmen können.

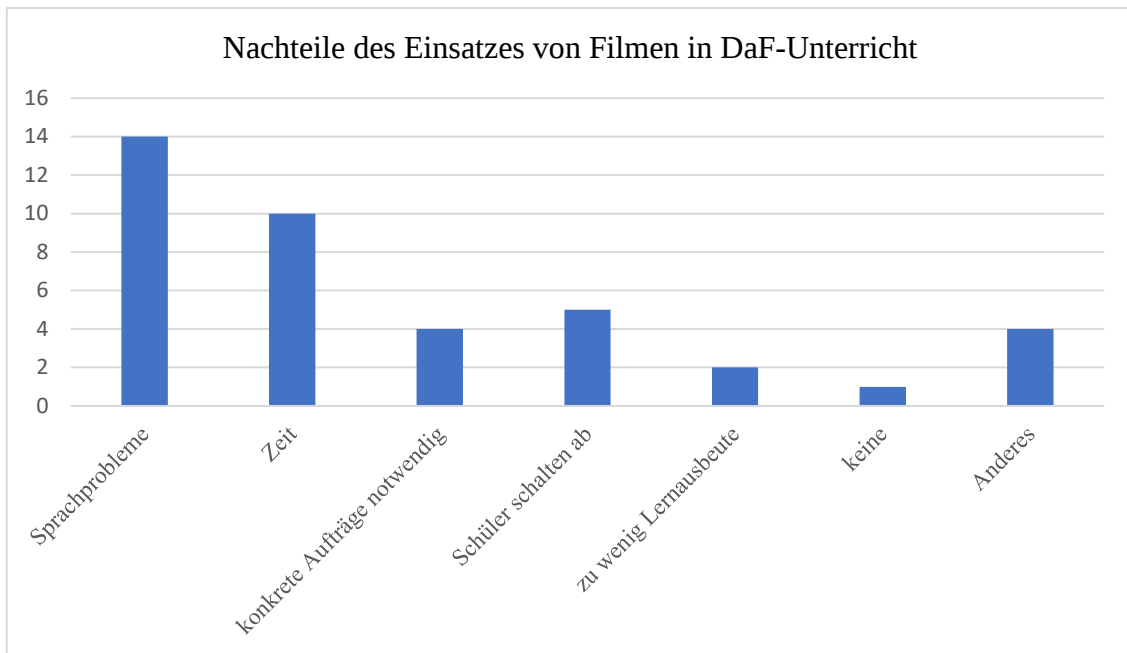


Abbildung 4: Nachteile des Einsatzes von Filmen im Deutschunterricht

In der Rubrik Sprachprobleme wurde eine Vielzahl verschiedener sprachlicher Herausforderungen gesammelt. Die Informanten betonen mehrfach, dass in Filmen zu schnell gesprochen wird und der Wortschatz der Lernenden nicht ausreichend ist. Dies wiederum macht Untertitel notwendig, die jedoch nicht immer in der gewünschten Sprache zugänglich sind. In den Antworten wird unter anderem angemerkt, dass deutsche Untertitel wünschenswert wären. Mit deutscher Audio- und Untertitelsprache sind Anfänger jedoch oft überfordert. Das Sprachniveau reicht laut den Informanten nicht aus, um mit der Zielsprache allein genug zu verstehen. Norwegische Untertitel sind selten zugänglich und englische verwirrend, weil dann drei Sprachen gleichzeitig zum Einsatz kommen, Norwegisch als Muttersprache, Deutsch als Zielsprache und Englisch als Vermittlersprache.

4.2.4 Das Verständnis von interkultureller Kompetenz

Die Antworten der Lehrenden zur Verwendung von Filmen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz müssen im Zusammenhang mit den Definitionen, welche die Antwortenden zu Grunde legen, gesehen werden. Eine vollständige Übersicht der Antworten findet sich in Anhang 2.

Das Verständnis davon, was interkulturelle Kompetenz ausmacht, ist unterschiedlich. Der Mehrzahl der Aussagen ist gemeinsam, dass Wert auf irgendeine Art von kulturellem Austausch gelegt wird. Die 29 Antworten lassen sich in drei Kategorien einteilen. In der ersten Kategorie befinden sich Begriffe, die wichtige Bestandteile von Definitionen in der Fachliteratur aufgreifen, wie Interaktion zwischen Personen verschiedener Kulturen, Problembewältigung und Verständnis. Beispiele für solche Antworten sind die folgenden zwei Definitionen: „Die Fähigkeit, fremde und eigene Kultur aus objektiver Perspektive betrachten zu können und Empathie, Toleranz und Verständnis für Menschen und in Begegnung mit anderen Kulturen zu entwickeln“ (Aussage 15) oder „Die Fähigkeit [zu] haben, eine fremde Kultur zu verstehen, und mit Leuten einer fremden Kultur mühelos [zu] interagieren.“ (Aussage 10). Ersteres verweist auf die Entwicklung von Kulturverständnis. Letzteres beschäftigt sich mit dem Interaktionsaspekt. Die überwiegende Mehrheit der Aussagen lässt sich in der ersten Kategorie platzieren. Sie betonen die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und die kritische Auseinandersetzung als Teil der interkulturellen Kompetenz sowie das Verständnis und den Willen andere zu verstehen, sodass eine mühelose Interaktion möglich wird.

In der zweiten Kategorie wurden diejenigen Aussagen platziert, welche unter interkulturellem Lernen vor allem Landeskunde verstehen. Beispiele hierfür sind „Etwas über andere Kulturen zu lernen. Geschichte. Geographie.“ (Aussage 7) oder „Eine andere Kultur kennen. In unserem Fall die deutsche, schweizerische oder österreichische“ (Aussage 28, meine Übersetzung). Aussagen dieser Kategorien stammen von Lehrkräften, die 46 Jahre und älter sind.

Interessanterweise kennt eine Informantin den Begriff „interkulturelle Kompetenz“ gar nicht. Obwohl diese Aussage alleine steht, stellt sie eine eigene Kategorie dar. Dadurch sind alle nachfolgenden Fragen für die Person irrelevant und nicht beantwortbar.

4.2.5 Die Verwendung von Filmen für interkulturelles Lernen

Die Frage, ob der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenz fördern kann, richtete sich nur an die Lehrkräfte, die zuvor geantwortet haben, dass sie Filme im Unterricht verwenden. Von diesen 28 Personen waren alle der Meinung, dass Filme zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen können.

In der nachfolgenden Frage wurden die Informanten darum gebeten, genauer zu erklären, wie Filme die interkulturelle Kompetenz fördern können. In meiner Analyse wurden die Aussagen

der Befragten den Kategorien kognitive Kompetenz, affektive Kompetenz, pragmatische-kommunikative Kompetenz und Anderes zugeordnet. Eine solche Zuordnung ist nicht immer einfach. Einige Aussagen sprechen mehrere Kompetenzen an, andere lassen sich nur schwer überhaupt einer Kategorie zuordnen. Da die Antwortenden nicht mit den Teilkompetenzen vertraut sind und auch nicht um eine Zuordnung gebeten wurden, obliegt es der Forschungsperson diese zu interpretieren und zuzuordnen.

Die Untersuchung macht deutlich, dass die Befragten Filme vor allem als Werkzeug zur Verbesserung der kognitiven Kompetenz sehen, wie aus Abbildung 5 ersichtlich wird. Insgesamt 19 Antworten lassen sich dort platzieren. Im Vordergrund stehen dabei Wissen (knowing that) über andere Kulturen, auch im Vergleich mit der eigenen. Neben Kulturwissen und Landeskunde spielt auch die Sprachverbesserung für die Lehrenden eine wichtige Rolle. Sprachwissen ist zwar für interkulturelle Kommunikation nicht entscheidend, wohl aber hilfreich (Erl & Gymnich 2018: 13-14). Aussagen wie „Kultur wird durch das Medium Film nähergebracht“ oder „Sprache im Film, Verhalten der Personen (Mentalität), Musik, Landschaft“ sind Beispiele, die zu dieser Kategorie gehören. Einige Aussagen nennen mehrere Kategorien und wurden daher in beiden gezählt, so wurde z.B. „In dem sie Einblick in die jeweilige Kultur aufzeigen und Verständnis erwecken und Kenntnisse vermitteln können“ sowohl der kognitiven als auch der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz zugeordnet.

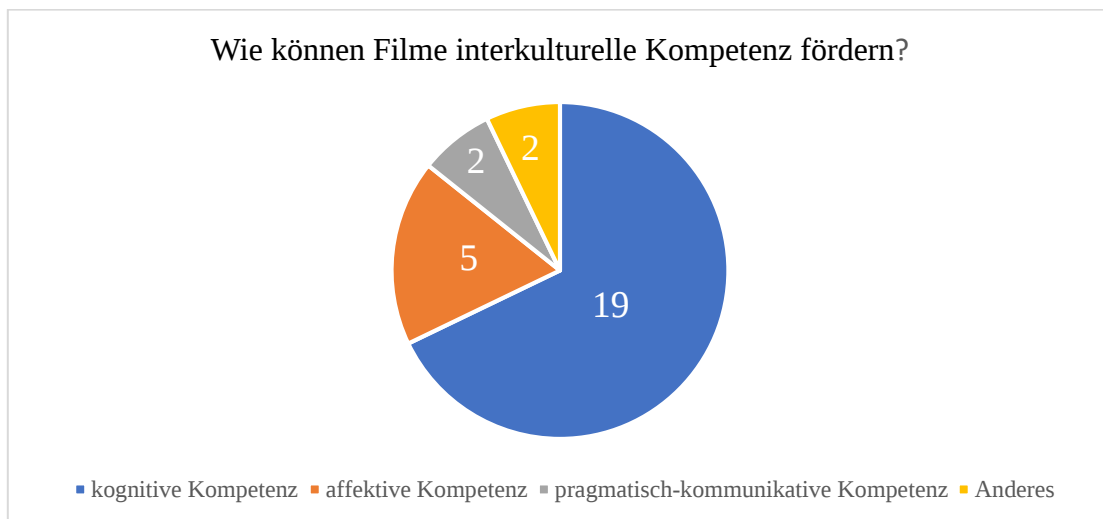


Abbildung 5: Wie können Filme interkulturelle Kompetenz fördern?

Wesentlich seltener, jedoch am zweithäufigsten, werden Kompetenzen genannt, die man der affektiven Kompetenz zuordnen kann. Fünf Aussagen befassen sich damit, dass Filme interkulturelle Kompetenz auf diesem Gebiet fördern. Eine Informantin formuliert es so: „Die Schüler können sich mit den Figuren im Film identifizieren und somit Einsicht in die Einstellungen und Haltungen der Figuren erhalten“. Eine andere Umfrageteilnehmerin schreibt: „Man kann Empathie entwickeln.“ Die Umfrageteilnehmer verweisen hier zum einen auf die Entwicklung von Haltungen, zum anderen darauf zu lernen sich in andere hinein zu versetzen. Beides ist für die affektive Kompetenz von Bedeutung.

Zwei Antworten wurden der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz zugeordnet. In beiden wird Verständnis zu entwickeln explizit erwähnt: „Indem sie den Einblick in die jeweilige Kultur aufzeigen und Verständnis erwecken und Kenntnisse vermitteln können“ und „Um die deutsche Kultur und Verhaltensweisen besser zu verstehen (meine Übersetzung)“. Die Aussagen in der Kategorie „Anderes“ betonen hingegen die Notwendigkeit der Kontextualisierung sowie der Identifikations- und Veranschaulichungsmöglichkeiten.

Auch welche Filmarten sich zur Förderung interkultureller Kompetenz eignen, war eine offene Frage, auf welche geantwortet werden sollte. Einige Informanten legten Wert darauf zu erklären, welche Art von Filmen sich eignen, andere nannten konkrete Beispiele, wieder andere beschrieben sowohl die Filmart als auch konkrete Filmbeispiele. Mehrere Befragte erwähnen, dass es schwierig ist, Filme für Anfänger zu finden, die sich für interkulturelles Lernen eignen.

Laut Mehrzahl der Informanten (siehe Abbildung 6) eignen sich verschiedene Filme, einige sagen sogar alle, für interkulturelles Lernen. Manche betonen den multikulturellen Aspekt als wichtig oder den Hintergrund als deutschsprachiger Film. Vereinzelt werden auch soziale Relationen und Realitätsnähe als wichtig genannt.

Geeignete Filmarten	Verschiedene Filme	Filme zum Thema Multikulturalität	Filme mit sozialen Relationen	Realitätsnahe Filme	Normale Spielfilme, am besten deutsche
Anzahl der Erwähnungen	8	2	1	1	2

Abbildung 6: Filmarten, die sich für das interkulturelle Lernen eignen

Die meisten Filmbeispiele (Abbildung 7) wurden nur einmal genannt, einige Filme werden jedoch mehrfach erwähnt:

Titel	Almanya – Willkommen in Deutschland	Goodbye Lenin	Das Wunder von Bern	vincent will meer	Tschick	Andere
Anzahl der Erwähnungen	3	2	2	2	2	14

Abbildung 7: Filmbeispiele, die sich für das interkulturelles Lernen eignen

Der am häufigsten genannte Film ist *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011), in dem es um die Begegnung zwischen der türkischen und der deutschen Kultur geht. Derartige Begegnungen sind auch Gegenstand weiterer Filme und Serien, welche die Befragten erwähnen, wie *Gegen die Wand* und *Türkisch für Anfänger*. Interessant ist auch, dass zwei der Filme in der Tabelle sich mit historischen Ereignissen befassen. *vincent will meer* und *Tschick* sind Filmbeispiele, in denen Jugendkultur eine Rolle spielt. Insgesamt werden 19 Titel namentlich erwähnt. Einmal werden generell Filme von Fatih Akin empfohlen.

Obwohl die Mehrheit der Befragten bejaht hat, dass sie denken, Filme würden sich zur Förderung der interkulturellen Kompetenz eignen, haben nicht alle Antwortenden Filme bereits zu diesem Zweck verwendet. Das hat die überwiegende Mehrheit dennoch getan. Von 28 Informanten haben 21 (75%) bereits Filme für das genannte Ziel verwendet, 7 (25%) haben dies nicht versucht.

Die nächste Frage beschäftigt sich damit, wie genau die Lehrenden Filme für interkulturelles Lernen eingesetzt haben. Mehrfach genannt werden Aufgaben zu den Filmen und Diskussionen während des Films oder nachdem der Film gesehen wurde. Dies deckt sich mit den Auffassungen der Literatur, welche Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen empfiehlt (Björk *et al.* 2014:198). Vereinzelt zeigen die Lehrkräfte auch nur Filme ohne weitere Aufgaben, wovon jedoch in der Literatur abgeraten wird (Burger 1995: 596, Chudak 2008: 127). Einige Lehrkräfte wiederum konzentrieren sich weniger auf die Vorgehensweise und mehr auf Themen, die sie näher beleuchten wollen. Folgende Zitate stechen heraus, da sie genauer auf die Arbeit mit dem interkulturellen Aspekt eingehen:

„Eigentlich ist der ganze Unterricht mehr oder weniger darauf ausgerichtet. Es kommt ein bisschen darauf an, worauf die Schüler jeweils ansprechen. Ich greife Szenen auf, die sich anbieten.“
„Höflichkeitsfloskeln analysieren, Ansprache, Migration/Stereotype und Vorurteile analysieren, Situationen im Film ‚auseinandernehmen‘ und diskutieren ... Situationen, wo Missverständnisse entstehen aufgrund des unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes...“
„Ich benutze z.B. ‚Türkisch für Anfänger, wenn wir mit dem Thema ‚Multikulti‘ arbeiten. Der Film zeigt etwas darüber, wie sich Immigration [...] in Norwegen und Deutschland unterscheidet, und auch wie die türkische und deutsche Kultur sich voneinander unterscheiden (Ich lasse die Schüler während des Films nach Beispielen dafür suchen. Der Film zeigt auch Umgangsnormen (z.B. Gebrauch von ‚Sie‘ und Umgangssprache)“ (meine Übersetzung).
„Vergleiche von Gesellschaft, Kultur, Diskussion zu ‚Warum ist das so‘, sehen, wie sie miteinander im Film sprechen“ (meine Übersetzung).

Abbildung 8: Wie werden Filme für interkulturelles Lernen verwendet?

Die Deutschlehrer, welche sich in diesen Zitaten äußern, nutzen Filme als Diskussionsgrundlage und Anschauungsmaterial, zum Beispiel von Umgangsformen und um interkulturelle Kompetenz zu verbessern.

Frage vierzehn beschäftigt sich mit konkreten Aktivitäten, welche die interkulturelle Kompetenz bei der Anwendung von Filmen im DaF-Unterricht fördern können. Die Befragten legen Wert auf Vergleiche bzw. Analyse. Manchen geht es vor allem um schriftliche oder mündliche Reflexion alleine oder mit anderen, während es einigen anderen mehr um den Ausbau des Wortschatzes oder das Trainieren des Hörverstehens geht. Auch das Anhalten des Filmes während des Sehens wird empfohlen. Einige Informanten empfehlen Beobachtungsaufgaben, um auf gewisse kulturelle Besonderheiten aufmerksam zu machen. Interessant wäre es zu wissen, welches Verfahren, Block-, Intervall- oder Sandwichverfahren, die Lehrkräfte für interkulturelles Lernen als geeignet empfinden, wenn sie Filme zeigen.

4.3 Stellungnahme zu den Aussagen

Im letzten Teil der Untersuchung wurden die Lehrkräfte mit Aussagen konfrontiert, die auf Erll und Gymnich (2018) und Hofstede und Hofstede (2009) basieren. Mittels einer Likert-Skala sollten sie angeben, wie sehr sie den Behauptungen zustimmen. So wurde untersucht, welche der ausgewählten Aspekte interkulturelle Kompetenz durch den Einsatz von Filmen am besten fördern. Die Ergebnisse werden in Abbildung 9 dargestellt.

Aussagen	Skala	Trifft zu	Trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
15. Filme können dazu beitragen zu verstehen wie Gespräche in anderen Kulturen ablaufen.		17	10	0	0	0
16. Filme können dazu beitragen, die in der Kultur üblichen Begrüßungen zu beobachten und zu erlernen.		21	6	0	0	0
17. Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Anredeformen zu beobachten und zu erlernen.		16	9	3	0	0
18. Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Bitten und Aufforderungen zu beobachten und zu erlernen.		19	6	3	0	0
19. Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Tabuthemen zu sehen und zu umgehen.		10	8	8	2	0
20. Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Geschlechterrollen zu beobachten.		10	10	6	0	0
21. Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur übliche nonverbale Kommunikation zu beobachten und zu erlernen.		14	9	5	0	0

Abbildung 9: Stellungnahme zu den Aussagen

Auffällig ist, dass die sieben Aussagen breite Zustimmung erfahren. In der Mehrzahl der Fälle ist die Rubrik „Trifft zu“ am häufigsten ausgewählt worden. Einmal hat sie genauso viele Stimmen erhalten wie die Nachbarrubrik „Trifft eher zu“. „Teils-teils“ ist für fünf der sieben Aussagen relevant. Interessanterweise wird den Aussagen 15 und 16 am meisten zugestimmt. Beiden Behauptungen wurde nur mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ zugestimmt. Die neutrale Kategorie „teils-teils“ und die eher ablehnenden Kategorien wurden von niemandem ausgesucht. „Trifft eher nicht zu“ wurde nur bei der Aussage „Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Tabuthemen zu sehen und zu umgehen“ angewählt und das von nur zwei Personen. Die Kategorie „Trifft nicht zu“ hingegen wurde nicht ein einziges Mal gewählt. Am meisten Skepsis erfährt Behauptung 19., „Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Tabuthemen zu sehen und zu umgehen.“ Hier wurde einmalig „trifft eher nicht zu“ von zwei Personen als passend empfunden. Gleichzeitig wurde acht Mal „teils-teils“ ausgewählt, was häufiger ist als bei den anderen Aussagen.

4.4 Ergänzungen

Abschließend konnten die Lehrenden noch etwas hinzufügen. Die Mehrzahl der Befragten hielt dies nicht für notwendig. Abbildung 10 zeigt die eingegangenen Kommentare. Um die Lesbarkeit der Zitate zu verbessern, wurde die Rechtschreibung und die Grammatik, wenn nötig, korrigiert.

In den Antworten (Abbildung 10) werden verschiedene Dinge aufgegriffen. Person 1 geht es vor allem darum, eine zusammengesetzte Wirklichkeit zu zeigen. Gleichzeitig wird unterstrichen, wie wichtig andere Aktivitäten in der Verbindung mit der Filmnutzung sind. Aussage 2 verweist auf den motivierenden Faktor von Filmen und Person 3 fügte hinzu, dass sie jedes Halbjahr einen Film zeigt, aber zur intensiven Arbeit zu wenig Zeit bleibt. Aussage 5 und 6 greifen auf, dass geeignete Filme eher schwer zugänglich sind, was bereits von anderen hervorgehoben wurde. Aussage 4 sticht insofern hervor, als dass sie sich nicht mit Filmen, sondern mit dem Begriff interkulturelles Lernen beschäftigt, welcher als ein eher schwieriger angesehen wird. Letzteres ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass bereits der Kulturbegriff kein einfacher ist (Maletzke 1996: 16). Aus diesem Grund lässt sich auch *interkulturell* nur schwer definieren und damit auch *interkulturelles Lernen*.

Haben Sie andere Kommentare zur Verwendung von Filmen im Unterricht und/oder zum interkulturellen Lernen?	
1	„Nein, aber es ist wichtig [den Schülern] beizubringen, dass die Wirklichkeit zusammengesetzt ist und, wie gesagt, muss die Arbeit mit Filmen mit anderen Aktivitäten kombiniert werden 😊“ (meine Übersetzung, meine Anpassung in eckigen Klammern).
2	„Die heutige Jugend interessiert sich für Serien und Filme, man kann also Schüler auf einem Gebiet erreichen, dem sie positiv gegenüberstehen, um Hörverstehen von authentischer Sprache und interkulturelle Situationen zu trainieren, z.B. gibt es nach <i>Ostwind</i> immer gute Diskussionen über das Schulsystem, ein Jahr wiederholen zu müssen, Zensuren, Handynutzung usw.“ (meine Übersetzung).
3	„Ich zeige jedes Halbjahr einen Film, der zu einem aktuellen Thema passt. Leider arbeite ich nicht so viel mit dem Film, wie ich sollte, aber ich denke eine kleine Einleitung und eine Zusammenfassung des Filmes können gut für sich selbst stehen und haben einen eigenen Wert“ (meine Übersetzung).
4	„Der Begriff lässt sich schwer erklären, sowohl Schülern als auch Kollegen“ (meine Übersetzung).
5	„Es ist gut Filme zu verwenden, aber gute, deutsche Filme sind für den Schulunterricht nur schwer zugänglich“ (meine Übersetzung).
6	„Wenn der Verlag keine eigenen Filme zur Verfügung stellt, ist es schwierig geeignete Filme zu finden. Ich sehe mir mehrere Filme an, bevor ich den am besten geeigneten wähle“ (meine Übersetzung).

Abbildung 10: Ergänzungen

4.5 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Deutschlehrer in Norwegen verwenden Filme im DaF-Unterricht, obwohl den Vorteilen eine Reihe von Nachteilen gegenüberstehen. Besonders das Erleben von einer fremden Kultur und sprachliche Aspekte werden positiv hervorgehoben. Diesen Vorteilen stehen vor allem der Zeitaufwand sowie sprachliche Herausforderungen als Nachteile gegenüber.

Unter interkultureller Kompetenz verstehen die Untersuchungsteilnehmer entweder die Fähigkeit des Perspektivwechsels und des kritischen Denkens oder Landeskunde. Allerdings ist der Begriff nicht allen Lehrenden geläufig und wird als schwierig bezeichnet.

Obwohl die Mehrheit der befragten Deutschlehrer Filme für interkulturelles Lernen als geeignet empfindet, haben nur 75% der Befragten Filme bereits für interkulturelles Lernen verwendet. Filme werden dabei vor allem als Werkzeug zur Verbesserung der kognitiven Kompetenz und der Sprachkenntnisse gesehen. Verschiedene Filme werden für geeignet gehalten, aber besondere Erwähnung finden Filme mit deutsch-türkischen Begegnungen.

DaF-Lehrende in Norwegen verwenden Filme zur Förderung der interkulturellen Kompetenz auf verschiedene Art und Weise. Besonders die kognitive Kompetenz findet Beachtung. Hervorgehoben werden mündliche und schriftliche Aufgaben zu den Filmen und Diskussionen zu dem, was gesehen wird. Zum einen können Kulturvergleiche, Stereotype, Missverständnisse, aber auch sprachliche Phänomene, besprochen werden.

5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung im Licht der Theorie präsentiert. Ziel ist es, sowohl die Ergebnisse auszuwerten als auch die Daten in Zusammenhang mit relevanter Fachliteratur zu bringen.

Die Mehrheit der Informanten dieser Untersuchung ist weiblichen Geschlechts. Von 29 Befragten sind 14% Männer und 86% Frauen. Allgemein ist die Geschlechterverteilung in der Oberstufe folgendermaßen: 47% der Lehrkräfte sind Frauen, während 53% Männer sind (Utdanning.no 2014). In den Klassenstufen 1 bis 10, die in Norwegen als Grundschule bezeichnet werden, hingegen verteilen sich die Geschlechter wie folgt: 75% Frauen und 25%

Männer (ebd). Allerdings wird Deutsch in der Regel erst ab der 8. Klasse unterrichtet und in den Klassenstufen 5 bis 10 ist der Männeranteil höher als in den unteren Klassenstufen (Utdanningsforbundet 2018: 13). Interessanterweise unterrichten drei der vier männlichen Informanten nur auf dem Niveau I, was darauf hindeuten kann, dass sie die Mittelstufe unterrichten, eventuell unterrichten sie die Oberstufe auf diesem Niveau. Die überwiegende Mehrheit der Befragten unterrichtet allerdings nur auf dem Niveau II, welches nur an den weiterführenden Schulen angeboten wird. Es kann geschlussfolgert werden, dass die Majorität der Untersuchungsteilnehmer Frauen sind, welche an einer weiterführenden Schule auf einem fortgeschrittenen Niveau Deutsch unterrichten. Die Zahlen decken sich also nicht mit denen der Statistik über die Geschlechterverteilung im Lehrerberuf in Norwegen. Allerdings entstammt die Auswahl dieser Untersuchung auch nur aus einer kleinen Gruppe der Lehrerschaft, da allein Deutschlehrer von Interesse sind.

In den Medien wird immer wieder betont, dass Deutschlehrer immer älter werden und immer weniger Studenten Deutsch studieren, so z.B. in den norwegischen Zeitungen *Aftenposten* und *Nærnett* (Johnsen 2018, Størksen 2018). Somit ist es nicht verwunderlich, dass die Mehrheit der Befragten älter als 46 Jahre ist, wobei das noch nicht als alt bezeichnet werden kann. Die schiefe Verteilung des Alters kann zum einen darauf beruhen, dass es nicht so viele jüngere Deutschlehrer gibt, zum anderen kann die Dominanz der Altersgruppe 46 bis 55 möglicherweise auch mit der Verbreitung der Untersuchung über Facebook erklärt werden. Das Durchschnittsalter von Facebooknutzern liegt mittlerweile bei 40 Jahren (Rogstadkjærnet 2014), somit können jüngere Lehrkräfte dort nicht auf die gleiche Art erreicht werden. Es wäre interessant herauszufinden, ob die verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich über den Einsatz von Filmen zur Förderung des interkulturellen Lernens denken, doch dies gestaltet sich mit der dominierenden Altersgruppe der 46 bis 55-Jährigen schwierig. Die Ergebnisse der Untersuchung gelten damit vor allem für die besagte Altersgruppe, und nicht unbedingt für Deutschlehrer in Norwegen allgemein.

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht kann mit dem Niveau der Lernenden im Zusammenhang stehen. Jedoch nutzen 28 von 29 Befragten Filme, sodass Filme, laut dieser Untersuchung, auf allen Niveaus zum Einsatz kommen. Dennoch kann es interessant sein zu sehen, ob die Befragten auf Grundlage des Unterrichtsniveaus unterschiedliche Vor- und Nachteile des Filmeinsatzes benennen. Wie im Analyseteil erwähnt wurde, unterrichten 59

Prozent der Befragten ausschließlich Anfänger, deren Sprachkenntnisse in der Regel niedriger sind als die von Fortgeschrittenen. Sprachprobleme als Nachteile von Filmverwendung im DaF-Unterricht werden jedoch unabhängig vom Niveau erwähnt. Die Vermutung liegt nahe, dass die geringen Sprachkenntnisse dem Einsatz von Filmen generell, und damit auch dem Einsatz für das interkulturelle Lernen, im Wege stehen.

Beachtlich ist es, dass eine überwältigende Mehrheit dem Filmeinsatz im Unterricht sehr positiv gegenübersteht. Die Lehrenden sehen zwar die Nachteile der Filmverwendung, doch diese hindern sie nicht daran, Filme trotzdem zu nutzen. Das Ergebnis, dass die Mehrheit der Lehrkräfte Filme im DaF-Unterricht einsetzt, deckt sich mit den Erkenntnissen aus einer Masterarbeit von Mette Hjelset zum Thema Film im DaF-Unterricht (2015: 25, 43). Von ihren Untersuchungsteilnehmern setzen 96% Filme im Unterricht ein (ebd.).

Obwohl die Befragten mehrheitlich betonen, dass Filme die Sprachentwicklung fördern, sehen die meisten von ihnen gerade in der Sprache eine Herausforderung. Soll der Film zur Sprachentwicklung beitragen, muss er für die Lernenden verständlich sein (Burger 1995: 596, Horstmann 2010: 69). Ohne sprachliche Verständigung kann keine interkulturelle Kommunikation gelingen (Doyé 1994: 46) und auch interkulturelles Lernen wird erschwert. Problematisch erscheint den Lehrenden vor allem, dass in deutschsprachigen Filmen oft zu schnell gesprochen wird. Hinzu kommt, dass der Wortschatz der Lernenden oft nicht groß genug ist, was von Lehrkräften auf den Niveaus I und II, und damit nicht nur für das Anfängerniveau, als Herausforderung angegeben wird. Abhilfe schaffen können extra für den Unterricht produzierte Filme, aber diese haben oft einen „starren Kulturbegriff“ (Horstmann 2010: 69) und können weniger motivierend sein (Stückler-Sturm 2015: 222-223). Da Motivation ein Vorteil des Filmeinsatzes ist, können aus letzterem Grund didaktische Filme ungeeignet sein, wenn die Lernenden sich nicht auf solche Filme einlassen.

Auch der Zeitfaktor gehört, laut den Befragten, bei der Verwendung von Filmen zu den negativen Aspekten. Dieses Problem wird auch in der Fachliteratur erwähnt, so zum Beispiel von Horstmann (2010: 69) und Lalić (2015: 197). Ein Spielfilm dauert in der Regel anderthalb bis zwei Stunden. Hinzu kommt die Zeit für Vor- und Nachbereitung. Damit sich der Einsatz von Filmen im Unterricht lohnt, müssen somit die Vorteile schwerer wiegen als die Nachteile. Gerade Probleme wie eine geringe Lernausbeute und Schüler, die abschalten, können daher

gegen den Einsatz von Filmen sprechen. Beide Problemstellungen werden von einigen Informanten benannt.

Kultur und Sprache sehen die Befragten als die wichtigsten Vorteile, die Filme mit sich bringen. Sprachkenntnisse können für die interkulturelle Kompetenz von Nutzen sein, ebenso das Wissen über eine andere Kultur. Allein ist dies aber nicht ausreichend (Bleyhl 1994: 11, Byram *et al.* 2002: 14, Knapp-Potthoff 1997: 200-201), denn die Fähigkeit Zusammenhänge zu erkennen, ist wichtiger als Faktenwissen (Bleyhl 1994: 11). Dennoch wird Kulturwissen, also Kenntnisse über andere Kulturen, häufiger von den Befragten genannt als Teilkompetenzen des interkulturellen Lernens. Den Befragten scheint es wichtiger zu sein den Lernenden kulturelles Wissen zu vermitteln als mit Einstellungen und Haltungen zu arbeiten, etwa zu lernen mit verschiedenen Personen sprechen zu können und Verhaltensweisen, Reflexion und Einblicke zu erhalten. Zuletzt genannte Kompetenzen werden zwar auch erwähnt, jedoch nicht so massiv wie Kulturwissen. Gleichwohl erlaubt die Arbeit mit Kulturvergleichen es den interkulturellen Blick zu verbessern (Lay 2009:39, Coleman 2016: 47-49, 52, 55). Zusammen mit Kulturkenntnissen sind Sprachkenntnisse aber durchaus wichtig für gelungene interkulturelle Kommunikation (Erl & Gymnich 2018:108) und somit auch Bestandteil des interkulturellen Lernens. Kulturwissen trägt dazu bei, Missverständnisse zu umgehen, Gespräche zu analysieren und das eigene Verhalten anzupassen (Knapp-Potthoff 1997: 200). Es braucht also alle Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz und Sprachkenntnisse für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation, was den Lehrenden bewusst sein muss, damit alle Gebiete im Unterricht abgedeckt werden.

Andere den Informanten auch wichtige Vorteile sind Abwechslung und Motivation. Motivation wird auch als ein wesentlicher Faktor in der Fachliteratur erwähnt, unter anderem von Burger (1995: 593) und Coleman (2016: 53). Folglich deckt sich die Beobachtung der Befragten mit anderen Untersuchungen. Eine Untersuchungsteilnehmerin fügte am Ende des Fragebogens einen Kommentar hinzu, der sich mit dem Motivationsfaktor befasst: „Die heutige Jugend interessiert sich für Serien und Filme, man kann also Schüler auf einem Gebiet erreichen, dem sie positiv gegenüberstehen [...]“ (meine Übersetzung). Motivierte Schüler lernen besser als unmotivierte, daher liegt die Vermutung nahe, dass sie sich auf interkulturelles Lernen mit Filmen eher einlassen als ohne Filme. Um diese Vermutung genauer zu ergründen, wäre eine Befragung oder eine Beobachtung von Lernenden notwendig.

Interkulturelles Lernen soll dabei helfen, die interkulturelle Kompetenz zu verbessern. Daher ist es wichtig zu untersuchen was die Umfrageteilnehmer unter interkultureller Kompetenz verstehen und inwiefern diese Vorstellungen mit denen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, übereinstimmen. Bei der Auswertung war es eine Herausforderung, dass die Lehrenden frei schreiben konnten, wie sie den Begriff verstehen. Solche offenen Fragen ergeben eine Vielzahl verschiedener Antworten, deren Auswertung sehr zeitaufwändig ist.

Diese Masterarbeit versteht unter interkultureller Kompetenz, dass Sprecher Wissen, Haltungen und Fähigkeiten besitzen, die sie dazu befähigen, mit Mitgliedern einer anderen Kultur erfolgreich zu kommunizieren. Erfolgreiche Teilnehmer interkultureller Gesprächssituationen besitzen folglich eine kognitive, affektive und eine pragmatisch-kommunikative Kompetenz. Die Mehrheit der Befragten nennt Aspekte, die einer oder mehreren Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz zugeordnet werden können. Auffällig ist, dass vor allem auf die kognitive Kompetenz Wert gelegt wird. Auf die Schwierigkeit des Begriffes weist eine Informantin hin: „Der Begriff lässt sich schwer erklären, sowohl Schülern als auch Kollegen“ (meine Übersetzung). Umso wichtiger ist es in einer Untersuchung wie dieser, herauszufinden, was die Lehrenden darunter verstehen. Für den DaF-Unterricht wäre es relevant ein gemeinsames Verständnis dafür zu schaffen, was genau interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen ist. Der ab August 2020 geltende Lehrplan für Fremdsprachen erwähnt den Begriff interkulturelle Kompetenz sechsmal (Utdanningsdirektoratet 2019, meine Zählung). Folglich ist es von Bedeutung, dass alle DaF-Lehrkräfte wissen, was darunter zu verstehen ist. Eine unterschiedliche Auslegung des Begriffs beeinflusst nicht nur den Unterrichtsinhalt, sondern auch die Bewertung von Prüfungsleistungen.

Die Frage, ob Filme positiv für interkulturelles Lernen sind, wird von der Fachliteratur, z.B. von Björk *et al.* (2014: 19) und Lay (2009: 39), bejaht. Auch die Lehrkräfte, die zu meiner Untersuchung beigetragen haben, sind dieser Meinung. Setzen sie Filme ein, finden sie diese auch für interkulturelles Lernen geeignet. Diese Förderung geschieht, den Untersuchungsteilnehmern zufolge, vor allem durch die Förderung der Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz sowie durch das Erfahren einer anderen Kultur durch ein audiovisuelles Medium.

Die überwiegende Mehrheit der Umfrageteilnehmer betont, dass Filme sich vor allem zur Förderung der kognitiven Kompetenz eignen, ohne dass sie diesen Begriff dabei selbst verwenden. Diese einseitige Betonung kann mit ihrem Verständnis, was genau interkulturelle Kompetenz ist, zusammenhängen. Auch in den Definitionen wird der Aspekt „über andere Kulturen zu lernen“ hervorgehoben. Die einseitige Betonung eines Teils der interkulturellen Kompetenz steht im Gegensatz zu dem, was unter anderem Erll & Gymnich (2018) und Byram *et al.* (2002) schreiben, welche alle drei Teilaspekte als wichtig erachten. Das Beschränken auf eine Teilkompetenz deckt sich auch nicht mit den Vorgaben aus dem kommenden norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen, in dem die Förderung aller drei Teilkompetenzen gefordert wird: „Interkulturelle Kompetenz beinhaltet, dass Neugierde [affektive Kompetenz], Einsicht in und Verständnis für andere Kulturen und sprachliche Vielfalt entwickelt werden [kognitive und affektive Kompetenz], sowohl lokal als auch global, um mit anderen agieren zu können [pragmatische Kompetenz]“ (Utdanningsforbundet 2019, meine Übersetzung, meine Ergänzungen/Änderungen in eckigen Klammern).

Auf der einen Seite argumentieren mehrere Befragte dafür, dass alle Filme sich für interkulturelles Lernen eignen, auf der anderen Seite werden konkrete Filme aus den Bereichen Multikulturelles, Geschichte oder Jugendkultur gewählt. Diese Tatsache kann darauf hindeuten, dass es doch nicht egal ist, welche Art von Film man wählt. Andererseits sollte jeder Film, der in der Zielkultur spielt, zum interkulturellen Lernen beitragen, weil Filme, wie Lay (2009: 39) es schreibt, Einblicke in eine andere Kultur und Kulturvergleiche erlaubt. Zu bedenken ist auch, wer die Filme auswählt, nämlich die Lehrkraft. Durch diese Filmauswahl schränken die Lehrenden ein, welche Einblicke die Lernenden in die Zielkultur erhalten, wobei man bedenken sollte, dass ihnen in jedem Fall nur eine Filmwirklichkeit gezeigt wird (Bakalarz-Zákos 2015: 193).

Da die Mehrheit der Befragten Filme als für interkulturelles Lernen geeignet hält, ist es nicht verwunderlich, dass die meisten Befragten bereits Filme zu eben diesem Zweck eingesetzt haben. Dennoch hebt nur eine Minderheit interkulturelles Lernen in ihren Antworten zur Filmverwendung konkret hervor, was wiederum verwunderlich ist. Die Befragten haben möglicherweise kein konkretes Verhältnis zum interkulturellen Lernen und bringen es daher nicht automatisch mit dem Filmeinsatz in Verbindung.

Eine Person stimmt mit der Idee von Bleyhl (1994) überein, die besagt, dass Fremdsprachenunterricht automatisch interkulturell ist: „Eigentlich ist der ganze Unterricht mehr oder weniger darauf ausgerichtet. Es kommt ein bisschen darauf an, worauf die Schüler jeweils ansprechen. Ich greife Szenen auf, die sich anbieten.“ Unterstrichen wird hier, dass DaF-Unterricht eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz einnimmt, da der ganze Unterricht sich darum dreht. Auch Lalić (2015: 199) sieht das Lernen mit Spielfilmen als „per se interkulturell“. Die Verbindung zwischen dem Unterricht und dem interkulturellen Lernen findet sich somit sowohl in der Forschungsliteratur als auch in den Ergebnissen der Befragung. Zugleich wird mit dem Wort Szenen in obigem Zitat der Informantin auch auf das verwendete Verfahren bei der Arbeit mit Filmen verwiesen. Die Informantin arbeitet entweder mit einzelnen Szenen (Sandwichverfahren), hält den Film während des Sehens an (Blockverfahren) oder spricht im Nachhinein über Schlüsselszenen. In jedem Fall findet eine Reflexion statt. Die Wichtigkeit des Nachdenkens über das Gesehene wird unter anderem von De Matteis (2008: 75) und Bakalarz-Zákos (2015: 75) hervorgehoben.

Wenn man der Idee folgt, dass jegliche Art von Fremdsprachenunterricht interkulturelles Lernen ist, kann man sich fragen, wozu man dann noch Filme braucht. In der Literatur wird hervorgehoben, dass Filme es erlauben, die Zielkultur zu betrachten, ohne diese zu besuchen (Holzwarth 2008: 10, Lay 2009: 39, Marx 2015: 101). Im Gegensatz zu Schulpartnerschaften oder Chatrooms, welche von Erll & Gymnich (2018: 160) neben Filmen für interkulturelles Lernen vorgeschlagen werden, erfordern Filme keine Anwesenheit von Personen der Zielkultur, was die Durchführung einfacher macht.

Höflichkeitsfloskeln analysieren, Ansprache, Migration/Stereotype und Vorurteile analysieren, Situationen im Film „auseinandernehmen“ und diskutieren ... Situationen, wo Missverständnisse entstehen aufgrund Unterschiedlichem kulturellen Hintergrund ...

Obiges Zitat verweist auf mehrere Bereiche, die für das interkulturelle Lernen von Bedeutung sind. Zuerst wird das Aneignen von Höflichkeitsfloskeln angesprochen. Das Erarbeiten von Begrüßungen, Bitten oder Aufforderungen ist laut Erll & Gymnich (2018: 103) ein wichtiger Bereich des interkulturellen Lernens. Gerade Begrüßungen sind „hochgradig kulturabhängig“ und gehören zu „den auffälligsten kulturspezifischen Aspekten“ (Erll & Gymnich 2018: 126). Kenntnisse über Begrüßungsrituale sind besonders deshalb wichtig, weil sie zum einen einen

guten ersten Eindruck hinterlassen und zum anderen eine gute Gesprächsatmosphäre schaffen (ebd.).

Auch Anredeformen variieren von Kultur zu Kultur. Sowohl Personalpronomina, Titel als auch Namen können unterschiedlich verwendet werden. Eine Missachtung der richtigen Anrede kann zu Kommunikationsproblemen führen (Erll & Gymnich 2018: 136). Gerade im deutsch-norwegischen Kontext ist das Erlernen der richtigen Anredeform wichtig, da sich hier große Unterschiede auftun. Während im deutschsprachigen Raum bei Fremden der Nachname, das höfliche „Sie“ und auch eventuell der Titel verwendet werden, ist es in Norwegen üblich andere mit „Du“ und dem Vornamen anzusprechen. Begrüßungen und die richtigen Anredeformen lassen sich in so gut wie jedem Film beobachten, was sie damit zu guten Vermittlern macht.

Den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen zu erlernen ist Teil der interkulturellen Kompetenz (Löschmann 2001: 150) und somit auch des interkulturellen Lernens. Eine Reflexion über beides ist deswegen besonders wichtig, weil Stereotype und Vorurteile erfolgreiches interkulturelles Handeln behindern können (Erll & Gymnich 2018: 72-73). Nicht nur das Besprechen von Stereotypen und Vorurteilen, sondern auch von anderen Missverständnissen ist für einige Untersuchungsteilnehmer wichtig beim Einsatz von Filmen für das interkulturelle Lernen. Diese Art der Reflexion, wobei besonders die pragmatisch-kommunikative Kompetenz trainiert wird, trägt zur Vermeidung von critical incidents bei, die besonders oft bei der Gesprächsorganisation, Begrüßungen, Anreden, Bitten oder Aufforderungen auftreten (Erhardt 2002: 4, Erll & Gymnich 2018: 103). Wie Knapp-Potthoff (1997: 200) zeigt der folgende Kommentar einer Umfrageteilnehmerin, dass kulturspezifisches Wissen dazu beitragen kann, Fehlinterpretationen zu vermeiden.

Ich benutze z.B. „Türkisch für Anfänger“, wenn wir mit dem Thema 'Multikulti' arbeiten. Der Film zeigt etwas darüber, wie Immigration [...] sich in Norwegen und Deutschland unterscheidet, und auch wie die türkische und deutsche Kultur sich voneinander unterscheiden (Ich lasse die Schüler während des Films nach Beispielen dafür suchen.) Der Film zeigt auch Umgangsnormen (z.B. Gebrauch von 'Sie' und Umgangssprache).

(meine Übersetzung)

Das Zitat legt besonderen Wert auf den Kulturvergleich, was anhand von Kulturbegegnungen erreicht wird. Die Lernenden suchen in diesem Fall selbst nach Unterschieden zwischen der

deutschen und der türkischen Kultur, was die Selbstreflexion stärkt. Wie in der vorherigen Aussage werden Umgangsnormen erwähnt. Kulturvergleich und Diskussionen hebt auch eine andere Person hervor: „Vergleiche von Gesellschaft, Kultur, Diskussion zu 'Warum ist das so?', sehen wie sie miteinander im Film sprechen“ (meine Übersetzung). Gerade durch Meinungs austausch können die Lernenden ein Verständnis für tiefere Zusammenhänge entwickeln und gerade darum geht es beim interkulturellen Lernen (Bleyhl 1994: 11). Zudem werden Gespräche zur Rezeption sowohl in der Forschungsliteratur (Burger 1995: 696) als auch von den Informanten dieser Untersuchung empfohlen. Trotzdem zeigt eine Minderheit der Befragten auch Filme ohne konkrete Aufgaben, obwohl die Forschungsliteratur davon deutlich abrät (Chudak 2008: 126) und auf drei Phasen (Björk et al. 2014: 198-200) und Aktivitäten zur Filmauswertung verweist (Burger 1995: 596). Dennoch verwundert es nicht, dass Lehrende nicht immer Aufgaben erstellen, besteht doch der Lehralltag aus vielen verschiedenen Aufgaben, sodass nicht immer genug Zeit bleibt. Außerdem kann eine Vielzahl von Aufträgen zu Ablehnung bei den Lernenden führen, wenn ihnen die Instrumentalisierung des Filmmediums widerstrebt (Burger 195: 593). Ebenso ist es möglich, dass die Wahl des Sehvorganges im Block-, Intervall- oder Sandwichverfahren, die Reaktion der Lernenden auf den Film beeinflusst (Burger 1995: 595). Welches Verfahren die Lehrenden genau nutzen, wurde in dieser Masterarbeit nicht untersucht, aber vereinzelt wird angemerkt, dass Ausschnitte ausgesucht und besprochen werden. Diese Vorgehensweise kann für das interkulturelle Lernen von Vorteil sein, da es nicht durch das bloße Filmsehen allein, sondern erst durch die Reflexion geschieht (Bleyhl 1994: 11).

Die Befragten bewerten in der Mehrheit Filme als geeignete Mittel für

- das Erlernen von Gesprächsabläufen,
- das Beobachten und Erlernen von Begrüßungen, Anredeformen, Bitten und Aufforderungen,
- die Thematisierung von Tabuthemen,
- die Beobachtung von Geschlechterrollen.

Folglich stimmen die Untersuchungsteilnehmer dem zu, was in der Literatur (Erl & Gymnich 2018, Hofstede & Hofstede 2009) als wichtig erachtet wird, obwohl der Begriff der interkulturellen Kompetenz und damit des interkulturellen Lernens für die Informanten ein eher unsicherer ist. Die breite Zustimmung zu den Aussagen kann als Indikator dafür gesehen werden, dass Filme sich für interkulturelles Lernen eignen. Dies ist nicht überraschend, da die

Mehrzahl bereits im Voraus ausdrücklich der Meinung war, dass eben dies der Fall ist, da sie auf Frage 9 *Kann der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenz fördern?* mit „ja“ geantwortet haben. Folglich können und sollten Filme für interkulturelles Lernen eingesetzt werden. Selbst legen die Befragten aber vor allem Wert auf einen Kulturvergleich, ohne dabei sehr konkret zu werden. Nur einige der für diese Arbeit ausgewählten Bereiche, wie Begrüßungen und Anredeformen, werden von einer Minderheit der Antwortenden explizit angesprochen. Zum einen kann diese Tatsache darauf hindeuten, dass die Untersuchungsteilnehmer die genannten Aspekte nicht automatisch als wichtig für interkulturelles Lernen empfinden, zum anderen ist es aber auch denkbar, dass sie an diese Faktoren einfach nicht gedacht haben. Hierzu wären genauere Untersuchungen notwendig.

Am meisten Zuspruch, in der Summe am häufigsten trifft zu und trifft eher zu, haben die Aussagen *Filme können dazu beitragen, zu verstehen, wie Gespräche in anderen Kulturen ablaufen* und *Filme können dazu beitragen, die in der Kultur üblichen Begrüßungen zu beobachten und zu erlernen*. Interessant wäre es herauszufinden, warum dem so ist. Möglicherweise liegt es daran, dass sich Gesprächsabläufe und Begrüßungen in fast jedem Spielfilm beobachten lassen.

Am meisten Skepsis wird der Aussage *Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Tabuthemen zu sehen und zu umgehen* entgegengebracht. Auch hier wäre es aufschlussreich herauszufinden, warum dem so ist. Unter Umständen hängt das Antwortverhalten damit zusammen, dass nicht in jedem Film Tabuthemen angesprochen werden. Außerdem braucht es kulturelles Wissen, um die Tabuthemen als solche zu erkennen. Eine andere denkbare Erklärung ist die Formulierung der Aussage. Es wird nicht nur gefordert, dass Tabus gesehen werden, sondern sie sollen nachdem Sehen auch erfolgreich umgangen werden. Ersteres ist für die Lehrenden vermutlich eher denkbar als Letzteres. Tabuthemen können nach dem Film besprochen werden, sodass ihr Erkennen gesichert wird. Nicht gesichert werden kann, ob die Lernenden das erlangte Wissen später zum Umgehen dieser Tabus auch anwenden können.

Ein rein praktisches Problem stellt der Zugang zu deutschsprachigen Filmen mit deutschen oder norwegischen Untertiteln dar. Relevant für diese Masterarbeit ist dieser Punkt deshalb, weil ohne einen Filmzugang auch kein interkulturelles Lernen mit Film möglich ist. Diese

Herausforderung wird außerdem von mehreren Untersuchungsteilnehmern hervorgehoben. Es stellt sich die Frage, wie dieses Problem gelöst werden kann. Streamingdienste kosten nicht nur Geld, sondern haben auch eine begrenzte Auswahl, welche sich zudem ständig ändert. Plant man den Filmeinsatz nach dem dortigen Angebot, besteht die Gefahr, dass der Film am vorgesehenen Tag nicht mehr zugänglich ist. Dafür haben Streaming-Anbieter oft Untertitel verschiedener Sprachen im Angebot, unter anderem oft Deutsch und Norwegisch. Eine Alternative zum Streaming oder Kauf im Internet stellen nach wie vor DVDs dar. Dort ist allerdings die Auswahl an Untertiteln oft begrenzt, manchmal sind gar keine vorhanden. Hinzu kommt mit dem technischen Fortschritt, dass Schulcomputer immer seltener DVD-Laufwerke haben. Eine Lösung wäre es, wenn Lernplattformen wie NDLA (Nationale Digitale Lernarena) eine große Auswahl fremdsprachiger Filme mit norwegischen und deutschen Untertiteln bereitstellen könnten. Auf dieser Internetseite finden sich frei für den Unterricht zugängliche Filme mit Untertiteln und oft auch Aufgaben zu den Filmen. Allerdings ist die Anzahl zugänglicher Filme stark begrenzt. Zusätzlich zur Vorauswahl durch die Lehrkraft kommt dann noch eine Auswahl durch Dritte. Die Mehrheit der für den Deutschunterricht geeigneten Filme auf der NDLA-Seite, befasst sich mit dem zweiten Weltkrieg, wodurch die Themenauswahl sehr eingeschränkt ist. Außerdem trägt die oben genannte Filmauswahl auf NDLA zur Verhärtung des Stereotyps der aggressiven und kriegerischen Deutschen bei, und gerade Stereotype sollen durch interkulturelles Lernen begrenzt werden. Hinzu kommt, dass sich Filme mit einem derart ernsten Hintergrund eher weniger für Aufgaben wie die Beobachtung von Begrüßungen oder Anreden eignen. Solche Beobachtungsaufträge wirken bei Filmen, die Krieg zum Thema haben, zu banal. Diskussionen wären wohl möglich, wobei allerdings andere als interkulturelle Fragen vermutlich näher liegen.

6 SCHLUSS

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, herauszufinden, inwieweit und gegebenenfalls wie Deutschlehrer in Norwegen Filme für interkulturelles Lernen einsetzen. Die Forschungsfrage lautete: *Inwieweit und gegebenenfalls wie verwenden Deutschlehrer in Norwegen Filme, um interkulturelles Lernen zu fördern?* Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden 29 DaF-Lehrkräfte mittels eines Onlinefragebogens mit 22 Fragen befragt. Die Lehrenden beantworteten vor allem offene und zugleich einige geschlossene Fragen und sollten auch zu verschiedenen Aussagen Stellung nehmen.

Interkulturelle Kompetenz definieren die Befragten in der Mehrheit entweder als Fähigkeit des Perspektivwechsels und des kritischen Denkens oder als Landeskunde. Die Untersuchung zeigt auch, dass interkulturelles Lernen nicht jeder Lehrkraft ein Begriff ist, was es in Anbetracht des neuen Lehrplans aber wünschenswert sein könnte. Eine Beschäftigung mit der Bezeichnung ist daher unumgänglich und diese Masterarbeit damit relevant für den Lehreraltag.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die befragten Lehrkräfte überzeugt sind, dass sich der Einsatz von Filmen generell, und für das interkulturelle Lernen speziell, lohnt. 96,5% der Informanten nutzen Filme im Deutschunterricht. 75% der Untersuchungsteilnehmer haben Filme nach eigener Aussage schon für interkulturelles Lernen verwendet. Die Frage, ob DaF-Lehrende in Norwegen Filme für interkulturelles Lernen einsetzen, kann daher mit ja beantwortet werden.

Die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz werden mit Filmen gefördert, vor allem die kognitive Kompetenz und Sprachkenntnisse. Obwohl die Befragten den Filmeinsatz durchaus nicht als unproblematisch sehen, sind sie doch in der großen Mehrheit positiv eingestellt, auch wenn es um den Einsatz von Filmen zum interkulturellen Lernen geht. Als Vorteile hervorgehoben werden besonders das Kulturerlebnis und die Förderung der Sprachkenntnisse. Beides ist für interkulturelles Lernen nicht irrelevant, gleichwohl aber auch nicht am wichtigsten. Die am häufigsten genannten Nachteile sind der Zeitaufwand sowie sprachliche Probleme. Auch wenn verschiedene Filme als für interkulturelles Lernen geeignet erwähnt werden, liegt doch ein besonderes Gewicht auf Filmen, in denen deutsch-türkische Begegnungen eine Rolle spielen.

Der zweite Teil der Problemstellung fragt danach, wie DaF-Lehrer in Norwegen Filme für interkulturelles Lernen verwenden. Hierzu haben sich nur wenige Teilnehmer konkret geäußert. Die Lehrenden konzentrieren sich bei der Auswahl ihrer Aktivitäten vor allem auf die Förderung der kognitiven Kompetenz. Die Lehrkräfte verwenden sowohl mündliche als auch schriftliche Aufgaben. Diskussionen werden als eine Vorgehensweise hervorgehoben, wobei Kultur, Stereotype und Missverständnisse Gegenstand der Debatte sein können. Für die Zukunft wäre es interessant zu sehen, wie solche Aufgaben genau aussehen, zum Beispiel, welche Fragen genau diskutiert werden und mit welchem Ziel.

Die Befragung ist zeitlich und örtlich begrenzt. Die Antworten gelten für in Norwegen unterrichtende DaF-Lehrer im Jahr 2019. Außerdem ist die Untersuchung mit nur 29 Teilnehmern nicht unbedingt repräsentativ für alle DaF-Lehrer in Norwegen. Besonders Männer sind unterrepräsentiert und die Mehrzahl der Befragten befindet sich in derselben Altersgruppe. Aus diesem Grund könnte man mit dem gleichen Fragebogen mit anderen Teilnehmern andere Ergebnisse erzielen. Zu bedenken ist auch, dass 2020 ein neuer Lehrplan eingeführt wird, der Lehrkräfte in ihren Gedanken zu und in der Arbeit mit interkulturellem Lernen, mit oder ohne Film, beeinflussen kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, Ruth und Marx, Nicole (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bakalarz-Zákos, Agnes (2015). „Bilder im Kopf verändern“ – Indirekter Landeskundeunterricht mittels österreichischer Filme am Beispiel eines Filmprojekts im Deutsch als Fremdspracheunterricht in Indien. In Tina Welke und Renate Faistauer (Hrsg.), *Film im DaF/DaZ-Unterricht* (S. 192-220). Wien: Praesensverlag.
- Barth, Stephan (1998). Die schriftliche Befragung, 1-12. Abgerufen am 8.7.2019 von <https://www.hb.fhmuenster.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/489/file/SchriftlicheBefragung.pdf>
- Björk, Eva L., Eschenbach, Jutta und Svenhard, Britt W. (2014). Film som verktøy i språkundervisningen. In Camilla Bjørke, Magne Dypedahl und Gro-Anita Myklevold (Hrsg.). *Fremmedspråksdidaktikk* (S. 195-210). Oslo: Cappelen Damm.
- Bleyhl, Werner (1994). Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (43-47). Tübingen: Narr, 9-20.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brunnhuber, Petra (2008). Interkulturalität interlingual. Literatur als Brücke zwischen Kulturen und Sprachen. In Ulrike A. Kaunzner (Hrsg.). *Der Fall der Kulturmauer: wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?*. Münster: Waxmann, 135-150.
- Burger, Günther (1995). Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*. 94:6: 592-608.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella und Starkey, Hugh (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Abrufbar auf: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
genu

- Chudak, Sebastian (2008). Einsatz der Textsorte Film im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen zur Stellung audiovisueller Medien in neueren Lehrwerken für DaF. *Studia Germanica Posnaniensia XXXI*, 113-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/sgp.2008.31.11>
- Coleman, Nicole (2016). Filmische Stereotype im interkulturellen Landeskundeunterricht: Theorie und Praxis. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*. 49: 47–56. doi:10.1111/tger.10210.
- De Matteis, Paola (2008). Wir sind die Anderen: die Schule als interkulturelle „Werkstatt“. In Ulrike A. Kaunzner (Hrsg.). *Der Fall der Kulturmauer: wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?*. Münster: Waxmann, 73-82.
- Diekmann, Andreas (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Doyé, Peter (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (43-47). Tübingen: Narr, 43-47.
- Dypedahl, Magne (2007). Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren (2). *Fokus på språk*, 4-15.
- Engelbert, Sonja (2008). Wahrnehmung, Stereotype und Vorurteile. In Ulrike A. Kaunzner (Hrsg.). *Der Fall der Kulturmauer: wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?*. Münster: Waxmann, 57-72.
- Ehrhardt, Claus (2002). Diplomatie und Alltag: Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 1(1), 28.
- Erll, Astrid und Gymnich, Marion (2018). *Interkulturelle Kompetenz – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Freudenstein, Reinhold (1994). Alles interkulturell–oder was. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 56, 62.
- Hjelset, Mette (2015). *Die Verwendung von Film im DaF-Unterricht in der norwegischen Sekundarstufe II*. (Masterarbeit). Høgskolen i Østfold, Halden. Abrufbar von https://hiiof.brage.unit.no/hiiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2353361/15-00459-22%20Masteravhandling%20%20Die%20Verwendung%20von%20Film%20im%20DaF-Unterricht%20in%20der%20norwegischen%20242357_1_1.pdf?sequence=1 [27.01.2020].

- Hofstede, Geert & Hofstede, Gert Jan (2009). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: dtv.
- Holzwarth, Peter (2008). Interkulturelle Filmbildung. Ziele – Fragestellungen – Methoden. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*. 11/2008, S. 10-15.
Abgerufen von https://phzh.ch/MAPortrait_Data/138410/18/interkulturelle_filmbildung_holzwarth_2008.pdf. [28.04.2018].
- Horstmann, Susanne (2010). Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen?. *DaF integriert. Literatur-Medien-Ausbildung*. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 81. Göttingen: Universitätsverlag, 59-71.
- House, Juliane (1997). Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3).
Abrufbar von <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/734/711> [18.08.2015].
- Jacobsen, Dag Ingvar (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. Ausg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Johnsen, Heidi Anne (2018, 18.03). Tysklærerne er i ferd med å dø ut, interessen for faget minimalt. *Aftenposten*. Abrufbar von <https://www.aftenposten.no/osloby/i/a2a6Pa/tysklaererne-er-i-ferd-med-aa-doe-ut-interessen-for-faget-minimalt> [12.01.2019].
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In Annelie Knapp-Potthoff und Martina Liedke (Hrsg.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicum. 181-205.
- Kaunzner, Ulrike A. (Ed.). (2008). Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. In Ulrike A. Kaunzner (Hrsg.). *Der Fall der Kulturmauer: wie kann Sprachunterricht B. interkulturell sein?*. Münster: Waxmann, 11-26.
- Kross, Lisa (2018). *Den Umgang mit Stereotypen lernen – Der Erwerb interkultureller Kompetenz durch Filmfragente*. (Projektarbeit, Høgskolen i Østfold). Lisa Kross, Bergen.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Karl-

- Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (43-47). Tübingen: Narr, 116-127.
- Lalić, Mihaela. (2015). Einsatz des Films im interkulturellen DAF-Unterricht. *Folia linguistica et litteraria: Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, 195-203.
- Lay, Tristan (2009). Film sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Sübels Film *Ein Lied von Liebe und Tod – Gloomy Sunday* (1999). *gfl-journal*, 1, 33-71.
- Lee, Tessa C. (2011). Interkulturelles Lernen mit Faith Akins „Gegen die Wand“. *Die Unterrichtspraxis – Teaching German*, 44 (1), 20-29.
- Löschmann, Martin (2001). Was tun gegen Stereotype? In Gerhard Wazel (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht* (147-201). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maijala, Minna (2008). Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.
- Maletzke, Gerhard (1996). *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marx, Uta (2015). Interkulturelles Lernen am Beispiel von Jan Weiler `Maria, ihm schmeckt's nicht.` Über den Einsatz von fiktionalen Filmen im DaF-Unterricht. In Vincenzo Gannuscio (Hrsg.), *Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb* (S. 99-133). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rathje, Stefanie (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 11 (3).
- Rogstadkjærnet, Kristina Olsson (2014, 17.9). Facebook-brukerne blir eldre, Snapchat øker. *Aftenposten*. Abrufbar von <https://www.aftenposten.no/kultur/i/a2dyL/facebook-brukerne-blir-eldre-snapchat-oeker> [12.01.2019].
- Rössler, Lydia (2007). Viel weniger an Film ist mehr. *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für Praxis des Deutschunterrichts*, 2007 (36), 17-20.
- Röttger, Evelyn (2010). Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 15 (2).

Schöpke, Doris (2015). Filmische Rollen und Figurenanalyse und ihr Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht. In Tina Welke und Renate Faistauer (Hrsg.), *Film im DaF/DaZ-Unterricht* (66-89). Wien: Praesensverlag.

Størksen, Ane Thingstad (2018, 4.4.2018). Tyskfaget trues av lærermangel. Nærnett.

Abrufbar von <https://www.nernett.no/artikler/nyhende/mangel-pa-tysklaerere>

[12.01.2019].

Stückler-Sturm, Brigitte (2015). Sprachlehrfilme für den Anfängerunterricht. In Tina Welke und Renate Faistauer (Hrsg.), *Film im DaF/DaZ-Unterricht* (66-89). Wien: Praesensverlag, 221-230.

Trompenaars, Fons (1993). *Handbuch Globales Managen. Wie man kulturelle Unterschiede im*

Geschäftsleben versteht. Düsseldorf: Econ.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/FSP01-02.pdf> [22.12.2019].

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. Abgerufen von
<http://data.udir.no/kl06/FSP1-01.pdf> [15.04.2019].

Utdanningsforbundet (2018). Når er bare hver fjerde mann lærer. – Andelen mannlige lærere synker stadig i grunnskolen. *Utdanning*. 23 (3), 10-17.

Utdanning.no (2014). *Likestilling i norsk arbeidsliv*. Abrufbar von
<https://utdanning.no/likestilling> [05.01.2020].

ANHANG 1: Der Fragebogen

Interkulturelles Lernen mit dem Medium Film (Interkulturell læring med film) 2019

Guten Tag, diese Umfrage ist Teil meiner Masterarbeit an der Hochschule in Østfold (Master i framandspråk i skulen) zum Thema interkulturelles Lernen mit Film. Sie beschäftigt sich damit, wie Filme im Deutschunterricht für die Arbeit mit interkultureller Kompetenz verwendet werden können. Es dauert circa 20-25 Minuten die Umfrage von 22 Fragen zu beantworten. Die Untersuchung ist anonym und freiwillig. Vielen Dank!

Hei! Undersøkinga er ein del av masteroppgåva mi ved Høgskolen i Østfold (Master i framandspråk i skulen). Temaet er interkulturell læring ved hjelp av film. Oppgåva mi handlar om korleis ein kan bruke film i tyskundervisninga for å jobbe med den interkulturelle kompetansen. Undersøkinga tek omtrent 20-25 minutt og består av 22 spørsmål. Ho er anonym og frivillig. Tusen takk for hjelpen!

1. Wählen Sie bitte die Sprache, auf der Sie antworten wollen./ Ver venleg og vel språket du vil svare på.

- Deutsch
- Norsk

2. Geschlecht

- weiblich
- männlich
- anderes
- keine Angabe

3. Alter

- 19-25
- 26-35
- 36-45

- 46-55
- 56-65
- über 66

4. Auf welchem Niveau unterrichten Sie Deutsch in Norwegen? Es sind mehrere Antworten möglich.

- Niveau I
- Niveau II
- Niveau III
-

5. Verwenden Sie im Deutschunterricht Filme?

- ja
- nein

6. Welche Vorteile hat die Nutzung von Filmen im Deutschunterricht?

7. Welche Nachteile hat die Nutzung von Filmen im Deutschunterricht?

8. Was verstehen Sie unter interkultureller Kompetenz?

9. Kann der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenz fördern?

- ja
- nein

10. Wenn Sie die vorige Frage mit ja beantwortet haben: Wie können Filme interkulturelle Kompetenz fördern?



11. Welche Filme würden sich für die Arbeit mit der interkulturellen Kompetenz eignen?



12. Haben Sie schon Filme im Deutschunterricht verwendet, um die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu verbessern?

- ja
- nein

13. Wie haben Sie schon Filme im Deutschunterricht verwendet, um die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu verbessern?



14. Welche Aktivitäten können bei der Arbeit mit Filmen die interkulturelle Kompetenz fördern?



15. Nehmen Sie bitte zu der folgenden Aussage Stellung: Filme können dazu beitragen zu verstehen, wie Gespräche in anderen Kulturen ablaufen.

- trifft zu
- trifft eher zu
- teils-teils
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

16. Nehmen Sie bitte zu der folgenden Aussage Stellung: Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Begrüßungen zu beobachten und zu erlernen.

- trifft zu
- trifft eher zu
- teils-teils
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

17. Nehmen Sie bitte zu der folgenden Aussage Stellung: Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Anredeformen zu beobachten und zu erlernen.

- trifft zu
- trifft eher zu
- teils-teils
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

18. Nehmen Sie bitte zu der folgenden Aussage Stellung: Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Bitten und Aufforderungen zu beobachten und zu erlernen.

- trifft zu
- trifft eher zu

- teils-teils
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

19. Nehmen Sie bitte zu der folgenden Aussage Stellung: Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Tabuthemen zu sehen und zu umgehen.

- trifft zu
- trifft eher zu
- teils-teils
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

20. Nehmen Sie bitte zu der folgenden Aussage Stellung: Filme können dazu beitragen, die in einer Kultur üblichen Geschlechterrollen zu beobachten.

- trifft zu
- trifft eher zu
- teils-teils
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

21. Nehmen Sie bitte zu der folgenden Aussage Stellung: Filme können dazu beitragen die in einer Kultur übliche nonverbale Kommunikation zu beobachten und zu erlernen.

- trifft zu
- trifft eher zu
- teils-teils
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

22.Haben Sie andere Kommentare zur Verwendung von Filmen im Unterricht und/oder zum interkulturellen Lernen?



23.Kjønn

- kvinne
- mann
- anna
- vil ikkje oppgje

24.Alder

- 19-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- over 66

25.Kva nivå underviser du tysk på? Det er mogleg å velje fleire.

- Nivå I
- Nivå II
- Nivå III
- anna

26.Bruker du filmar når du underviser i tysk?

- ja
- nei

27.Kva fordelar har det å bruke film når du underviser i tysk?



28.Kva ulemper har det å bruke film når du underviser i tysk?



29.6. Korleis vil du definere omgrepet „interkulturell kompetanse“?



30.Kan det å bruke filmar når du underviser i tysk fremje interkulturell kompetanse?

- ja
- nei

31.Viss du har svart ja på det siste spørsmålet : Korleis kan filmar bidra til å auke interkulturell kompetanse?



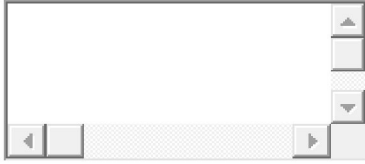
32.Kva slags filmar eignar seg til å auke interkulturell kompetanse?



33.Har du nokon gong brukt filmar til å forbetre den interkulturelle kompetansen til elevane?

- ja
- nei

34. Korleis har du brukt filmar til å forbetre den interkulturelle kompetansen til elevane?



35. Kva aktivitetar eignar seg til å fremme interkulturell kompetanse når ein jobbar med filmar?



36. Ta stilling til følgjande påstand: Filmar kan bidra til at elevane forstår og lærer korleis samtalar i andre kulturar er bygd opp.

- Heilt einig
- Delvis einig
- Nøytral
- Delvis ueinig
- Helt ueinig

37. Ta stilling til følgjande påstand: Filmar kan bidra til at elevane forstår og lærer korleis ein helse i ein annan kultur.

- Heilt einig
- Delvis einig
- Nøytral
- Delvis ueinig
- Helt ueinig

38. Ta stilling til følgjande påstand: Filmar kan bidra til at elevane forstår og lærer korleis ein søker kontakt med menneske frå andre kulturar.

- Heilt einig
- Delvis einig
- Nøytral
- Delvis ueinig
- Helt ueinig

39. Ta stilling til følgjande påstand: Filmar kan bidra til at elevane forstår og lærer korleis ein ber om ting eller oppfordrar nokon i ein annan kultur.

- Heilt einig
- Delvis einig
- Nøytral
- Delvis ueinig
- Helt ueinig

40. Ta stilling til følgjande påstand: Filmar kan bidra til at elevane forstår og lærer kva som er tabu i ein kultur og korleis ein unngår å snakke om slike tema.

- Heilt einig
- Delvis einig
- Nøytral
- Delvis ueinig
- Helt ueinig

41. Ta stilling til følgjande påstand: Filmar bidra til at elevane forstår og lærer korleis kjønnsrollene er i ein kultur.

- Heilt einig
- Delvis einig
- Nøytral

- Delvis ueinig
- Helt ueinig

42. Ta stilling til følgjande påstand: Filmar kan bidra til at elevane forstår og lærer korleis ein kommuniserer ikkje-verbalt i ein annan kultur.

- Heilt einig
- Delvis einig
- Nøytral
- Delvis ueinig
- Helt ueinig

43. Er det noko anna du vil seie om å bruke film når ein underviser eller om interkulturell kompetanse?



ANHANG 2: Definition der interkulturellen Kompetenz laut Informanten

Nr.	Definition der interkulturellen Kompetenz	Alter
1	„Utvexsling av erfaringer knyttet til egen kultur og lære av andres. Setter sin egen kultur og andres kuktur i et nytt perspektiv. Uten kulturell kompetanse er det nesten umulig å forstå andre fullt ut, selv om en snakker språket flytende.“	46-55
2	„die eigene und andere Kulturen zu verstehen, mit Menschen anderer Kulturen effektiv kommunizieren zu können, die fremde Kultur ohne Vorurteile zu sehen, usw.“	46-55
3	„Hier ist mir die präzise Definition aus dem Studium nicht mehr präsent. Die Fähigkeit, Fertigkeit und der Wille, sich mit einer anderen Kultur (selbst-) kritisch auseinander zu setzen. Etwas Neues über andere Menschen und ihre Kultur lernen, neu über die Welt denken, u. a. durch das Erlernen einer neuen Sprache. Brücken von Mensch zu Mensch bauen über Sprache, Kultur und Traditionen hinweg.“	46-55
4	Andere Leute aus aller Welt und andere Kulturen akzeptieren.	36-45
5	„Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten zwischen den Kulturen erkennen.“	46-55
6	„Kompetenz, andere Kulturen verstehen zu können, sich in ihnen zurecht finden zu können und ein breiteres Verständnis für das andere Land, die Kultur, die Geschichte,... zu besitzen“	26-35
7	„Etwas über andere Kulturen zu lernen. Geschichte. Geographie.“	46-55
8	„Kenntnis zu anderen Kulturen, Respekt und Interesse andren Kulturen gegenüber.“	56-65
9	„Die Kompetenz, mit Personen oder auch Gruppen unterschiedlicher Kulturen umgehen zu können, Verständnis für den einzelnen und / oder die Gruppe zu entwickeln, ebenso wie Zusammenspiel.“	56-65
10	„Die Fähigkeit haben, eine fremde Kultur zu verstehen, und mit Leuten einer fremden Kultur mühelos interagieren.“	46-55

11	„Dass man Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen kennt.“	36-45
12	„Verständnis für Kulturen, Sprachen, Vielfalt, Religionsfreiheit und freie Wahl des Partners. Vor allem Akzeptanz“	19-25
13	„Andere Kulturen zu kennen.“	36-45
14	„Die Kulturen zwischen Ländern verstehen und kennenlernen“	46-55
15	„Die Fähigkeit, fremde und eigene Kultur aus objektiver Perspektive betrachten zu können und Empathie, Toleranz und Verständnis für Menschen und in Begegnung mit anderen Kulturen zu entwickeln.“	36-45
16	„Det er flere nivå av interkulturell kompetanse. Nivå 1 er kunnskap om ulike kulturer og nivå 2 å kunne sammenligne sin egen kultur med en annen. Nivå 3 er å ha forståelse for hvordan unngå miskommunikasjon eller konflikt på bakgrunn av ulikheter og å anerkjenne og bruke likheter på tross av disse ulikhetene.“	26-35
17	„Lære om og frå andre kulturar og knytte det opp til/samanlikne med sin eigen kultur og tradisjon.“	36-45
18	„Det handler om i hvilken grad man kan kommunisere med folk fra andre kulturer, forstå egne og andres kulturelle særegenheter“	46-55
19	„Å ha evne til felles/gjensidig forståelse for andre menneskers identiteter, individualiteter og kompleksitet på tvers av kulturer.“	46-55
20	„Kunnskap om og kjennskap til andre kulturar sett i lys av eigen7andre kulturar.“	46-55
21	„At elevene lære noe om tyske tradisjoner (klær, mat, politikk, forhold til hverandre) og sammenlikne det med egne/andre kulturer.“	56-65
22	„Evnen til å kunne kommunisere konfliktfritt med og å forstå mennesker fra andre kulturer med bakgrunn i deres verdier, tankesett og språk.“	26-35

23	„Lære om kultur i andre land, sammenligne med kultur i eget land. Kulturbegrepet i videste forstand, alt fra ungdomskultur, sosiale forhold, kunst/kultur, levemåter, talemåter, forståelse mellom mennesker i ulike land.“	46-55
24	„Kjennskap til et lands kultur, skikker, høflighetsnormer, hverdagsliv o.l og hvordan det skiller seg fra egen kultur. Forstå at dette er en viktig del av å lære seg et nytt språk.“	46-55
25	„Kompetanse om norsk og tysk kultur (i forhold til dette faget)“	46-55
26	kjenner ikke til begrepet	25-36
27	„Det er evnen til å kunne kommunisere med andre på en god måte.“	36-45
28	„Å kjenne til en annen kultur. I vårt tilfelle den tyske, sveitsiske og østerrikske.“	56-55
29	„Forståelse for og mulighet til å kommunisere på tvers av kulturell bakgrunn“	26-35

Reflexionen zur Masterarbeit

In dem nachfolgenden Text werde ich einige Gedanken zu der von mir vorgelegten Masterarbeit darlegen. Um die Frage *Inwieweit und gegebenenfalls wie verwenden Deutschlehrer in Norwegen Filme, um interkulturelles Lernen zu fördern?* zu beantworten, wurde ein Onlinefragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen verwendet.

Eine Herausforderung war die Auswahl geeigneter Fachliteratur, weil es besonders zum Thema Kultur und Filmmutzung viel Literatur gibt. Die Literatursauswahl war daher nicht einfach. Rückblickend würde ich versuchen noch mehr Texte vor dem Schreibprozess zu sammeln, um den Schreibfluss weniger durch Zusatzrecherche zu unterbrechen.

Den Fragebogen würde ich heute anders aufbauen, das heißt weniger offene Fragen verwenden. Die Analyse von offenen Fragen ist schwieriger als die mit geschlossenen Fragen (Diekmann 2009: 477-478). Besonders der Kategorisierungsprozess hat viel Zeit in Anspruch genommen. Dennoch würde ich nicht ganz auf offene Fragen verzichten wollen, denn sie erlauben eine individuellere Antwort und damit interessante Einsichten in Aspekte, die man selbst noch gar nicht bedacht hatte (Jacobsen 2018: 12). Gleichzeitig kam es dadurch zu ein paar kurzen, unpräzisen oder schwer verständlichen Antworten. Qualitative Interviews mit einigen der Befragten hätten hier genauere Antworten und wertvolle Einsichten geben können, aber sie sind auch zeitintensiv.

Schwierig war es genug Untersuchungsteilnehmer zu finden, weshalb zwei Verbreitungsversuche unternommen wurden. Eine schlechte Rücklaufquote ist bei schriftlichen Befragungen jedoch nicht ungewöhnlich (Diekmann 2009: 515). Die Umfrage wurde über Facebook und den Bekanntenkreis verbreitet, wodurch nur eine Auswahl an Deutschlehrerinnen in Norwegen erreicht werden konnte. Aus heutiger Perspektive würde ich daher zusätzlich andere Kanäle in Anspruch nehmen. Ein Anschreiben verschiedener Schulen wäre zwar mit mehr Arbeit verbunden, würde aber eventuell die Anzahl der Antworten erhöhen und eine heterogenere Antwortgruppe schaffen. So wie die Untersuchung durchgeführt wurde, sind Frauen und die Altersgruppe 46-55-jährigen deutlich überrepräsentiert. Die Altersgruppe kann auch anders erklärt werden, zum Beispiel damit, dass die Deutschlehrer in Norwegen generell besonders häufig dieses Alter haben. Hierfür habe ich aber keine Belege finden können.

Überrascht hat mich, wie unsicher die Lehrenden sind, was der Begriff interkulturelle Kompetenz bedeutet und was interkulturelles Lernen ist. Besonders spannend war es zu sehen

wie die Lehrenden im Hinblick auf das Interkulturelle im Unterricht arbeiten. Genau hier liegt eventuell auch der Wert dieser Masterarbeit. Zum einen trägt sie dazu bei, verschiedene Vorgehensweisen zu sammeln, zum anderen unterstreicht sie, dass der Begriff interkulturelles Lernen einer Vertiefung bedarf, besonders weil der kommende Lehrplan Wert auf interkulturelles Lernen legt.

Ein weiterer von mir gefundener Aspekt ist es, dass für den Unterricht geeignete Filme leichter zugänglich gemacht werden sollten. Mehrere Untersuchungsteilnehmer betonten diese Schwierigkeit. Wünschenswert sind Filme, die verschiedene Themen umfassen und mit Untertiteln zugänglich sind. Ohne Zugang zu passenden Filmen können Filme für interkulturelles Lernen nur begrenzt eingesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei der Literaturrecherche, der Fragebogengestaltung und der Beschaffung von Befragten Herausforderungen aufgetreten sind. Überraschend war die Unsicherheit im Hinblick auf den Begriff, spannend die Verwendung von Filmen für interkulturelles Lernen.

Diekmann, Andreas (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Jacobsen, Dag Ingvar (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. Ausg.). Oslo: Cappelen Damm.