

# MASTEROPPGAVE

*(Wie) können Lehrbücher interkulturelles Lernen –  
dem neuen Lehrplan gemäß – fördern?*

Susanne Jürgensen

20.05.2021

Master Fremmedspråk i skolen

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



## **Abstract**

Der 2020 eingeführte Lehrplan für die norwegische Grundschule räumt dem interkulturellen Lernen einen größeren Stellenwert ein, als es der bisherige Lehrplan tat. Da aber bislang keine neuen Lehrbücher für den DaF-Unterricht erschienen sind, muss geklärt werden, ob und wie die verfügbaren Lehrbücher den aktuellen Ansprüchen an interkulturelles Lernen gerecht werden. Das ist Ziel der vorliegenden Arbeit. Als Hilfsmittel zur Analyse der Lehrbücher dient ein Kriterienkatalog, der sowohl die Ansprüche des neuen Lehrplans als auch die Komponenten interkultureller Kompetenz sowie Forschungsergebnisse zur Methodik des interkulturellen Lernprozesses berücksichtigt. Anhand vieler Beispiele wird veranschaulicht, dass Lehrbücher durchaus geeignete Vorlagen für interkulturelles Lernen bieten, doch werden auch Defizite aufgezeigt. Diese führen zu der Aussage, dass keines der untersuchten Lehrbücher allein das Potenzial hat, die Entwicklung interkultureller Kompetenz so, wie der aktuelle Lehrplan es vorsieht, zu fördern.

# Inhalt

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>3</b>
1.1. Hintergrund .....	3
1.2. Problemstellung.....	3
1.3. Gliederung.....	4
1.4. Einschränkungen .....	4
<b>2. Interkulturelle Kompetenz .....</b>	<b>5</b>
2.1. Interkulturelle Kompetenz – ein Modell .....	5
2.2. Interkulturelle Kompetenz im Lehrplan .....	6
2.2.1. Allgemeiner Teil .....	6
2.2.2. Fachlehrplan für Fremdsprachen .....	7
2.3. Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen .....	9
2.4. Zusammenfassung: <b>Was</b> sollen Schüler im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz lernen? .....	10
<b>3. Methoden zum Erwerb interkultureller Kompetenz .....</b>	<b>10</b>
3.1. Methodik laut Lehrplan .....	10
3.2. Methodik laut GeR .....	11
3.3. Methodische Hinweise aus der Fachliteratur .....	13
3.4. Zusammenfassung: <b>Wie</b> sollen Schüler interkulturelle Kompetenz erwerben? .....	16
<b>4. Die Rolle von Lehrbüchern beim interkulturellen Lernen .....</b>	<b>16</b>
4.1. Hinweise aus der Lehrmittelforschung .....	17
4.1.1. Inhalt .....	18
4.1.2. Texte .....	19
4.1.3. Sprache.....	20
4.1.4. Illustrationen .....	20
4.1.5. Aufgaben.....	21
4.2. Empfehlungen des Norwegischen Amtes für allgemeine und berufliche Bildung .....	22
4.3. Auf welche Weise können Lehrbücher interkulturelles Lernen fördern? .....	22

<b>5. Methode und Material .....</b>	<b>24</b>
5.1. Methodische Überlegungen.....	24
5.2. Zu untersuchendes Lehrbuchmaterial .....	25
<b>6. Lehrbuchanalyse und Diskussion .....</b>	<b>27</b>
6.1. Kulturen kennenlernen .....	28
6.2. Themen durchdenken .....	31
6.3. Bezüge herstellen .....	33
6.4. Kulturen erforschen.....	35
6.5. Gespräche führen.....	38
6.6. Texte individualisieren.....	40
6.7. Meinungen äußern.....	45
6.8. Perspektive wechseln .....	47
6.9. Materialien wählen.....	49
6.10. Gemeinsam handeln .....	51
6.11. Nicht zitierte Materialien .....	52
6.12. Mehrfachnennungen.....	53
<b>7. Fazit .....</b>	<b>54</b>
7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse .....	54
7.2. Beantwortung der Forschungsfragen .....	56
7.3. Einordnung in den Forschungsstand .....	58
7.4. Ausblick .....	59
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>60</b>

# 1. Einleitung

## 1.1. Hintergrund

Die UNO bezeichnet das Jahrzehnt, in dem wir leben, als kritischen Zeitraum, um „[...] den größten globalen Herausforderungen – von der Beseitigung von Armut und Hunger bis zur Umkehr des Klimawandels – rascher zu begegnen“ (Vereinte Nationen, 2020, S. 3). Dafür ist, wie UNO-Generalsekretär António Guterres fordert, unter anderem gemeinsames Handeln unabdingbar (ebd. S. 2). Dieses aber setzt voraus, dass Menschen, ungeachtet ihrer kulturellen Zugehörigkeit, interagieren können, also interkulturell kompetent sind. Daher ist es nicht übertrieben, interkulturelle Kompetenz als eines der wichtigsten aktuellen Bildungsziele zu bezeichnen. Auch ist es folgerichtig, dass der zu Schuljahresbeginn 2020 eingeführte neue Lehrplan für die norwegische Grundschule<sup>1</sup> dem interkulturellen Lernen besondere Beachtung schenkt. Zwar ist das Thema kein neues, auch der bisherige Lehrplan sah interkulturelles Lernen vor, doch wird ihm nun ein größerer Stellenwert eingeräumt. Dem lebenslangen interkulturellen Lernprozess wichtige Impulse zu geben und die Schüler<sup>2</sup> bei der Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz zu unterstützen, ist fortan wesentliches Anliegen der Schulbildung, namentlich des Fremdsprachenunterrichts. Das setzt kundige Lehrer und geeignetes Material voraus.

## 1.2. Problemstellung

Zur Einführung des neuen Lehrplans wurden keine neuen Lehrbücher für den Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterricht an norwegischen Grundschulen herausgegeben. Stattdessen beeilten sich die Verlage, ihre bisherigen Bücher als für den Unterricht nach neuem Lehrplan geeignet anzupreisen (Aschehoug Univers, o.D.; Cappelen Damm, o.D.). Das warf die Frage auf, ob die alten Lehrbücher tatsächlich zu den neuen Lehrplänen passen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es also, herauszufinden, ob die zum Zeitpunkt der Untersuchung (April 2021) vorliegenden Lehrbücher für den DaF-Unterricht an norwegischen Grundschulen die Entwicklung interkultureller Kompetenz, wie sie vom aktuellen Lehrplan vorgesehen ist, fördern können. Es soll auch untersucht werden, wie ihnen das gegebenenfalls gelingt.

---

<sup>1</sup> Übersetzungen aus dem Norwegischen und Englischen von mir

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit wird die männliche Sprachform („Schüler“, „Lehrer“ usw.) verwendet, auch wenn Personen weiblichen oder anderen Geschlechts gemeint sind. Dies soll als geschlechtsneutrale Darstellung zu verstehen sein und der leichteren Lesbarkeit dienen.

### 1.3. Gliederung

Zunächst soll der Arbeit eine theoretische Grundlage gegeben werden. In Kapitel 2 wird erklärt, auf welcher Auslegung des Begriffs interkulturelle Kompetenz diese Arbeit basiert. Dazu wird das Modell Byrams herangezogen. Danach werden sowohl der neue Lehrplan als auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) auf Hinweise zu interkulturellem Lernen hin untersucht. Das soll verstehen helfen, was Schüler im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz lernen sollen.

Das Kapitel 3 widmet sich dem „Wie“ des interkulturellen Lernens. Auch dazu werden der Lehrplan und der GeR befragt. Außerdem werden Erkenntnisse der Fachliteratur zum Thema interkulturelles Lernen zusammengetragen.

Anschließend, im Kapitel 4, werden Ergebnisse der Lehrmittelforschung gesammelt, die Auskunft darüber geben, wie Lehrbücher den Prozess des interkulturellen Lernens fördern können. Diese Vielzahl an Hinweisen wird schließlich gebündelt und zu einem Kriterienkatalog komprimiert, der in zehn Punkten Aussagen dazu trifft, was ein Lehrbuch leisten muss, damit ihm bescheinigt werden kann, dass es interkulturelles Lernen fördert.

Dieser Kriterienkatalog soll als Hilfsmittel genutzt werden, wenn Lehrbücher auf ihr Potenzial hin, interkulturelles Lernen zu fördern, untersucht werden. Das geschieht im Kapitel 6, nachdem im Kapitel 5 Methode und Material dieser Arbeit vorgestellt wurden. Der Struktur des Kriterienkataloges folgend, werden Beispiele aus den Lehrbüchern zusammengetragen, die das jeweilige Kriterium illustrieren. Parallel dazu, also ebenfalls in Kapitel 6, werden die Funde der Analyse diskutiert, bevor die Ergebnisse der Arbeit in Kapitel 7, dem Fazit, zusammengefasst werden.

### 1.4. Einschränkungen

Diese Studie befasst sich mit der Frage, ob die derzeit zugänglichen Lehrbücher interkulturelles Lernen im Sinne des Lehrplans fördern – und wenn das der Fall ist, wie sie es tun. Ein Vergleich der Lehrbücher miteinander soll genauso wenig erfolgen, wie die Wertung eines einzelnen Buches. Auch ist es nicht Ziel dieser Arbeit, herauszufinden, welche Kriterien in welchem Umfang erfüllt werden oder ob manche Aspekte häufiger Beachtung finden als andere. Das sind interessante Fragen, doch können sie im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden.

Auch wenn sich bei der Arbeit um Korrektheit bemüht wird, muss mit einigen Unschärfen gerechnet werden. In manchen Punkten lässt die Arbeit einen Ermessensspielraum, an anderen Stellen kann es zu Überschneidungen kommen, doch soll darauf hingearbeitet werden, dass die Forschungsfragen selbst präzise beantwortet werden.

## **2. Interkulturelle Kompetenz**

Es ist Aufgabe dieses Kapitels, festzuhalten, auf welcher theoretischen Grundlage die vorliegende Arbeit fußt. Interkulturelles Lernen, so wie vom Lehrplan gefordert, strebt in Richtung interkulturelle Kompetenz. Letztere wird jedoch vom Lehrplan nicht definiert, weshalb zur Verdeutlichung auf ein Modell, nämlich das Byrams, zurückgegriffen wird. Dieses soll im Folgenden kurz beschrieben werden, bevor näher untersucht wird, welche Angaben der Lehrplan hinsichtlich der anzustrebenden interkulturellen Kompetenz macht. Auch relevante Hinweise des GeR werden in diesem Kapitel betrachtet.

### **2.1. Interkulturelle Kompetenz – ein Modell**

Byram hat ein anschauliches Modell der interkulturellen Kompetenz entwickelt, auf welches sich auch der GeR bezieht (mehr dazu in Kapitel 3.3.). Dieses Modell beschreibt Interkulturelle Kompetenz als „... ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality“ (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, S. 10). Diese Fähigkeit wird in folgende Komponenten unterteilt (ebd. S. 12 f.):

#### ***Wissen (knowledge – savoirs)***

Gemeint sind einerseits Kenntnisse über verschiedene Kulturen an sich, einschließlich der eigenen, andererseits aber auch Einsichten in das individuelle und gesellschaftliche Zusammenspiel zwischen Vertretern dieser Kulturen.

#### ***Fähigkeiten I (skills of interpreting and relating- savoir comprendre)***

Das sind all jene Fertigkeiten, die jemanden befähigen, Ereignisse, Schriften und Ideen anderer Kulturen, mit denen der eigenen Kultur zu vergleichen und auszuwerten. Auch soll es gelingen, Perspektivwechsel vorzunehmen und Missverständnisse zu erkennen, die aufgrund unterschiedlicher sozialer Identitäten entstehen.

## ***Fähigkeiten II (skills of discovery and interaction-savoir apprendre/faire)***

Hierbei geht es darum, neues Wissen bezüglich anderer Kulturen erwerben und in das bereits vorhandene Wissen integrieren zu können. Das umfasst unter anderem die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen hinsichtlich ihrer Werte, ihres Glaubens und ihres Verhaltens angemessen kommunizieren zu können.

## ***Interkulturelle Einstellungen (intercultural attitudes – savoir être)***

Damit wird auf eine grundsätzliche Neugierde und Offenheit verwiesen, eine Bereitschaft, sich mit der eigenen und mit anderen Kulturen zu beschäftigen, auch eigene Gedanken und Handlungsweisen in Frage zu stellen, die Position eines Außenstehenden einzunehmen und andere Sichtweisen zu erproben.

## ***Kritisches kulturelles Bewusstsein (critical cultural awareness-savoir s'engager)***

Diese Komponente verlangt danach, dass man sich mit den eigenen Werten, Anschauungen und Verhaltensweisen kritisch auseinandersetzt und darüber reflektiert, wie die eigenen Werte die Einschätzung anderer Kulturen beeinflussen. Auch soll man sich der Tatsache bewusst sein, dass der jeweils andere ebenfalls der Beeinflussung durch seine eigenen Werte ausgesetzt ist.

## **2.2. Interkulturelle Kompetenz im Lehrplan**

### **2.2.1. Allgemeiner Teil**

Der neue Lehrplan für die norwegische Grundschule, also 1.-10. Klasse, sowie für die weiterführenden Schulen, ist ab 1.8.2020 gültig. Den Lehrplänen für die einzelnen Fächer ist ein allgemeiner, die Werte und Prinzipien der Schulbildung erläuternder Teil, vorangestellt. Er beruft sich auf das Schulgesetz und zitiert einleitend dessen § 1-1. Bereits im ersten Satz wird gefordert, dass die Schulbildung Türen zur Welt und in die Zukunft öffnen und den Schülern historische und kulturelle Einsicht und Verankerung ermöglichen soll.

(Utdanningsdirektoratet, 2017, S. 2). Dieser Anspruch ist richtungsweisend für den allgemeinen Teil des Lehrplans, denn obwohl man in diesem 18seitigen Dokument vergebens nach dem Begriff interkulturelles Lernen sucht, finden sich mehrfach deutliche Hinweise darauf, dass Eigenschaften und Fähigkeiten zu fördern seien, die interkulturelle Kompetenz beschreiben. So heißt es unter anderem, dass Einsicht in die eigene Kultur genauso von Bedeutung sei für die Entwicklung der Identität eines jeden Schülers wie die Kenntnis von

Werten und Traditionen, die die Gesellschaft zusammenbinden. Dabei wird ausdrücklich darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, dass die Schüler Erfahrungen mit unterschiedlichen Perspektiven, Einstellungen und Lebensanschauungen sammeln. Auch dem Wert der Mehrsprachigkeit wird in diesem Zusammenhang ein wesentlicher Platz eingeräumt (ebd. S. 4 f.). Außerdem sollen soziale Fähigkeiten der Schüler gefördert werden. Empathie, Freundschaft und Respekt werden hier ebenso genannt wie Kommunikation und Zusammenarbeit (ebd. S. 9).

"In einer Zeit, in der die Bevölkerung komplexer als je zuvor und die Welt enger miteinander verbunden ist, werden Sprachkenntnisse und kulturelles Verständnis immer wichtiger" (ebd. S. 5). Die Schulbildung soll also dazu führen, dass Schüler sich selbst und andere, aber auch die Welt verstehen und in ihr zu handeln lernen (ebd. S. 8).

### 2.2.2. Fachlehrplan für Fremdsprachen

An allen norwegischen Grundschulen wird ab der 8. Klasse mindestens eine (nach Englisch) zweite Fremdsprache angeboten, zum Beispiel Deutsch. Für diese gilt der Fachlehrplan für Fremdsprachen. In der einleitenden Beschreibung der Relevanz sowie zentraler Werte des Faches wird deutlich, dass dem Fach eine Verantwortung anheimgestellt wird, die weit über den linguistischen Wissenszuwachs der Schüler hinausgeht. Nicht nur soll der Unterricht zur persönlichen Entwicklung der Schüler beitragen, sondern er soll ihnen auch die Interaktion mit anderen Menschen und Kulturen ermöglichen. Das Fach sei geeignet, zur Entwicklung interkultureller Einsichten der Lernenden beizutragen. Unter anderem sollen sie Toleranz und ein Verständnis dafür entwickeln, dass eines Menschen Weltbild und Anschauungen kulturabhängig sind (Utdanningsdirektoratet, 2019a, S. 2). Interkulturelle Kompetenz ist – neben Kommunikation, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie Sprache und Technologie – zu einer der vier Grundsäulen des Faches ernannt worden. Dazu heißt es:

Andere Sprachen, Kulturen, Lebensformen und Denkmuster zu kennen und sich ihnen – sie erkundend – zu nähern, eröffnet neue Perspektiven auf die Welt und auf uns selbst. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet, dass man Neugier auf, Einsicht in und Verständnis für kulturelle und sprachliche Vielfalt entwickelt, und zwar sowohl lokal als auch global, um mit anderen Menschen interagieren zu können (ebd.).

Diese Beschreibung interkultureller Kompetenz, als wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, ist deutlich und richtungsweisend.

Bei der Formulierung der Kompetenzziele, die die Schüler zum Ende ihrer Grundschulzeit erreicht haben sollen, wird interkulturelle Kompetenz weniger konkret eingefordert.

Insgesamt neun Ziele werden für den Fremdsprachenunterricht aufgestellt: neben sechs linguistischen und einem auf Spracherwerb an sich bezogenen auch die folgenden beiden, die am ehesten einen Bezug zum eingangs beschriebenen Modell der interkulturellen Kompetenz aufweisen (ebd. S. 5):

- Lebensweisen, Traditionen und Geografie im Zielsprachengebiet untersuchen und beschreiben sowie Beziehungen zum persönlichen Hintergrund erkennen
- Ausdrucksformen künstlerischen und kulturellen Wirkens im Zielsprachenland erkunden und eigenem Erleben Ausdruck verleihen

Die primär sprachbezogenen Ziele enthalten ebenfalls Elemente, die der Entwicklung interkultureller Kompetenz zuträglich sind. So wird immer wieder eingefordert, dass mit persönlichen, also den Lernenden direkt betreffenden Themen zu arbeiten sei, die sich auf seinen Alltag, seine Erlebnisse, seine Meinungen beziehen. Auch ist die Rede von der Beschäftigung mit authentischen Texten, was bedeutet, dass Schüler mit Produkten der Zielkultur konfrontiert werden. Hinzu kommt, dass das Erlernen einer Fremdsprache zum wichtigsten Ziel hat, kommunizieren zu können, und zwar vor allem mit Personen anderen kulturellen Hintergrunds, und dass somit auch alle rein linguistischen Kompetenzziele letztlich der interkulturellen Kompetenz dienen.

Da interkulturelle Kompetenz, wie in Kapitel 2.1. gezeigt wurde, aus mehreren Komponenten besteht, die ihrerseits vielschichtig sind und einander beeinflussen, ist es nachvollziehbar, dass der Fachlehrplan für Fremdsprachen recht vage beim Formulieren der diesbezüglichen Ziele bleibt. Auch handelt es sich hierbei um Zielstellungen, denen man sich eher annähern als sie erreichen kann. Dennoch – und das unterstreicht deren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht – soll die abschließende Bewertung ausdrücklich sowohl die kommunikative als auch die interkulturelle Kompetenz des Schülers umfassen. Für die Zwischenbewertung wird den im Anfängerunterricht doch noch sehr eingeschränkten fremdsprachlichen Fähigkeiten Rechnung getragen, in dem extra darauf hingewiesen wird, dass Schülern die Möglichkeit eingeräumt werden soll, ihre Gedanken nötigenfalls auch auf Norwegisch zum Ausdruck zu bringen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, S. 5).

## 2.3. Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Der GeR „[...] beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“

(Europarat, 2001, S. 14). Dabei findet ausdrücklich auch der kulturelle Kontext der Sprache Berücksichtigung. Im GeR wird zunächst grob zwischen rein linguistischen Kompetenzen einerseits und eher allgemeinen Kompetenzen andererseits unterschieden. Letztere werden folgendermaßen unterteilt (ebd. S. 103 ff.):

1. Deklaratives Wissen (*savoir*)
2. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*)
3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*)
4. Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*)

Bereits die Wahl der Begrifflichkeiten, mehr noch aber die Beschreibung der jeweiligen Kompetenzen zeigt deutlich, dass dem GeR eine Idee der interkulturellen Kompetenz, wie in Kapitel 2.1. dargestellt, zugrunde liegt. Auch wenn die Unterteilung in Teilkompetenzen einem etwas anderen Schema folgt, so finden sich doch alle in Byrams Modell als wesentlich angesehenen Komponenten im GeR wieder.

Der GeR beschäftigt sich nun eingehend mit jedem Kompetenzbereich: er wird in einzelne Bestandteile unterteilt, und dazu werden auch recht konkrete Beschreibungen der anzustrebenden Kompetenz sowie detaillierte Auflistungen von Inhalten geliefert. Beispielsweise ist laut GeR *soziokulturelles Wissen* ein Teil des Kompetenzbereiches *deklaratives Wissen (savoir)*. Unter diesem Punkt werden sieben Gruppen von Merkmalen angeführt: „[...] die für eine bestimmte europäische Gesellschaft und ihre Kultur charakteristisch sind“ (ebd. S. 14). Eine dieser Untergruppen bezieht sich auf soziale Konventionen. Hier werden als Themen unter anderem Pünktlichkeit, Geschenke, Kleidung und Dauer des Besuchs genannt.

Auf diesen praxisnahen, unterrichtstauglichen Themenpool kann der Lehrende bei der Konkretisierung des Lehrplanziels der interkulturellen Kompetenz zurückgreifen. Das ist offenbar auch Absicht des Norwegischen Amtes für allgemeine und berufliche Bildung (*Utdanningsdirektoratet*), denn dessen Webseite verweist ausdrücklich darauf, dass der neue

norwegische Lehrplan für Fremdsprachen am GeR ansetzt und führt diesen als ein für die Arbeit mit dem Lehrplan relevantes Hilfsmittel an (Utdanningsdirektoratet, 2019b, S. 1).

## 2.4. Zusammenfassung: **Was** sollen Schüler im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz lernen?

Der Lehrplan sieht vor, dass die interkulturelle Kompetenz der Schüler im Laufe ihrer Grundschulzeit gefördert wird und überträgt dem Fremdsprachenunterricht dabei besondere Verantwortung. Allerdings zeichnet der Lehrplan kein genaues Bild der geforderten Kompetenz. Um sich eine klare Vorstellung vom anzustrebenden Ziel machen zu können, ist es nötig, ein Modell, wie das in Kapitel 2.1. beschriebene, zu studieren. So lässt sich erkennen, dass die anzustrebende interkulturelle Kompetenz aus mehreren Komponenten besteht (grob zusammengefasst: Wissen, Fähigkeiten I + II, interkulturelle Einstellungen und kritisches kulturelles Bewusstsein), die es einzeln oder in Kombination zu fördern und zu trainieren gilt. Der GeR zergliedert die Kompetenzbereiche in etliche Teilkompetenzen und gibt mehrere konkrete Themen an, die jeweils unmittelbar als Lerngegenstand dienen können.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass die interkulturelle eine der Kompetenzen ist, die niemals zur Gänze erreicht werden können. Vielmehr handelt es sich um eine Zusammenstellung von Fähigkeiten, die sich durch lebenslanges Lernen erweitert. Während des Fremdsprachenunterrichts können nur einige – nichtsdestoweniger wichtige – Schritte auf diesem Weg unternommen werden.

## **3. Methoden zum Erwerb interkultureller Kompetenz**

Nachdem in Kapitel 2 gezeigt wurde, auf welche Ziele interkulturelles Lernen ausgerichtet ist, was Schüler diesbezüglich lernen sollen, wird nun betrachtet, auf welche Weise diesen Zielen entgegengestrebt werden soll. Dazu werden methodische Hinweise des Lehrplans, des GeR und Empfehlungen aus der Fachliteratur zusammengetragen.

### 3.1. Methodik laut Lehrplan

Der Fachlehrplan für Fremdsprachen macht keine konkreten Angaben dazu, mit welchen Methoden und durch Gebrauch welcher Lehrmittel man sich dem Ziel interkulturelle Kompetenz zu nähern habe. Allenfalls wird darauf verwiesen, dass die grundlegenden Fähigkeiten (mündliche Fertigkeiten, das Lesen- und Schreiben-Können sowie digitale

Fertigkeiten) im Fremdsprachenunterricht gefördert werden und ihrerseits zur Erreichung der Ziele beitragen sollen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, S. 3 f.). Allein bei der Auflistung der Kompetenzziele wird erwähnt, dass Schüler Texte (adaptierte und einfache authentische) zu persönlichen und alltäglichen Themen lesen und verstehen können sollen, woraus zu schließen ist, dass sie zu solchen Texten Zugang erhalten müssen. In welcher Weise all die anderen Aktivitäten (Beispielsweise das Hören einfacher, deutlicher Rede, die Teilnahme an einfachen Gesprächen, das Untersuchen von Traditionen des Zielsprachenlandes), die im Lehrplan (ebd. S. 5) genannt werden, anzubahnen sind – dazu äußert sich derselbe nicht.

### 3.2. Methodik laut GeR

Der GeR beschreibt nicht nur, wie in Kapitel 2.3. dargestellt, die Ziele des Fremdsprachenlernens, sondern er hat es sich auch zur Aufgabe gemacht, den Weg zu diesen Zielen zu ebnen, indem er verschiedene Optionen für die Wahl der Lern- und Unterrichtsmethoden aufzeichnet. Trotz der grundsätzlichen Offenheit unterschiedlichsten Methoden gegenüber, macht der GeR doch keinen Hehl aus seinem handlungsorientierten Ansatz. Das bedeutet, dass er, neben den kommunikativen auch den allgemeinen Kompetenzen im Zuge der Sprachverwendung einen wesentlichen Platz einräumt (Europarat, 2001, S. 21). Mit allgemeinen Kompetenzen sind im GeR diejenigen gemeint, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen (ebd.). Im GeR finden sich wertvolle Hinweise für alle, die am Prozess des Fremdsprachenlernens beteiligt sind. Konzentriert man sich nun auf die Anhaltspunkte, die explizit der Entwicklung interkultureller Kompetenz gewidmet sind und die mit den Zielen des norwegischen Lehrplans konform gehen, findet man folgende Gedanken (ebd. S. 145): Die Darstellung der Zielkultur verlangt nach einem Balanceakt im Hinblick auf das soziokulturelle Wissen und die interkulturellen Fertigkeiten. Zum einen gibt es (im europäischen Kulturraum) vieles, das fast oder völlig identisch ist. Auf diese Übereinstimmungen sollte im Unterricht hingewiesen werden. Andererseits finden sich wesentliche oder feine Unterschiede, die der Darstellung bedürfen. Dabei kann es zur Reduzierung auf Typisches und zu Verallgemeinerungen, ja zur Bildung von Stereotypen kommen. Zu den Stereotypen heißt es: „Oft entsprechen sie dem Selbstbild des jeweiligen Landes und werden auf Festivals gepflegt und gefördert. Wenn das der Fall ist, können sie durchaus in diesem Licht dargestellt werden“ (ebd. S. 145 f.). Es soll aber unbedingt berücksichtigt werden, dass so das Alltagsleben der Bevölkerung nicht angemessen dargestellt wird, zumal es innerhalb des Zielsprachengebietes teils erhebliche regionale

Differenzen gibt. Auch muss man laut GeR bedenken, dass die Zusammensetzung der Bevölkerung (Alter, Geschlecht, Ethnizität usw.) große Unterschiede im Hinblick auf die jeweils praktizierte Kultur mit sich bringt (ebd.).

Der GeR nennt verschiedene Herangehensweisen, allgemeine Kompetenzen zu entwickeln. Dazu gehören sowohl die Auswahl und das Erstellen von Texten, welche neue Wissensgebiete und Fakten illustrieren, als auch die Vermittlung landeskundlicher Inhalte, wahlweise in der Fremd- oder Muttersprache, sowie das Bewusstmachen soziokultureller Hintergründe der Lernenden und der Muttersprachler. Unter den weiteren Vorschlägen des GeR sind Rollenspiele, Simulationen und der direkte Kontakt mit authentischen Texten (ebd.).

Der GeR bringt also zum Ausdruck, dass sich interkulturelle Kompetenz sehr gut im Fremdsprachenunterricht fördern lässt. Es werden auch Hinweise dazu gegeben, welche Texte gewählt und welcherart Aufgaben gestaltet werden können, um diese Entwicklung anzubahnen und zu unterstützen. Es sei erneut darauf hingewiesen, dass der GeR keinerlei Vorgaben macht, sondern versucht, die Optionen so breit wie möglich aufzufächern, um der Spannweite seiner potenziellen Nutzer gerecht zu werden. Nicht alle Anregungen sind also für 12- bis 16jährige im Anfängerunterricht an norwegischen Grundschulen geeignet, würden deren Reife und sprachliche Fähigkeiten überfordern. Aus der Menge der aufgezeichneten Vorschläge seien hier diejenigen ausgewählt, die besonders passend erscheinen, um die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Rahmen des DaF-Grundschulunterrichts zu fördern (ebd. S. 141):

- direkter Kontakt mit authentischem Gebrauch der L2 durch verschiedene Medien, unter anderem mit unveränderten schriftlichen Texten,
- direkter Kontakt mit speziell ausgewählten (z.B. vereinfachten oder adaptierten) Texten
- direkte Teilnahme an authentischer kommunikativer Interaktion
- direkte Teilnahme an speziell entwickelten und konstruierten kommunikativen Aufgaben

Es lässt sich unterscheiden zwischen kommunikativen Aufgaben, die entweder auf Interaktion, Produktion oder aber auf Rezeption zielen (ebd. S. 157). Bei kommunikativen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht „[...] geht es sowohl um Inhalte als auch um die Art und Weise, wie diese verstanden, ausgedrückt und ausgehandelt werden“ (ebd. S. 154). Das bedeutet, dass sich Möglichkeiten bieten, mehrere Komponenten interkultureller Kompetenz bei der Arbeit mit kommunikativen Aufgaben zu fördern.

Da interkulturelles Lernen ein lebenslanger Prozess ist, darf, so der GeR, davon ausgegangen werden, dass die Lernenden diesbezüglich nicht völlig unbedarft sind. Es dürfen sowohl manches (Welt-)Wissen als auch einige Fähigkeiten, Einstellungen und kulturelles Bewusstsein als Grundlage weiteren Lernens vorausgesetzt und genutzt werden: „Die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe kann durch die vorherige Aktivierung der Lernerkompetenzen erleichtert werden“ (ebd. S. 154).

### 3.3. Forschungsergebnisse zur Methodik des interkulturellen Lernprozesses

In der Fachliteratur zur Methodik im Fremdsprachenunterricht finden sich etliche Überlegungen dazu, wie interkulturelles Lernen gefördert werden kann. In diesem Kapitel sollen nun einige dieser Gedanken zusammengetragen werden.

Junge Menschen erhalten zwar auch außerhalb der Schule, ganz besonders durch ihren Medienkonsum, umfangreichen fremdkulturellen Input, der Sozialisierungsprozess in Richtung interkulturelle Kompetenz kann aber durch planmäßiges, zielgerichtetes Arbeiten gut und gern im Fremdsprachenunterricht angekurbelt und gefördert werden. Erdmenger definiert den Sozialisierungsprozess folgendermaßen: „Die primäre Sozialisation schafft die Grundlagen der Normen in der Familie, die sekundäre Sozialisation ist die Verinnerlichung der Normen der eigenen Gesellschaft, in der tertiären Sozialisation akzeptiert der Mensch Normen anderer Kulturen“ (1996, S. 20). Es geht also beim interkulturellen Lernen um nicht weniger als diesen dritten Schritt im menschlichen Sozialisierungsprozess. Hierbei neigen Menschen, so Sercu, zunächst dazu, die Merkmale der eigenen Gruppe zu favorisieren und die der anderen (mitunter als bedrohlich) abzuwehren oder abzuwerten, um die eigene Identität und Gruppenzugehörigkeit zu schützen. Das stete Aushandeln (Was ist bekannt/eigen, was ist neu/ fremd?) muss als Ausgangspunkt jedes interkulturellen Lernens akzeptiert werden, wobei der jeweilige (unter anderem kognitive, soziale und affektive) Entwicklungsstand der Schüler zu berücksichtigen ist (2000, S. 74). Es geht beim interkulturellen Lernen aber nicht um das pausenlose Vergleichen, Bewerten und Einstufen verschiedenster kultureller Ausdrücke, sondern vielmehr darum, sich auf den Schauplatz interkultureller Begegnungen zu begeben, verschiedene Perspektiven wahrzunehmen, Grenzen zu erforschen und auch sich selbst in diesem Prozess zu erkunden (Lund, 2006, S. 98).

Anstatt landeskundliches Faktenwissen nur direkt zu vermitteln, sollte der Unterricht Schüler auch ermuntern, herauszufinden, wie sich die jeweils andere Kultur, zum Beispiel in Texten,

zeigt. Dabei können nicht nur grundlegende Muster, sondern auch widersprüchliche Ansichten entdeckt werden. Außerdem kann es Lernenden zu der Einsicht verhelfen, dass Kulturen facettenreich sind, sich sowohl innerhalb der Nationalstaaten als auch der einzelnen Gruppen und sogar in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext verändern (ebd. S. 80). Ebenso sinnvoll kann die Suche nach Spuren der fremden Kultur im eigenen Land sein (Bettermann, 2001, S. 1224). Besonders vielversprechend wäre es, wenn Schüler die anderen Kulturen durch Schilderungen alltäglicher Situationen und Darstellung „realer“ Personen, derer Gedanken, Handlungen und Gefühle kennenlernen dürften, weil so die fremde Kultur näher an ihre eigene Wirklichkeit rückt und Lernende die Möglichkeit erhalten, eine Beziehung zu ihr aufzubauen (Lund, 2006, S. 82).

Lund beschreibt, wie die Beschäftigung mit Fallbeispielen des interkulturellen Kontaktes, insbesondere solchen, bei denen es zu Missverständnissen und Konflikten kommt, zum interkulturellen Lernen beitragen können. Das gilt vor allem, wenn Schülern die Gelegenheit gegeben wird, nach der Ursache der Probleme zu suchen, darüber zu reflektieren und Schlüsse daraus zu ziehen (2006, S. 96). Auch die Gegenüberstellung zweier Kulturen, das Herausarbeiten von deren Unterschieden, ist eine gängige Methode, die jedoch die Gefahr birgt, zu Verallgemeinerungen und Stereotypen zu führen. Letztere können aber auch fruchtbarer Gegenstand interkulturellen Lernens sein, wenn sie thematisiert werden (ebd. S. 97). Man kann also das Thema Stereotype, wie auch andere Themenschwerpunkte, wählen und damit gezielt im Unterricht arbeiten. So wird das weite Feld der interkulturellen Kompetenz hantierbar gemacht (Dypedahl, 2007, S. 8).

Barrett et al. beziehen sich bei ihren Vorschlägen auf das eingangs beschriebene Modell Byrams. Sie meinen, dass Schülern im Unterricht die Möglichkeit gegeben werden soll, Erfahrungen zu sammeln, Erlebtes und Beobachtetes miteinander und mit bereits Bekanntem, Eigenem, zu vergleichen. Außerdem soll ihnen Gelegenheit gegeben werden, die dabei gewonnenen Erkenntnisse zu analysieren, eigenständig und im Zusammenspiel mit anderen darüber zu reflektieren und interkulturell zu handeln (2014, S. 27 f.). Reine Faktenvermittlung sollte zugunsten von *learning by doing* auf ein Minimum reduziert werden (ebd. S. 37). Beim Erlangen interkultureller Kompetenz sei ganzheitlicher Unterricht effektiv, der also das intellektuelle, emotionale und physische Potential der Schüler einbezieht, nach aktiver Teilnahme der Lernenden verlangt und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit schafft (ebd. S. 30).

Ebenso wie Barrett et al. weisen auch Byram et al. darauf hin, wie wichtig die Zusammenarbeit der Schüler untereinander ist. Sie lernen genauso viel voneinander wie beispielsweise vom Lehrer oder aus dem Lehrbuch. Darum sei es wichtig, sie aufzufordern, ihre Erfahrungen und Meinungen auszutauschen und miteinander darüber zu diskutieren, zumal eben diese Erfahrungen und Meinungen aufgrund der unterschiedlichen Persönlichkeiten und Vorerfahrungen sehr verschieden ausfallen können (2002, S. 26).

Dass auf Aktivitäten gezielt wird, in denen Schüler handelnd ihre interkulturelle Kompetenz entwickeln, bedeutet nicht, dass man von einer theoretischen Beschäftigung mit zentralen Begriffen völlig absehen muss. Ein Ansatz dabei kann Hermeneutik sein, die Kunst des Deutens und Fremdverstehens. Mittels interkultureller Hermeneutik kann man erkennen, dass die Prozesse, in denen Menschen einander verstehen lernen, dynamisch sind, so wie auch der Kulturbegriff, der der interkulturellen Kompetenz zugrunde liegt, ein dynamischer ist (Dypedahl & Eschenbach, 2011, S. 214). Dies zu bedenken ist besonders wichtig, weil beispielsweise die Formulierung im Lehrplan „Lebensweisen, Traditionen und Geografie im Zielsprachengebiet untersuchen und beschreiben“ (siehe Kapitel 2.2.2.) anzudeuten scheint, dass es *eine* deutsche Kultur gibt. Sich auf einen solchen homogenen Kulturbegriff zu berufen, mag das Lernen und Unterrichten mitunter vereinfachen, befördert aber die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen. Außerdem wird er der Vielfältigkeit und Dynamik jedweder Kultur nicht gerecht und steht dem Erwerb interkultureller Kompetenz im Wege. Um diese aber zu entwickeln ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass jeder Mensch aus Elementen vieler Kulturen geformt wird und sich in einem steten Prozess der Veränderung befindet. Auch die eigene Position, der Ausgangspunkt jeder kommunikativen Handlung, ist in steter Veränderung (Dypedahl & Eschenbach, 2011, S. 114).

Auch wenn im Fremdsprachenunterricht der Erwerb der neuen Sprache zentral ist, kann es gerade bei Anfängern sinnvoll sein, mitunter in der L1 zu unterrichten. Das ist vor allem der Fall, wenn interkulturelles Lernen durch die noch sehr begrenzten sprachlichen Fähigkeiten der Schüler eingeschränkt wird. Das teilweise muttersprachliche Lernen habe unter anderem Bedeutung als: „[...] Motivationsschub, zur Auflösung von Verstehensblockaden und kulturellen Missverständnissen, [...] und zur vom Spracherwerb abgekoppelten Erweiterung des Wissens- und Erfahrungshorizonts“ (Bettermann, 2001, S. 1224). Auch Fotos, Landkarten, Schaubilder, Zeichnungen und anderes Material können die Erklärung schwer erschließbarer sprachgebundener Sachverhalte unterstützen (ebd. S. 1226).

### 3.4. Zusammenfassung: **Wie** sollen Schüler interkulturelle Kompetenz erwerben?

Interkulturelles Lernen kann teilweise in theoretischen Unterrichtseinheiten stattfinden. So können zentrale Begriffe erklärt und Themenschwerpunkte abstrakt bearbeitet werden. Dies kann dazu führen, dass Schüler ein grundlegendes Verständnis zu gewissen Aspekten interkultureller Kompetenz erwerben und Zusammenhänge erkennen. Auch Faktenwissen bezüglich anderer Kulturen (vornehmlich des Zielsprachengebiets) kann teilweise direkt vermittelt werden. Schülern sollte dabei aber ein breites Angebot an Quellen und Medien zur Verfügung gestellt werden, um einen vielseitigen Input zu gewährleisten, der die anderen Kulturen nicht nur als vielschichtig, sondern auch als „real“ darstellt und so den Schülern einen persönlichen Bezug zu ihnen ermöglicht. Beim Erforschen kultureller Ausdrucksformen können Schüler selbst Entdecker der Spannweite verschiedener Kulturen werden.

Darüber hinaus ist ganzheitlicher, praktischer Unterricht vonnöten, der diverse Materialien und Methoden verwendet und zu unterschiedlichen Aktivitäten animiert. So können Schüler selbst Erfahrungen mit anderen Kulturen machen. Dabei soll immer auch dafür gesorgt werden, dass auf Vorerfahrungen aufgebaut, Neues mit Bekanntem, Eigenem, verglichen wird, und dass Raum für Analyse und Reflexion bleibt. Nur persönliches Engagement der Lernenden führt dazu, dass sich deren interkulturelle Einstellungen (beispielsweise Empathie, Neugierde und Toleranz) entwickeln.

Die zur Anwendung kommenden Materialien und Aufgaben sollen also einerseits auf Rezeption, andererseits auf Reflexion und unterschiedlichste Formen von Produktion zielen. Zudem ist es wichtig, für reichliche Interaktion (mitunter auch in der L1) zu sorgen, denn immer wieder wird darauf hingewiesen, wie wichtig die Zusammenarbeit der Schüler untereinander ist.

## **4. Die Rolle von Lehrbüchern beim interkulturellen Lernen**

Da in der vorliegenden Arbeit untersucht werden soll, wie gerade Lehrbücher interkulturelles Lernen fördern können, soll nun näher betrachtet werden, welche Hinweise die Lehrmittelforschung dazu gibt und auch, was das Norwegische Amt für allgemeine und berufliche Bildung (*Utdanningsdirektoratet*) empfiehlt.

#### 4.1. Hinweise aus der Lehrmittelforschung

Bei der Werbung für ihre jeweiligen DaF-Lehrwerke legen die norwegischen Verlage Wert darauf, ihren Kunden ein Gefühl der Sicherheit dahingehend zu vermitteln, dass ihr aktuelles Lehrwerk mit dem geltenden Lehrplan übereinstimmt. Es entsteht der Eindruck, dass an alles gedacht ist, und dass die Nutzung des jeweiligen Lehrwerkes die Erreichung der Lehrplanziele geradewegs garantiert. Jedoch sollte ein Lehrwerk stets eher als eine Ressource für den Unterricht denn als strikte Vorgabe für dessen Gestaltung angesehen werden (Tomlinson, 2012, S. 350). Ein wesentliches Argument dafür ist, dass der Unterricht nicht nur den Vorgaben des Lehrplans genügen soll, sondern sowohl den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler als auch den aktuellen Rahmenbedingungen angepasst werden muss. Obwohl Lund dem Lehrer die entscheidende Rolle in diesem Anpassungsprozess attestiert, hebt sie doch auch die hierbei wichtige Rolle von Lehrbüchern hervor, die eine „built-in flexibility“ besitzen sollten (Lund, 2006, S. 84). Das heißt, auch wenn ein Lehrwerk eine konkrete Zusammenstellung von Materialien und Aufgaben ist, muss diese so weit gefächert und offengehalten werden, dass sie individuelle Anpassungen nicht nur ermöglicht, sondern dazu geradezu animiert.

Jedes Lehrwerk ist eine Zusammenstellung verschiedener Texte (einschließlich Bilder, Diagramme, Karten und anderer, zunehmend auch digitalen Ressourcen, Hörproben und Videos) sowie Aufgaben, die mit dem Ziel, Lernen zu fördern, ausgewählt und angeordnet werden und somit das ergeben, was unter anderen bei Skjelbred als *Design* bezeichnet wird (2019, S. 83). Dabei gilt es einerseits, die jedem Beitrag innewohnenden Möglichkeiten, (Affordanz) auszuschöpfen, andererseits aber auch das Zusammenspiel verschiedener Modalitäten zu beachten, so dass die einzelnen Bestandteile, sinnvoll kombiniert, einander unterstützen oder bereichern.

Im Folgenden sollen einige Gedanken aus der Fachliteratur zur Lehrmittelforschung zusammengetragen werden, die dabei helfen, die Frage zu beantworten, wie Lehrwerke, insbesondere Lehrbücher, interkulturelles Lernen fördern können. Der Übersichtlichkeit halber werden die Funde fünf Aspekten (Inhalt, Texte, Sprache, Illustrationen, Aufgaben) zugeordnet, wohl wissend, dass es hierbei Überschneidungen gibt.

#### 4.1.1. Inhalt

Ein Lehrbuch ist zunächst Ausdruck der Lehrplaninterpretation des Autors (Fenner, 2012, S. 371). Für den Bereich des interkulturellen Lernens gibt es keine Quintessenz (wie etwa in der Grammatik), sondern Auswahl der Themen und Gewichtung derselben, vor allem aber die Art und Weise der Darstellung des gewählten Inhalts obliegen den Autoren und variieren daher deutlich von Lehrwerk zu Lehrwerk. Fast alle Texte können Informationen über andere Länder und Kulturen tragen und sind zu diesem Zwecke einsetzbar. Nur unterscheiden sich die Textsorten hinsichtlich der Informationsdichte, ihrem Verhältnis zur Hauptaussage und in der Methodik der Informationsentnahme (Bettermann, 2001, S. 1255). Außerdem stehen zur Beschaffung von Informationen, die andere Kulturen betreffen, inzwischen verschiedene Medien und Quellen zur Verfügung, die den Ansprüchen an Aktualität in größerem Maße gerecht werden können als ein Lehrbuch. Diesem überwältigenden Angebot muss bisweilen mit Zurückhaltung begegnet werden, denn es besteht die Gefahr: „[...]“, dass die Fülle authentischer und aktueller Texte den Blick dafür trübt, dass die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht das Bereitstellen von Material ist, sondern die didaktische Reflexion und die methodische Umsetzung der selbstgesteckten und/oder im Curriculum vorgegebenen Lehr- und Lernziele“ (Hackl, 2001, S. 1213).

Wie in Kapitel 3.3. beschrieben wurde, setzen sich Menschen im tertiären Sozialisierungsprozess mit anderen Kulturen auseinander. Ausdrucksformen und Vertreter der anderen Kulturen werden zu diesem Zweck beobachtet, und es werden Bezüge zu ihnen aufgebaut. Sercu nennt diese Ausdrucksformen und Vertreter anderer Kulturen, die sich deutlich von denen der eigenen Kultur unterscheidenden „signifikant Andere“. Sercu meint, dass Lehrbücher das Potenzial haben, die Rolle ebendieser signifikant Anderen im Sozialisierungsprozess zu übernehmen (2000, S. 63). Ein Lehrbuch ist also nicht nur ein Fenster zur Welt, sondern es fungiert im Unterrichtszusammenhang mitunter als Stellvertreter einiger Aspekte des Lebens, als Modell. Das Lehrwerk in all seinen Bestandteilen kann also nicht nur die Funktion eines Partners oder eines Gegenspielers übernehmen, sondern es ist auch Rollenmodell und somit mitunter Vorbild. Im Hinblick auf diese Beispielfunktion schlussfolgert Lund, dass nur, indem die Schule in Gestalt des Lehrwerks dem Schüler mit Offenheit und Respekt begegnet, man vom Lernenden im Gegenzug erwarten könne, dass er Offenheit und Verständnis für andere entwickelt (2006, S. 112).

Menge und Vielfalt der angebotenen Informationen soll Lernenden ermöglichen, das Bild, welches das Lehrbuch ihnen vom Anderen zeichnet, zu verstehen. Auch soll dieses im Lehrwerk existierende Modell des Anderen so beschaffen sein, dass Schüler in konstruktive Beziehung zu ihm treten können. Darüber hinaus sollten Situationen geschildert werden, an denen Mitglieder des Kulturkreises der Lernenden teilhaben und die gleichzeitig zeigen, dass auch die Kulturen der Schüler vielschichtig sind (ebd. S. 290).

Wichtig sei auch, dass den Schülern ermöglicht werde, „[...] zwischen Informationen, Meinungen, Sachverhalten und Argumenten zu unterscheiden“ (Bettermann, 2001, S. 1260). Byram et al. empfehlen die Verwendung möglichst authentischer Texte, deren Kontext und Intention den Lernenden verständlich gemacht werden (2002, S. 24).

Die Diskussion darüber, ob und wenn ja, welcher Platz Stereotypen in Lehrwerken eingeräumt werden sollte, bringt Lund (2006, S. 291) so auf den Punkt:

In order to draw the students' attention to the fact that all cultures are many-faceted and varied, it could be argued that stereotypes should be avoided. At the same time, since stereotypes are very common and, since the students obviously have many preconceptions about the people and the countries that the textbook materials present, it may be important to address, work with and 'disturb' stereotypes.

Gerade auch die Darstellung von Stereotypen, die den Kulturkreis der Lernenden betreffen, könne Schülern dazu verhelfen, sich selbst einmal von außen zu betrachten und somit ihre Fähigkeit trainieren, die Welt mit anderen Augen zu sehen und verstehen zu lernen (ebd.).

#### 4.1.2. Texte

Lehrwerke sind eine Zusammenstellung vieler Texte unterschiedlichster Modalitäten und Genres. Um interkulturelles Lernen zu fördern, sollten vor allem narrative und diskursive Texte Verwendung finden, weil diese offen und damit geeignet seien, Überlegungen und persönliches Engagement der Schüler anzuregen. Dies gelänge vor allem, wenn der Textinhalt durch eine Art persönliche Stimme zum Ausdruck gebracht werde, denn so könnten Lernende leichter in einen Dialog eintreten (Lund, 2006, S. 110).

In der Fachliteratur zur Rolle und Beschaffenheit von Lehrbüchern im Fremdsprachenunterricht wird immer wieder darauf hingewiesen, dass vor allem authentisches Textmaterial, beispielsweise Literaturproben, zu verwenden sei. Zum einen sei Literatur in ihrer Einheit von Inhalt und Form ein Träger und Ausdruck von Kultur (Fenner, 2012, S. 379), zum anderen verhindere gerade Literatur ein: „[...] allzu hypothetisches und

klischeehaft-undifferenziertes Landesbild“ und damit eine geschönte Wirklichkeit (Hackl, 2001, S. 1213). Fenner fordert direkt, dass Lehrbücher durch ihre Texte die Schüler nicht nur mit harmonischen Situationen, sondern auch mit Unrecht und Konflikten konfrontieren sollen (2012, S. 380).

#### 4.1.3. Sprache

Gerade für den Anfängerunterricht kann es schwierig sein, geeignete authentische Texte zu finden, die die fremdsprachlichen Möglichkeiten der Lernenden nicht völlig überfordern. Dennoch sollte versucht werden, Adaptionen zu vermeiden, um die Authentizität der Texte zu bewahren. Schwierigkeiten bei der Texterschließung können durch erklärende Zusatztexte oder Hinweise auf gezielte Texterschließungsstrategien vermindert werden (Bettermann, 2001, S. 1257). Auf diese Weise können auch Inhalte, die interkulturelles Lernen fördern, aber in der neuen Fremdsprache noch nicht zu vermitteln sind, Gegenstand des Unterrichts werden.

Wenn der Fokus des Fremdsprachenunterrichts auf interkulturelles Lernen gerichtet ist, sollte dieser nicht durch die Verwendung zu schwerer Sprache beziehungsweise durch gleichzeitiges Sprachlernen verstellt werden. Bei der Auswahl von Texten für die Schüler gilt vielmehr, dass Texte, die darauf zielen, das schematische Wissen der Schüler zu erweitern, in einer Sprache präsentiert werden, die bereits beherrscht wird (Lund, 2006, S. 102). Sollten die bisher erworbenen Kenntnisse der neuen Fremdsprache (Deutsch) noch nicht ausreichen, muss mitunter das Angebot des Lehrplans, auf die L1 zurückzugreifen, angenommen werden.

#### 4.1.4. Illustrationen

Zu den verbalen Texten gesellen sich in Lehrbüchern andere Modalitäten, die hier unter dem Begriff Illustrationen zusammengefasst werden. Diese sollen gemäß ihrer Affordanz nicht nur das Verständnis der verbalen Texte erleichtern, deren Informationsgehalt erweitern und in besonderem Maße an die Emotionen der Lernenden appellieren (Skjelbred, 2019, S. 86), sondern auch für verschiedene Sichtweisen auf die eigene und fremde Kultur sensibilisieren (Bettermann, 2001, S. 1226). Auch Byram et al. befürworten die Verwendung anderer als nur verbalen Materials, also zum Beispiel Karten, Fotos, Diagramme, gern solches, das von unterschiedlichen Quellen stammt und unterschiedliche Sichtweisen präsentiert. So könnten die Lernenden darin geschult werden, diese Materialien kritisch zu untersuchen und zu vergleichen, was wichtiger sei als die reine Vermittlung von Informationen (2002, S. 24).

Bilder, so Haller, prägten: „[...] alle Wahrnehmungen, in erheblichem Maße auch das kulturelle Gedächtnis sowie die Vorstellung von fremden Kulturen und anderen Teilen der Erde“ (2008, S. 168). Der Fremdsprachenunterricht solle der allgemeinen kulturellen Orientierung hin zum Visuellen Rechnung tragen, indem er Lernende mit visueller (Kodierungs- und Dekodierungs-)Kompetenz ausstattet. So könnten Bilder nicht nur als schmückendes Beiwerk, zur Auflockerung und Unterhaltung oder allenfalls als Input-Plus eingesetzt werden, sondern sie könnten eine „[...] bedeutungserzeugende kulturelle Funktion übernehmen“ (ebd. S. 170).

Bei der Wahl von Fotografien ist auch folgender Hinweis zu beachten:

If a textbook contains illustrations that show scenes at close distance and people who are demanding contact with the viewer, this may contribute to bringing the foreign culture closer to the students. On the other hand, if this is not the case, readers may get the impression that the foreign culture is there only to be observed and contemplated from a distance (Lund, 2006, S. 104).

#### 4.1.5. Aufgaben

Obwohl, wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurde, die in den Lehrwerken Verwendung findenden Texte und Illustrationen wesentlichen Einfluss auf das interkulturelle Lernen haben, kommt doch den Aufgaben die entscheidende Rolle beim Erwerb von Wissen und Können zu (Fenner, 2012, S. 372).

Aufgaben sollen nicht nur das Textverständnis der Schüler prüfen oder rein linguistische Fähigkeiten schulen, sondern auch die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördern. Das kann durch offene Aufgaben geschehen, für die es kein klares Fazit gibt. So können Lernende beispielsweise aufgefordert werden, die verschiedenen Aspekte des Textes sowohl aus der eigenen als auch der Perspektive des Anderen zu beschreiben oder aber ihre eigene Meinung zu formulieren. Das wiederum kann zu Diskussionen im Klassenzimmer führen, die ebenfalls grundlegende interkulturelle Fähigkeiten der Schüler fördern (ebd. S. 381). Dabei sollte auch das Potenzial, das im multikulturellen Klassenzimmer bzw. dem nahen Umfeld der Schüler steckt, genutzt werden, weil die hier stattfindenden interkulturellen Begegnungen hochgradig relevant sind (Lund, 2006, S. 76). Aufgaben, die Schüler dazu ermutigen, sich in andere hineinzuversetzen und mit anderen zu kommunizieren, sollten durchaus auch Missverständnisse und andere Schwierigkeiten zum Gegenstand haben, und zwar mit dem Ziel, die Schüler zu befähigen, solche zu bewältigen (ebd. S. 291). Das schließt auch

kulturbedingte Regeln und Bräuche, beispielsweise Konventionen der Gesprächsführung, ein (ebd. S. 328).

In jedem Fall sollten Lehrwerke sowohl solche Aufgaben beinhalten, die Schüler auffordern, über ihre eigene Kultur Auskunft zu geben, als auch solche, die den Vergleich verschiedener Kulturen anstreben (ebd. S. 377).

## 4.2. Empfehlungen des Norwegischen Amtes für allgemeine und berufliche Bildung

Das Norwegische Amt für allgemeine und berufliche Bildung hat zur Einführung des neuen Lehrplans einen umfangreichen Leitfaden herausgegeben, der bei der qualitativen Beurteilung von Lehrmitteln für den Englischunterricht behilflich sein soll. Zwar gilt für Englisch ein eigener Lehrplan, doch gibt es deutliche Parallelen zum Fachlehrplan für Fremdsprachen. Außerdem ist auch das Fach Englisch dem Allgemeinen Teil des Lehrplans verpflichtet. Die meisten der Qualitätskriterien, die für Lehrmittel (nicht nur für Bücher) im Fach Englisch vorgesehen sind, gelten daher auch für den Unterricht anderer Fremdsprachen. Die in besagtem Leitfaden zusammengetragenen Kriterien wurden drei Kategorien zugeordnet: Lehrplananforderungen, pädagogisch-didaktische Qualität und Textdesign/Textqualität. Die auf interkulturelles Lernen gemünzten Kriterien sind an verschiedenen Stellen in dieser Liste anzutreffen und unter den weit über 50 Kriterien schwer auszumachen. Daher ist der Leitfaden – trotz seines wertvollen Inhalts – wenig hilfreich bei der expliziten Beurteilung des Potenzials von Lehrwerken, interkulturelles Lernen zu fördern.

## 4.3. Auf welche Weise können Lehrbücher interkulturelles Lernen fördern?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse der Lehrmittelforschung, wie sie in Kapitel 4.1. zusammengetragen wurden, mit den Theorien zur Förderung interkultureller Kompetenz (siehe Kapitel 3) konform gehen. Auch stehen sie im Einklang mit den Forderungen des norwegischen Lehrplans und den Empfehlungen des GeR (siehe Kapitel 2). Dieser Konsens ist die Grundlage für die Erstellung eines Kriterienkatalogs, der die Frage beantworten soll, auf welche Weise Lehrwerke interkulturelles Lernen fördern können. Anders formuliert: Was muss ein Lehrbuch leisten, damit ihm das Potenzial zugesprochen werden kann, interkulturelles Lernen im Einklang mit dem Lehrplan zu fördern?

Der Kriterienkatalog ist eine Ballung der meines Erachtens wesentlichsten Momente und kann vereinfacht und unvollständig wirken. Er erhebt nicht den Anspruch, Maßstab der Dinge zu sein, sondern soll vielmehr als Gedankenstütze dienen, wenn man einschätzen möchte, ob ein Lehrwerk geeignet ist, interkulturelles Lernen zu fördern, oder auch, wie man sich dieses Potenzials bedienen kann. Die Nutzung dieses Kriterienkatalogs setzt gute Kenntnis des Lehrplans sowie eines Modells der interkulturellen Kompetenz voraus. Das schließt Wissen darüber, wie interkulturelle Kompetenz erworben wird, ein.

## **Kriterienkatalog**

Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern:

1. macht Schüler mit Ausdrucksformen und Vertretern anderer Kulturen bekannt, präsentiert deren Werte, Ansichten und Verhaltensweisen und gewährt auf diese Weise wirklichkeitsnahe Einblicke in die Vielschichtigkeit unterschiedlicher Kulturen
2. regt zur theoretischen Beschäftigung mit interkulturellen Themen an
3. knüpft bei der Darstellung kultureller Inhalte an die Vorerfahrungen der Schüler an und lässt sie Bezüge und Vergleiche herstellen zum eigenen kulturellen Hintergrund und dem ihres nahen Umfeldes
4. animiert dazu, sich weitere Informationen über verschiedene Länder und Einblicke in unterschiedliche Kulturen zu verschaffen
5. bereitet auf interkulturelle Kommunikation vor, auch auf das Hantieren von Missverständnissen und kommunikativen Schwierigkeiten
6. beinhaltet eine breite Textauswahl, die das Interesse der Schüler für interkulturelle Themen erweckt, ihnen einen persönlichen Bezug zu diesen ermöglicht und ihre individuellen Bedürfnisse und (sprachlichen) Fähigkeiten berücksichtigt
7. ermutigt Lernende dazu, ihrer eigenen Meinung auf unterschiedliche Weise Ausdruck zu verleihen
8. trägt dazu bei, sich eigener Anschauungen, Verhaltensweisen und Werte bewusst zu werden und zu erkennen, wie diese die Sicht auf andere Kulturen beeinflussen; ermutigt zum Perspektivwechsel
9. offeriert viel authentisches Material, verwendet offene Texte verschiedener Genres und Modalitäten und lässt Kontext und Intention der Texte und Aufgaben deutlich werden
10. fordert die Schüler zu Interaktion und Zusammenarbeit auf

## 5. Methode und Material

### 5.1. Methodische Überlegungen

Für die Beantwortung der Forschungsfrage, auf welche Weise Lehrbücher interkulturelles Lernen fördern können, ist eine Erhebung quantitativer Daten nicht nötig. Weder soll der Anteil dafür geeigneter Lehrbuchtexte gemessen noch die Berücksichtigung einzelner Schwerpunkte gewichtet werden. Es geht allein darum, herauszufinden, auf welche Weise Lehrbücher interkulturelles Lernen durch die Bereitstellung geeigneten Materials fördern. Das kann durch eine qualitative Untersuchung ermittelt werden.

Auf der Grundlage der im Theorieteil dieser Arbeit (Kapitel 2, 3 und 4) zusammengetragenen Gedanken wurde ein Kriterienkatalog entwickelt. Es soll darauf hingewiesen werden, dass der Kriterienkatalog zwar ausschließlich auf validen Quellen basiert, er aber dennoch auch Produkt subjektiver Wertung und Gewichtung ist. Er soll dem Anspruch, hantierbar zu sein, genügen, was unweigerlich zu Verdichtung, Vereinfachung und auch Weglassung einzelner theoretischer Aspekte führt. So gereicht ihm sein Vorteil, nämlich ein möglichst überschaubares, kompaktes Analysewerkzeug zu sein, gleichzeitig zum Nachteil, der darin liegt, nicht allumfassend zu sein.

Der Kriterienkatalog soll als Analyseleitfaden dabei helfen, das Potenzial einzuschätzen, das Lehrbüchern zur Förderung interkulturellen Lernens innewohnt. Dieses deduktive Vorgehen ist zum einen sinnvoll, weil es der folgenden Analyse von vornherein eine klare und nachvollziehbare Struktur gibt. Zum anderen sichert diese Methode, dass der aktuelle Lehrplan, der verbindlich für den Fremdsprachenunterricht ist, konsequent berücksichtigt wird. Außerdem sorgt dieses Vorgehen für eine Stärkung der Validität der vorliegenden Arbeit, die sich damit auf die Ergebnisse theoretischer Forschungsarbeit auf dem Gebiet des interkulturellen Lernens und der Fremdsprachenvermittlung stützt.

Die Gesamtheit aller Beiträge der zu analysierenden Lehrbücher wird mithilfe des Kriterienkatalogs strukturiert. So sollen zwölf Gruppen entstehen: zehn Gruppen mit Texten und Aufgaben, die jeweils einem der Kriterien entsprechen, wobei Mehrfachnennungen möglich sind (mehr dazu unter 6.12.), und die elfte Gruppe, die all jene Materialien enthält, auf die keines der Kriterien zutrifft.

Nun wird die Gruppe der Beiträge, die einem bestimmten Kriterium entsprechen, erneut untersucht, um die Texte und Aufgaben den verschiedenen Aspekten eines Kriteriums zuzuordnen. Sollten einem Aspekt mehrere Texte oder Aufgaben entsprechen, muss eine Auswahl getroffen werden, denn nicht alle Materialien, die zur Förderung interkulturellen Lernens beitragen, können im Analyseteil der Arbeit besprochen werden. Diese Auswahl ist von einer subjektiven Einschätzung beeinflusst; eine andere Zusammenstellung von Beispielen wäre möglich. Bei der Entscheidung darüber, welche der in Frage kommenden Lehrbuchmaterialien als Beispiele in dieser Arbeit genannt werden, ist ausschlaggebend, dass die Spannbreite inhaltlicher und formeller Textgestaltung gut sichtbar werden soll. Auf alle Fälle aber soll jedes gewählte Beispiel das Kriterium beziehungsweise den jeweiligen Aspekt deutlich und gut nachvollziehbar illustrieren. Dies wird zusätzlich durch eine kurze Erläuterung zusammen mit der Nennung der Beispiele unterstützt. So wird der Zusammenhang zwischen Theorie (auf deren Grundlage die Kriterien erstellt wurden) und Praxis (wie die konkreten Lehrbuchmaterialien im Unterricht eingesetzt werden können) erkennbar. Sollten Lehrbücher Materialien zur Verfügung stellen, die den Kriterien auf unterschiedliche Weise entsprechen, dann können mehrere genannt werden, so es der Rahmen dieser Arbeit erlaubt.

Es ist möglich, dass Lehrbücher Materialien enthalten, welche von den Autoren zur Förderung interkulturellen Lernens vorgesehen, von mir aber nicht als solche wahrgenommen werden. Diese können dann keinen Platz in dieser Arbeit finden, es scheint aber die Frage berechtigt, ob ihnen eine Nennung unter den Beispielen, die „deutlich und gut nachvollziehbar illustrieren“ zustünde, wenn sich ihr Anliegen trotz expliziter Untersuchung nicht offenbart.

## 5.2. Zu untersuchendes Lehrbuchmaterial

Bei der Wahl der Materialien für die Analyse wurde zunächst erwogen, ein komplettes Lehrwerk zu untersuchen, also Lehrbücher und dazugehörige Materialien wie Arbeitshefte, CDs und digitale Ressourcen. Erste Begutachtungen haben jedoch ergeben, dass die zusätzlichen Materialien nur wenige Vorlagen für interkulturelles Lernen bieten, die sich wesentlich von denen der Lehrbücher des gleichen Lehrwerks unterscheiden. Darum wurde entschieden, mehrere Lehrbücher unterschiedlicher Lehrwerke zu analysieren. So können die Ergebnisse der Lehrplaninterpretation verschiedener Autoren berücksichtigt werden. Um die Analyse auf einer breitgefächerten Datengrundlage vornehmen zu können, sollen alle

Lehrbücher für den DaF-Unterricht an norwegischen Grundschulen untersucht werden, auf die folgendes zutrifft:

1. sie stehen derzeit für den DaF-Unterricht an norwegischen Grundschulen zur Verfügung, etwa weil sie von den Verlagen zum Verkauf angeboten werden oder über digitale Plattformen zur Nutzung bereitstehen,
2. sie sind zur Einführung des bisherigen Lehrplans *Kunnskapsløftet 2006* herausgegeben worden und somit nicht mehr als 15 Jahre alt. Bereits in diesem Lehrplan war interkulturelles Lernen verankert, so dass davon ausgegangen werden darf, dass die Lehrbücher Materialien anbieten, die auf diese Zielstellung hinwirken oder
3. sie sind ausdrücklich zur Einführung des neuen norwegischen Lehrplans *Kunnskapsløftet 2020* revidiert worden.

Die in den Lehrbuchtiteln enthaltene Zahl verweist auf die Klassenstufe, für die das jeweilige Buch vorgesehen ist (1 oder 8 für die 8., 2 oder 9 für die 9. und 3 oder 10 für die 10. Klasse).

Folgende Bücher sollen untersucht werden:

- *Auf Deutsch 1* (Heimdal & Nordal-Pedersen, 2006)
- *Auf Deutsch 2* (Heimdal & Nordal-Pedersen, 2007)
- *Auf Deutsch 3* (Heimdal & Nordal-Pedersen, 2008)
- *Leute 8* (Biesalski, Fiebig, & Johansen, 2019)
- *Leute 9* (Biesalski, Fiebig, & Johansen, 2020)
- *Leute 10* (Biesalski, Fiebig, & Johansen, 2020)
- *Los geht's 8* (Schulze, 2015)
- *Los geht's 9* (Schulze, 2006) und *Los geht's 9* (Schulze, 2016)
- *Los geht's 10* (Schulze, 2009) und *Los geht's 10* (Schulze, 2017)
- *Noch Einmal 1* (Semundseth Holthe, Ramberg, & Selbekk, 2014)
- *Noch Einmal 2* (Semundseth Holthe, Ramberg, & Selbekk, 2014)
- *Noch Einmal 3* (Semundseth Holthe, Ramberg, & Selbekk, 2014)
- *Tysk 8* (Braaten & Gundersen-Røvik, 2020)
- *Tysk 9* (Braaten & Gundersen-Røvik, 2020)
- *Tysk 10* (Braaten & Gundersen-Røvik, 2020)

Die Lehrbuchreihe *Tysk* ist eine Überarbeitung der Reihe *Jetzt*, wobei eine nähere Begutachtung zeigt, dass nur Einband und Titel neu, der Rest so gut wie identisch ist. Deshalb wird die Reihe *Jetzt* nicht in das Korpus aufgenommen. Anders ist es mit den Lehrbüchern der Reihe *Los geht's*. Hier weisen die verschiedenen Auflagen teils erhebliche Unterschiede auf, so dass jeweils zwei Ausgaben für die 9. und 10. Klassenstufe in das Korpus der Analyse aufgenommen werden.

Alle Teile der genannten Lehrbücher, die den Schülern zugänglich sind, von der Einbandgestaltung über Texte, Aufgaben und Illustrationen bis zu Randbemerkungen und Kommentaren der Autoren unterliegen der Analyse.

## **6. Lehrbuchanalyse und Diskussion**

In diesem Kapitel werden die Lehrwerke auf ihr Potenzial hin, interkulturelles Lernen zu fördern, untersucht und die Ergebnisse diskutiert. Dabei dient der in Kapitel 4.3. aufgestellte Kriterienkatalog sowohl als Maßstab als auch zur Strukturierung des Kapitels. Es werden also 10 Abschnitte folgen, die eines der Kriterien des Kataloges nennen und zeigen, ob es Materialien gibt, die dieses Kriterium erfüllen. Ziel ist es, Beispiele zusammenzutragen, die deutlich machen, ob es in den untersuchten Lehrbüchern Materialien gibt, mit deren Hilfe sich interkulturelles Lernen fördern lässt. Da die meisten Kriterien mehrere Aspekte beinhalten, werden dafür mehrere Beispiele nötig sein. Außerdem ist es möglich, dass es unterschiedliche Arten gibt, den Anforderungen des Kriterienkatalogs zu entsprechen. In diesem Fall sollen verschiedene Möglichkeiten erwähnt werden. Auf diese Weise wird anhand von konkreten Beispielen gezeigt, wie die Lehrbücher vorgehen, um interkulturelles Lernen zu fördern.

Kapitel 6.11. wird sich den Materialien widmen, die in den Abschnitten 6.1.- 6.10. keine Erwähnung fanden, und Kapitel 6.12. gibt Erläuterungen zu Mehrfachnennungen.

Die Diskussion der zusammengetragenen Lehrbuchtexte und -aufgaben richtet ihren Fokus auf zweierlei: erstens soll das Potenzial der Materialien, interkulturelles Lernen zu fördern, verdeutlicht werden, und zweitens soll gegebenenfalls gezeigt werden, wodurch dieses Potenzial gehemmt wird. Wenn dabei Vorschläge zur Veränderung der Texte vorgebracht werden, dann soll dies dazu dienen, die angesprochene Problematik zu verdeutlichen.

## 6.1. Kulturen kennenlernen

Punkt 1 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, ***macht Schüler mit Ausdrucksformen und Vertretern verschiedener Kulturen bekannt, präsentiert deren Werte, Ansichten und Verhaltensweisen und gewährt auf diese Weise wirklichkeitsnahe Einblicke in die Vielschichtigkeit unterschiedlicher Kulturen.***

In *Noch Einmal 3* werden drei deutsche Jugendliche zu ihrem Leben und zu ihren Plänen und Wünschen für die Zukunft befragt (S. 161 f.). Sie erzählen davon, was ihnen wichtig ist, was sie denken und tun. Ohne den Anspruch zu erheben, statistisch repräsentativ zu sein, fungieren sie als Stellvertreter junger Menschen in Deutschland, so wie Sercu (2000, S. 63) es beschreibt, und vermitteln einen Eindruck von der Vielfalt der Werte, Ansichten und Verhaltensweisen ihres Kulturkreises.

Die Untersuchung zeigt, dass alle Lehrbücher mitunter auf diese Weise vorgehen: Sie veranschaulichen die Spannweite möglicher Werte, Anschauungen und Verhaltensweisen durch subjektive Aussagen Einzelner. So äußern sich Personen, zumeist sind es Jugendliche aus dem deutschsprachigen Raum, beispielsweise dazu, ob sie lieber in der Stadt oder auf dem Land leben (*Auf Deutsch 3*, S. 76 f.) oder aber, wie sie ihre Freizeit verbringen (*Tysk 8*, S. 34). Vereinzelt werden auch Informationen über Randerscheinungen der Gesellschaft angeboten. Kenntnisse darüber tragen dazu bei, dass sich Schüler ein noch differenzierteres und mitunter auch ungeschöntes Bild vom betreffenden Kulturkreis machen können, was Fenners Forderung entspricht (2012, S. 380). Der Text *Off-road-kids* über Straßenkinder in Deutschland ist ein Beispiel dafür (*Los geht's 10*, S. 41).

An anderen Stellen wird versucht, einzelne kulturelle Aspekte möglichst objektiv darzustellen, indem statistisch aufbereitetes Datenmaterial präsentiert wird. So werden beispielsweise in *Tysk 8* (S. 86) die Lieblingsgerichte deutscher Kinder von Platz 1 bis 7 rangiert (siehe Abbildung 1). Zusammen mit der Überschrift dieser Darstellung ergibt sich die Aussage: Die deutschen Kinder essen am liebsten Nudeln mit Tomatensoße. Eine solche Feststellung erweckt den Eindruck, dass *Die deutschen Kinder* eine homogene Gruppe mit den gleichen Vorlieben bilden. Obwohl hier 7 Gerichte genannt werden, die



Abbildung 1 Lieblingsgerichte deutscher Kinder (*Tysk 8*, S. 86)

womöglich tatsächlich bei Kindern in Deutschland am beliebtesten sind, trägt diese Art der Darstellung eher zur Bildung eines klischeehaften denn eines differenzierten Bildes bei. Ähnlich verhält es sich mit dem Säulendiagramm (siehe Abbildung 2), welches die Freizeitaktivitäten junger Deutscher stark verallgemeinert darstellt (ebd. S. 47). Beide Abbildungen werden als *Fakten* annonciert, doch fehlen validierende Quellenangaben genauso wie Erläuterungen, die dabei helfen, die gegebenen Informationen zu lesen und zu relativieren. Begleitmaterial könnte darauf hinweisen, dass solcherart Darstellung die Gefahr birgt, Stereotypen Vorschub zu leisten.

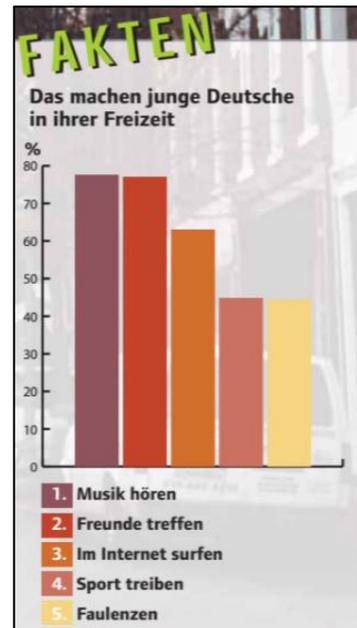


Abbildung 2 Freizeitaktivitäten junger Deutscher (Tysk 8, S. 47)

## Der typische deutsche Teenager

Hvordan forestiller du deg en typisk tysk tenåring?

Jan Müller

Name: Jan Müller  
Alter: 18 Jahre  
Geburtstag: 15.07.

Fan vom 1. FC Köln

73,9 kg schwer  
1,82 m groß

pragmatisch  
umweltbewusst reif  
beliebt multitaskingfähig  
anpassungsfähig sehr nett

Jans Eltern



**WOHNORT:** Köln, Nordrhein-Westfalen  
**SCHULE:** 11. Klasse, Gymnasium  
**RELIGION:** katholisch (auf dem Papier)  
**LIEBLINGSBÜCHER:** Harry Potter und Eragon  
**FREUNDIN:** zurzeit nicht, eine Exfreundin  
**FREIZEIT:** 128 Minuten Fernsehen und 128 Minuten Internet am Tag

**VATER:** Thomas Müller, 49 Jahre  
**MUTTER:** Claudia Müller, 47 Jahre  
**GESCHWISTER:** keine  
**WOHNUNG:** 3,5 Zimmer  
**HAUSHALTSEINKOMMEN:** 2700€ netto/Monat  
Jan hat ein sehr gutes Verhältnis zu seinen Eltern.

Abbildung 3 Der typisch deutsche Teenager (Leute 9, S. 14)

Auch der Darstellung des *typisch deutschen Teenagers* (siehe Abbildung 3) ist keine derartige Erklärung beigelegt (Leute 9, S. 14). Nichts lässt darauf schließen, dass es sich hierbei um eine Zuspitzung handelt, die als Vorlage zur Arbeit mit dem Thema Stereotype genutzt werden soll (wozu sie hervorragend geeignet wäre). Stattdessen gibt es mehrere Aufgaben, die ihren Ausgangspunkt in der Darstellung des

*typisch deutschen Teenagers* haben (ebd.): Jeder Schüler soll einen Satz über den *typisch deutschen Teenager* sagen, alle Sätze sollen aufgeschrieben und die Kategorien (Name, Alter usw.) notiert werden. Im Anschluss daran werden die Schüler aufgefordert, anhand der gleichen Kategorien den typisch norwegischen Teenager zu beschreiben. Der Hinweis darauf, dass sie neben eigenen Erfahrungen auch Informationen des Statistischen Zentralamts Norwegens (Statistisk sentralbyrå) verwenden können, untermauert die Ernsthaftigkeit der Aufgabe. Da die Schüler mit dieser Aufgabe in Gruppen arbeiten und ihren typisch norwegischen Teenager dann den Mitschülern präsentieren sollen, besteht die Gefahr, dass es zu absurden Diskussionen darüber kommt, welche Gruppe mit ihrer Charakteristik Recht hat. Es bietet sich aber auch die Chance, dass spätestens hier den Schülern bewusst wird (oder sie vom Lehrer darauf aufmerksam gemacht werden), dass solcherart Darstellungen Stereotype produzieren, was zu interkulturellem Lernen führen kann (Lund, 2006, S. 82).

Ausdrucksweisen, die den Anschein von Homogenität erwecken, finden sich auch im Text *Was essen die Deutschen?* (siehe Abbildung 4). Hier werden mehrfach Begriffe wie „das

deutsche Essen“

benutzt (Los geht's 10,

S. 78). Obwohl der

Text sich bemüht,

kulturelle Vielfalt zu

zeigen und mit

Vorurteilen

aufzuräumen, ersetzt er

doch nur ein Stereotyp

(Die Deutschen essen

Sauerkraut und

Würste.) mit einem

anderen: „[...] beim

Essen sind die

Deutschen wirklich

sehr international“

(ebd.).

Was essen die Deutschen am liebsten? Sauerkraut? Würste? Schweinefleisch? Falsch! Die Antwort ist: Pizza! Jedes Jahr essen die Deutschen mehr als eine Milliarde Pizzen!

Könnte man in einen deutschen Magen schauen, würde man selten echtes deutsches Essen finden. Und wenn man die Deutschen fragt, welches Essen sie am liebsten mögen, ist die Antwort meistens: italienisches Essen. Pizza, Pasta, italienisches Eis, Olivenöl, Tomatensoße ... hmmm! Fast die Hälfte aller Restaurants in Deutschland sind italienische Restaurants.

In Deutschland gibt es mehr als 8 Millionen Ausländer. Das merkt man natürlich an der Speisekarte. Fast genauso gern wie Pizza essen die Deutschen Gyros und Kebab. Das ist eigentlich dasselbe, aber die Türken nennen es Kebab, die Griechen Gyros.

Spanische Paella, Nizza-Salat, amerikanisches Fast Food, Steaks aus Argentinien, Lachs aus Norwegen ... beim Essen sind die Deutschen wirklich sehr international.

Aber wo bleibt das deutsche Essen? Das gute, alte, echte Sauerkraut? Viele Jahre war deutsches Essen unbeliebt, vor allem bei Jugendlichen. Deutsches Essen, das war etwas für alte Leute. Aber seit ein paar Jahren gibt es ein Comeback. Es gibt immer mehr Restaurants, die deutsche Spezialitäten anbieten, z. B. im Nikolaiviertel in Berlin. Hier kann man unter anderem Grünkohl, Eisbein, Schweinehaxe, Rouladen, Würstchen und vieles mehr genießen.

Traditionelles deutsches Essen ist allerdings auch modern, das Sauerkraut kommt wieder und auch die Würstchen. Aber einen großen Unterschied gibt es: Das neue deutsche Essen ist viel gesünder als früher, denn heute kocht man mit weniger Fett, weniger Zucker, weniger Cholesterol. Und mit mehr Liebe!

Europa fängt im Bauch an – Guten Appetit!

Abbildung 4 *Was essen die Deutschen?* (Los geht's 10, S. 78)

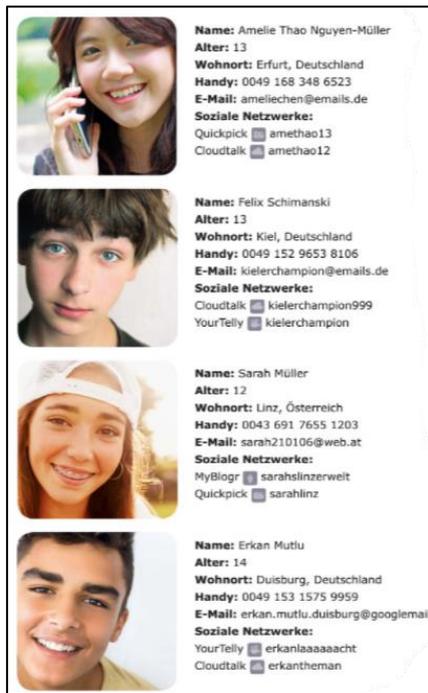


Abbildung 5 Fotos und Steckbriefe  
(Leute 8, S. 12)

Vielfältigkeit bringen nicht nur verbale Texte, sondern auch Bilder zum Ausdruck. So stellt *Leute 8* die Heterogenität der Bevölkerung dar, indem vier Jugendlichen des deutschsprachigen Raums abgebildet werden, von denen bei zweien das Aussehen auf einen Migrationshintergrund schließen lässt (siehe Abbildung 5). Die beigefügten „Steckbriefe“ bestätigen diese Annahme (2019, S. 12).

In allen untersuchten Lehrwerken finden sich Materialien, welche die Vielfältigkeit verschiedener Kulturen (vornehmlich des deutschen Sprachraums) erkennen lassen. Das trägt dazu bei, dass Schüler ihr *Wissen (knowledge)* erweitern. Allerdings wird bei der Darstellung unterschiedlich vorgegangen: Einige

der Materialien bringen die Ansichten, Werte oder Verhaltensweisen einiger weniger Vertreter des Kulturkreises zum Ausdruck. Gerade personifizierte Darstellungen, bereichert um Informationen über Randerscheinungen, können Schülern dabei helfen, sich ein Bild der jeweiligen Kulturen zu machen. Dabei ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es sich um genau das handelt: die Stimmen Einzelner, die zwar einen Eindruck vermitteln, nicht jedoch den Anspruch darauf erheben können, einen Aspekt umfassend darzustellen. Das kann auch der scheinbaren Korrektheit einer Statistik nicht gelingen. Solche Verallgemeinerungen können für den interkulturellen Lernprozess sogar kontraproduktiv sein und der Bildung von Stereotypen Vorschub leisten. Das sollte entweder vermieden oder aber thematisiert werden, wie Lund empfiehlt (2006, S. 291). Die explizite, theoretische Beschäftigung mit interkulturellen Themen soll Gegenstand des nächsten Abschnitts sein.

## 6.2. Themen durchdenken

Punkt 2 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, ***regt zur theoretischen Beschäftigung mit interkulturellen Themen an.***

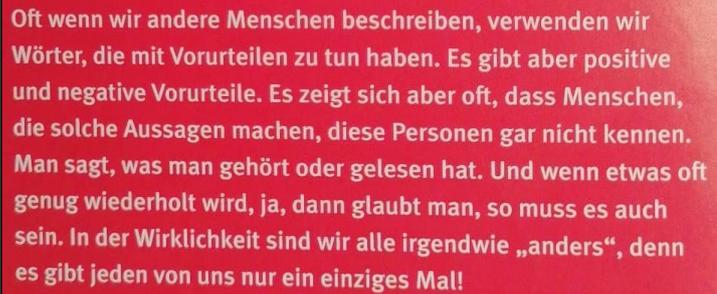
Mit *Wissen* ist, wie in Kapitel 2.1. beschrieben wurde, nicht nur gemeint, Kenntnisse über verschiedene Kulturen zu haben, sondern auch darüber, wie Vertreter verschiedener Kulturen

miteinander interagieren. Mit einigen der Phänomene, die bei diesem Zusammenspiel auftreten können, so schlägt Dypedal (2007, S. 8) vor, sollten Schüler sich explizit beschäftigen. Es ist sinnvoll, sich bei dieser theoretischen Arbeit auf Themenschwerpunkte zu konzentrieren. Die untersuchten Lehrwerke geben dazu unter anderem folgende Anregungen:

Die Beschäftigung mit konkreten relevanten Begriffen kann als Einstieg und zur Vorbereitung auf die Arbeit mit interkulturellen Themen erfolgen. So sollen vor dem Lesen des Textes *Tante Wilma riecht nach Knoblauch* zum Thema Fremdenfeindlichkeit (Noch Einmal 3, S. 94 f.) die Schüler die Begriffe Gastarbeiter, Asylbewerber und Flüchtling übersetzen und passenden Definitionen zuordnen. Dem Text *Konsequenzen* (ebd. S 101), dessen Thema Rassentrennung ist, wird die Frage vorangestellt, was der Leser mit dem Wort Diskriminierung verbindet. Auch soll im Internet nach einer Definition des Begriffs gesucht werden. Diese theoretische Beschäftigung mit interkulturellen Themen hat mehrere Funktionen: Erstens macht sie Schüler mit relevanten Begriffen bekannt oder vertraut, was eine wichtige Grundlage dafür ist, Problemstellungen der folgenden Texte und Aufgaben erfassen zu können. Zweitens stellt sie den Lernenden sprachliches und inhaltliches Handwerkszeug zur Verfügung, um sich verbal zur Thematik äußern und an Gesprächen teilnehmen zu können. Drittens lenkt die theoretische Beschäftigung mit relevanten Begriffen die Aufmerksamkeit auf Textinhalte, die sich den Schülern andernfalls vielleicht nicht erschließen. Die Möglichkeit, dass Schüler die interkulturelle Thematik eines Textes nicht ohne Weiteres erfassen, ist besonders groß, wenn ihnen die Texte, wie es im DaF-Unterricht meistens der Fall ist, in der neuen Fremdsprache präsentiert werden. Deshalb kann es sinnvoll sein, sie explizit auf das Thema aufmerksam zu machen. Viertens hilft solch theoretische Auseinandersetzung dabei, Problemstellungen als vom Einzelbeispiel unabhängig zu erfassen, was wiederum Voraussetzung dafür ist, dieses Wissen auf andere Zusammenhänge übertragen zu können.

Letzteres könnte auch erreicht werden, indem Lehrbuchtexte als Ausgangspunkt interkultureller Lernarbeit Einzelbeispiele schildern, und erst im Anschluss das Phänomen besprochen wird, das diesen Einzelfällen gemein ist. Für solches Vorgehen finden sich in den untersuchten Lehrwerken jedoch keine Beispiele. Auch unabhängig von konkreten Szenarien ist die Beschäftigung mit interkulturellen Themen denkbar. In *Auf Deutsch 3* (S. 110) wird in einem Text das Thema Vorurteile aufgegriffen, ohne sich auf bestimmte Situationen zu

beziehen (siehe Abbildung 6). Hier wird der Begriff Vorurteile sogar differenziert: es ist von positiven und negativen die Rede, was eine gute Gelegenheit bietet, das Problematische dieser Art Meinungsbildung gründlich zu



Oft wenn wir andere Menschen beschreiben, verwenden wir Wörter, die mit Vorurteilen zu tun haben. Es gibt aber positive und negative Vorurteile. Es zeigt sich aber oft, dass Menschen, die solche Aussagen machen, diese Personen gar nicht kennen. Man sagt, was man gehört oder gelesen hat. Und wenn etwas oft genug wiederholt wird, ja, dann glaubt man, so muss es auch sein. In der Wirklichkeit sind wir alle irgendwie „anders“, denn es gibt jeden von uns nur ein einziges Mal!

Abbildung 6 Text zum Thema Vorurteile (Auf Deutsch 3, S. 110)

erfassen. Der Text selbst spricht allerdings keine konkrete Einladung zur Auseinandersetzung mit dem Thema, etwa durch eine Frage, aus. Stattdessen bremst er die möglicherweise erwachende Diskussionsfreude durch seine geschlossene Form und die abschließende Feststellung: „In Wirklichkeit sind wir alle irgendwie 'anders', denn es gibt jeden von uns nur ein einziges Mal!“ (ebd.), die keine weiteren Kommentare zuzulassen scheint. Es finden sich im Lehrbuch auch keine Aufgaben, die das vom Text angeschnittene Thema Vorurteile aufgreifen und zur Auseinandersetzung damit animieren. Dem Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, das diesem Text innewohnt, muss gegebenenfalls von einer Lehrkraft zur vollen Entfaltung verholfen werden.

Die Untersuchung der Lehrbücher zeigt, dass sie durchaus Vorlagen zur expliziten theoretischen Beschäftigung mit interkulturellen Themen bieten. Das kann interkulturelles Lernen fördern – und zwar insbesondere, was die Aneignung von *Wissen (knowledge)* aber auch die Entwicklung des *kritischen kulturellen Bewusstseins (critical cultural awareness)* der Schüler betrifft. In den hier genannten Beispielen aus Lehrbüchern geschieht das, indem sie grundlegende theoretische Kenntnisse, gern an relevante Begriffe gekoppelt, vermitteln oder zu deren Erwerb auffordern, und indem sie Impulse zur gedanklichen Auseinandersetzung mit relevanten Themen geben, was die Reflexion über eigene Werte, Anschauungen und Verhaltensweisen einschließt.

### 6.3. Bezüge herstellen

Punkt 3 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, ***knüpft bei der Darstellung kultureller Inhalte an die Vorerfahrungen der Schüler an und lässt sie Bezüge und Vergleiche herstellen zum eigenen kulturellen Hintergrund und dem ihres nahen Umfeldes.***

Dieses Kriterium zielt vor allem darauf ab, die Fähigkeiten zu fördern, die junge Menschen in die Lage versetzen, Erscheinungsformen verschiedener Kulturen mit denen der eigenen zu vergleichen. Dieser Prozess wird erleichtert, wenn Lehrwerke auf Themen Bezug nehmen, zu denen die Schüler Vorerfahrungen und Kenntnisse, den eigenen Kulturkreis betreffend, haben. Das Thema Konfirmation ist ein solches. Es ist für die meisten Neuntklässler in Norwegen hochaktuell, selbst für die, die ihrer Religion oder Weltanschauung entsprechend an einem anderen oder keinem Ritual teilnehmen. Selbst Schüler, die das Thema kaum tangiert, werden miterleben, dass es für Klassenkameraden oder Freunde von Bedeutung ist. So können Vorerfahrungen der einzelnen Schüler ebenso unterschiedlich ausfallen wie das Wissen um die jeweiligen Bräuche. Das kann zu unterschiedlichen Ansichten zu diesem Thema führen, die eine Aufgabe in *Noch Einmal 2* aufgreift (S. 193). Hier werden die Schüler gebeten, Argumente für und gegen eine Konfirmation zu sammeln und zu diskutieren. Auf diese Weise werden verschiedene Traditionen und unterschiedliche Sichtweisen offenbar. Damit bieten sich schon an dieser Stelle Möglichkeiten zu Vergleich und Bezugnahme.

Die eigene Entscheidung und die anderer (zum Beispiel von Geschwistern oder Freunden) darzustellen, zu begründen und womöglich zu verteidigen, spricht die Jugendlichen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional an. Nachdem die Schüler durch diese Diskussion auf das Thema eingestimmt wurden und einen persönlichen Bezug zum Thema aufgebaut haben, sieht das Lehrbuch einen Text vor, in dem sich deutsche und norwegische Jugendliche über ihre Erlebnisse und Ansichten zum Thema Konfirmation unterhalten (ebd. 193 ff.). Dieses Gespräch greift verschiedene Gesichtspunkte auf und sorgt auf diese Weise dafür, dass sich die Schüler an der einen oder anderen Stelle wiedererkennen. Das erleichtert es ihnen, Bezüge zu den Ausdrucksformen der eigenen Kultur und der des nahen Umfeldes herzustellen und diese miteinander zu vergleichen. Gleichzeitig hält der Text neue Informationen hinsichtlich der Traditionen im deutschsprachigen Raum bereit und wieder kann Bezug genommen und verglichen werden.

Am Thema Konfirmation kann gezeigt werden, dass es Lehrwerken möglich ist, Materialien bereitzustellen, die an die Vorerfahrungen der Schüler anknüpfen und ihnen die Möglichkeit bieten, Bezüge und Vergleiche zum eigenen kulturellen Hintergrund und dem ihres nahen Umfeldes herzustellen. Das trägt zur Entwicklung der *Fähigkeiten I (skills of interpreting and relating)* bei.

## 6.4. Kulturen erforschen

Punkt 4 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, ***motiviert Schüler dazu, sich weitere Informationen über verschiedene Länder und Einblicke in unterschiedliche Kulturen zu verschaffen.***

Dass die Lehrbücher verschiedene Kulturen so präsentieren, dass sie den Schülern einen Wissenszuwachs ermöglichen, der zur Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz beiträgt, konnte in den Kapiteln 6.1. bis 6.3. gezeigt werden. Jetzt soll untersucht werden, ob und wie die Lernenden auch dazu animiert und befähigt werden, selbst nach solchen Informationen zu suchen und sich Einblicke in unterschiedliche Kulturen zu verschaffen.

Viele der Aufgaben, die darauf zielen, dass Schüler selbst für Wissenszuwachs sorgen, stellen konkrete Fragen und verlangen nach konkreten Antworten. Oftmals sollen die Informationen aus einem zugehörigen Lehrbuchtext herausgelesen werden, was eine Fähigkeit ist, die geschult werden muss. Ein Beispiel ist die Aufforderung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Festtagstraditionen im deutschsprachigen Raum und Norwegen zu finden (Auf Deutsch 2, S. 207). Auch andere Quellen, wie Lexika oder Karten werden mitunter vorgeschlagen, vor allem aber das Internet: „Finde heraus, wie alt man in Norwegen und in Deutschland sein muss, um E-Scooter fahren zu dürfen. Benutze Google“ (Noch Einmal 3, S. 73). Auch wenn die so gefundenen Informationen nur bedingt der Entwicklung interkultureller Kompetenz zu dienen scheinen, so sind doch auch kleine Puzzlesteine Teile eines Bildes. Bei der Frage nach dem Mindestalter für E-Scooter-Fahrer ist das Interessante der Vergleich zwischen den in Norwegen und Deutschland geltenden Regeln. Dass die Länder unterschiedliche Gesetze haben, ist nicht unbedingt jedem Schüler klar, und diese Feststellung kann zu Interesse hinsichtlich anderer Gesetze und Normen führen, die entdeckt werden wollen. Darauf macht das Lehrbuch jedoch weder aufmerksam noch nutzt es dieses Potenzial.

Wesentlich bei diesen einfachsten Rechercheaufgaben ist, dass die Schüler im Umgang mit Hilfsmitteln und Quellen geschult werden. Mitunter werden dazu Hinweise gegeben, wie zum Beispiel, dass Wikipedia eine unsichere Quelle ist (Auf Deutsch 3, S. 175). Hier finden sich auch Aufgaben mit genauer Vorgehensweise: „[...], klicke auf die Rubrik A-Z, schreibe *Augsburg* in das Suchfeld, [...]“ (ebd.). Solche grundlegenden Fähigkeiten zum Erwerb neuen

Wissens sind Bestandteil der Komponente *Fähigkeiten II (skills of discovery)* der interkulturellen Kompetenz. Sie werden auch entwickelt, indem Schüler Aufgaben bearbeiten, die dazu auffordern, Informationen zu vorgegebenen Themen zu finden, beispielsweise: „Finde mehr über das Festival *Meeting of Styles* heraus“ (Los geht's 9, S. 59).

Wieder andere Aufgaben bieten mehrere Gesichtspunkte zur Auswahl, zu denen die Schüler recherchieren sollen. Zumeist ist vorgesehen, dass die Ergebnisse zu einer Präsentation zusammengefasst werden und somit auch den Mitschülern zur Verfügung gestellt werden können. Beispielsweise werden in *Noch Einmal 3* den Schülern unter dem Titel *Deutschland - eine europäische Kulturnation 6* Themengebiete zur Auswahl angeboten (Musik, Literatur, Essen, Sport, Technik sowie Beziehung zwischen Deutschland und Norwegen). Jeden dieser Punkte begleiten einige Vorschläge zum Inhalt, ausdrücklich für den Fall, dass die Schüler selbst keine anderen Ideen haben (S. 76). Hier wird den Schülern also großer Freiraum hinsichtlich dessen gelassen, was genau sie herausfinden möchten. Eine ähnlich offen gehaltene Aufgabe präsentiert *Auf Deutsch 3* zum Jahreslauf am Heimatort der Schüler (S. 222). Auch hier können die Lernenden zwischen verschiedenen Aspekten wählen. Unter anderem werden sie dazu angeregt, sich tiefere Einblicke in die eigene Kultur zu verschaffen, indem sie folgender Aufforderung nachgehen: „Befrage ältere Menschen zu Traditionen/Festen, die verschwunden sind“ (ebd.). Sie können sich auch dem Schwerpunkt „neue Feste im multikulturellen Norwegen“ (ebd.) widmen und so Einsichten sowohl hinsichtlich anderer als auch der eigenen Kultur gewinnen. Genau das kann auch erreicht werden, indem die Lernenden ihre Mitschüler zu bestimmten kulturellen Themen befragen. Eine solche Aufgabe findet sich zum Beispiel in *Los geht's 8*: „Mach ein Interview mit einem Mitschüler, wie er/sie Weihnachten feiert“ (S. 126). So wird trainiert, durch Gespräche mit anderen Menschen neue Erkenntnisse zu gewinnen, also die *Fähigkeiten II (skills of interaction)*.

Eine andere Herangehensweise, Schüler dazu zu ermuntern, neues Wissen zu erwerben, findet sich in *Auf Deutsch 2* (S. 53). Hier werden die Schüler gebeten, sich Fragen ausdenken, die ihre Klassenkameraden durch Besuch der Webseite *Oktoberfest.de* beantworten sollen. Dazu müssen die Schüler zunächst selbst diese Webseite aufsuchen und dort geeignete Informationen entdecken, zu denen sie dann Fragen formulieren. Es ist nicht sicher, dass alle dieser Fragen der Entwicklung interkultureller Kompetenz dienen, doch da der Informationserwerb hier durch einen Schülerfilter verläuft, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Aspekte gefunden werden, welche die Jugendlichen tatsächlich

interessieren. Auch bei dieser Art Aufgabe geht es zum großen Teil um das Know-how der Wissensbeschaffung.

In *Auf Deutsch 3* findet sich unter der Überschrift *Anders bleiben* eine Aufgabe, die dazu motiviert, sich neues Wissen unter dem Gesichtspunkt des Anders-seins zu beschaffen (S. 125). Zu den Fotos von Ludwig van Beethoven, Helen Keller, Gwen Stefani und Martin Luther King jr. steht im Aufgabentext, dass diese 4 Personen sich selbst als anders erleb(t)en, sei es aufgrund der Hautfarbe, einer Behinderung oder umstrittener Meinungen. Die Schüler erfahren nicht, welcher dieser Gründe für welche Person zutrifft. Stattdessen werden sie gebeten, Informationen zu diesen Personen zu suchen und werden bestrebt sein, das „Rätsel“ zu lösen und herauszufinden, inwiefern diese Personen sich anders fühl(t)en.

Auch ohne konkrete Aufgaben zu stellen, können Lehrbücher zur weiteren Informationsbeschaffung animieren. Zum Beispiel berichten in *Noch Einmal 1* drei Jugendliche darüber, was ihnen Musik bedeutet (S. 183 ff.). Dabei werden mehrere deutsche Bands erwähnt. Solche Empfehlungen Gleichaltriger können ausreichen, das Interesse der Schüler zu wecken, mehr über ein bestimmtes Thema herauszufinden und sich somit einen tieferen Einblick in die andere Kultur zu verschaffen. Das gleiche kann durch (beiläufige) Hinweise erreicht werden. So wird im Zusammenhang mit einem Liedtext der Gruppe Rosenstolz deren Webadresse erwähnt und auch, dass es sich hierbei um eine Gruppe handelt, die seit Jahren an der Spitze deutscher Pop-Musik steht (ebd. S. 83).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die untersuchten Lehrbücher die Schüler auf verschiedene Weise dazu bewegen, sich weitere Informationen über verschiedene Kulturen, Länder und deren Einwohner (zumeist des Zielsprachengebiets) zu beschaffen. Das Spektrum der Aufgaben reicht von konkreten Fragen, auf die eine präzise Antwort gefunden werden soll, bis zur Bearbeitung wahlfreier Themen, zu denen umfangreiche Recherchen durchgeführt werden müssen. Mitunter beinhalten Texte Hinweise, die bei den Schülern Neugierde wecken und den Wunsch auslösen können, sich weitere Informationen über verschiedene Länder und Einblicke in unterschiedliche Kulturen zu verschaffen. Das kann Einfluss haben auf die *interkulturellen Einstellungen (intercultural attitudes)* der Schüler. Genauso wichtig wie die Erweiterung des kulturellen Horizonts der Schüler – *Wissen (knowledge)* –, sind aber die Prozesse, die zum Wissenserwerb führen. Die Lehrbücher regen zur Nutzung unterschiedlicher Methoden und Quellen an, zum Beispiel Befragungen von Mitschülern oder Menschen aus dem Umfeld der Schüler oder – meistens – Internetrecherche.

Den Banknachbarn zu befragen kann eine ebenso große Herausforderung sein, wie sich auf einer deutschen Webseite zurechtzufinden. Solche Aktivitäten sind aber notwendig, um die *Fähigkeiten II (skills of discovery and interaction)* zu erwerben. In diesem Kapitel zeigt sich deutlich, wie mehrere Komponenten interkultureller Kompetenz gleichzeitig gefördert werden können, da sie miteinander verwoben sind und eine klare Trennung so wenig praktikabel wie sinnvoll ist.

## 6.5. Gespräche führen

Punkt 5 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, ***bereitet auf interkulturelle Kommunikation vor, auch auf das Hantieren von Missverständnissen und kommunikativen Schwierigkeiten.***

Die Lehrbuchmaterialien, welche auf Kommunikation mit anderen Verwendern der deutschen Sprache vorbereiten sollen, zielen vorrangig auf die fremdsprachlichen Fähigkeiten der Schüler. Diese sind Hauptanliegen des Lehrplans für Fremdsprachen und gehören zu den *Fähigkeiten II (skills of interaction)*. Zunächst werden Äußerungen geschult, die in Kennenlernsituationen und freundschaftlichen Gesprächen angewendet werden können, so in *Leute 8* (S. 49), wo die Lernenden in Gruppen einander zu ihren Hobbys befragen sollen.

*Essen, Rippchen, Weihnachtsbaum, Geschenke, Kirche, Familie, Schnee ...*

- Was isst du Heiligabend?
- Gibt es viele Geschenke?
- Kaufst du viele Geschenke?
- Wie sieht der Weihnachtsbaum aus?
- Weißt du, was du zu Weihnachten bekommst?
- Was wünschst du dir zu Weihnachten?

Abbildung 7 Wendungen zum Thema Weihnachten (*Los geht's 8*, S. 126)

Mit zunehmendem Erwerb linguistischer Fähigkeiten werden die Schüler auch animiert, eigene Erlebnisse zu schildern, Wünschen und Meinungen (mehr dazu in Kapitel 6.7.) Ausdruck zu verleihen und gezielt nach solchen zu fragen, wobei häufig kulturelle Aspekte (zum Beispiel Festtagstraditionen) eine Rolle spielen. Dazu werden stets Modelltexte und eine Auswahl nützlicher Wendungen, wie in *Los geht's 8* (S. 126) zum Thema Weihnachten, bereitgestellt (siehe Abbildung 7).

Damit Schüler auch als Reisende im deutschsprachigen Raum zurechtkommen (und reale Erfahrungen in diesem Kulturraum machen können), wird häufig für relevante Situationen, wie Öffnungszeiten und Wegbeschreibung erfragen, Essenbestellung aufgeben, trainiert. Ein Beispiel dafür ist die Übung „Wann geht der Zug nach...?“ (*Los geht's 9*, S. 48). Bei all

diesen Übungen sollen die Schüler entweder Texte (Dialoge) schreiben oder mit Klassenkameraden kommunizieren und sich so in Rollenspielen auf reale Kommunikationssituationen mit Vertretern anderer Kulturen vorbereiten. Dabei geht es jedoch stets vorrangig um sprachliche Fähigkeiten.

Mitunter wird auf Situationen vorbereitet, in denen es zu sprachbezogenen Verständnisproblemen kommen kann. Auch hierzu werden nützliche Wendungen (siehe Abbildung 8) angeboten (Los geht's 10, S. 56). Das Lied „Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.“ (siehe Abbildung 9) mit den sich wiederholenden Sätzen „Bitte sprechen Sie doch langsam!“ und „Ich versteh nicht, was Sie sagen.“, trägt dazu bei, sich genau diese Wendungen fest einzuprägen (Auf Deutsch 1, S. 107).

**WICHTIG!**

**Kommunikationsprobleme?**

Wie bitte?  
 Könnten Sie das bitte mal wiederholen?  
 Nicht so schnell, bitte.  
 Das habe ich nicht ganz verstanden.  
 Wie schreibt man das?  
 Könnten Sie das für mich buchstabieren?  
 Ich habe nicht alles verstanden.  
 Ich verstehe Sie schlecht, können Sie lauter reden?  
 Entschuldigung, ich habe mich verlaufen!  
 Können Sie mir bitte helfen?  
 Wo ist die U-Bahn?  
 Ich suche die Touristinformation.  
 Wissen Sie, wo die Polizei ist?

Abbildung 8 Wendungen zum Überbrücken sprachbezogener Kommunikationsprobleme (Los geht's 10, S. 56)

**ICH BIN AUSLÄNDER**

(Melodie: She'll Be Comin' round the Mountain)

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.  
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.  
 Bitte langsam! Bitte langsam!  
 Bitte sprechen Sie doch langsam!  
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.  
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.  
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.  
 Ich versteh' nicht, was Sie sagen.  
 Ich versteh' nicht, was Sie sagen.  
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Abbildung 9 Ich bin Ausländer (Auf Deutsch 1, S. 107)

Zu kommunikativen Schwierigkeiten kann die sprachliche Vielfalt des Deutschen führen. An verschiedenen Stellen wird auf Sprachvarietäten hingewiesen, allerdings mit unterschiedlichen Wertungen. Während in *Los geht's 9* behauptet wird: „Man spricht Deutsch in Österreich, aber nicht ganz so, wie in Deutschland. Es ist aber kein Problem die Leute in Österreich zu verstehen“ (S. 21), äußert sich in *Auf Deutsch 2* ein norwegischer Tourist in Österreich so: „Unser einziges Problem ist die Sprache. Zwar sprechen die Einheimischen Deutsch, aber oft verstehen wir kein Wort“ (S. 93). Einige Worte des jeweiligen Dialekts werden angeboten, wie in *Los geht's 9* des Schweizerdeutschen (S. 128) (siehe

**Deutsch Schwyzerdütsch**

Guten Tag! *Grüssli! Grüezi!*  
 Auf Wiedersehen! *Uf Widerluege!*  
 Junge *Bueb*  
 Kind *Chind \**  
 ich habe *i ha*  
 Fahrrad *velo*  
 Guten Appetit! *En guete!*  
 Haus *Huus*  
 WC *Hüsli*  
 1-10 *eis, zwöo, driüü, vier, füüf, sücks, sibe, acht, nüün, zää*  
 danke schön *merci vielmals*  
 Montag *Mäntig*  
 Dienstag *Züschtig*  
 Mittwoch *Mittwuch*  
 Donnerstag *Dunnschtig*  
 Freitag *Frütig*  
 Samstag *Samschtig*  
 Sonntag *Sunntig*

Abbildung 10 Schweizerdeutsch (Los geht's 9, S. 128)

- 3 Legg merke til at de sier **Sie, Herr** og **Frau**. Forklar hvorfor de ikke bruker **du** og fornavn når de snakker med foreldrene til venner. Hvordan er det i Norge? Hvordan snakker du høflig med foreldrene til vennene dine? Diskuter i grupper og oppsummer i klassen.
- 4 Jobb sammen to og to. Lag en dialog der dere spiller en voksen og en ungdom. Du som er ung må bruke **Sie, Herr** og **Frau** når du stiller spørsmål. Still for eksempel spørsmålene: **Hva heter du? Hvor kommer du fra? Hvor bor du?**

Abbildung 11 Aufgaben zur Höflichkeitsform „Sie“ (Leute 8, S. 91)

Abbildung 10). Es wird also eher nur auf das Problem aufmerksam gemacht, als auf den Umgang damit vorbereitet. Dass es auch zu Missverständnissen kommen kann, die dadurch auftreten, dass die Gesprächsteilnehmer unterschiedlich kulturell geprägt sind, bleibt in den Lehrwerken völlig unerwähnt. Denkbar wären zum Beispiel unterschiedliche Begrüßungsrituale oder verschiedene Gewohnheiten in Bezug auf das Treffen von Verabredungen. Selbst die Verwendung der Höflichkeitsform *Sie*, auf die in allen Lehrwerken hingewiesen und deren Anwendung, wie in *Leute 8* (S. 91), geübt wird (siehe Abbildung 11), wird nicht zu diesem Zwecke genutzt. Welche Reaktion ein *Du* anstelle eines *Sie* hervorrufen kann, und wie darauf reagiert werden könnte, darauf wird nicht vorbereitet.

Schwerpunkt der zahlreichen kommunikativen Übungen in allen Lehrwerken sind die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, alltägliche Situationen (häufig als Reisende) in deutschsprachigen Ländern zu meistern und sich über persönliche, auch kulturelle Themen auszutauschen. Das schließt die Bewältigung von sprachlichen Schwierigkeiten mit ein. Diese Übungen sind erste Schritte auf dem Weg, *Fähigkeiten II (skills of interaction)* zu entwickeln, die, weiter ausgebaut, auch dazu befähigen sollen, mit Vertretern anderer Kulturen hinsichtlich ihrer Werte und Anschauungen kommunizieren zu können. Es finden sich in den untersuchten Lehrwerken keine Materialien, welche die Schüler auf das Hantieren nicht-linguistischer interkultureller Schwierigkeiten und Missverständnisse vorbereiten.

## 6.6. Texte individualisieren

Punkt 6 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, ***beinhaltet eine breite Textauswahl, die das Interesse der Schüler für interkulturelle Themen erweckt, ihnen einen persönlichen Bezug zu diesen ermöglicht und ihre individuellen Bedürfnisse und (sprachlichen) Fähigkeiten berücksichtigt.***

Ein Lehrbuch kann es Schülern erleichtern, persönliche Bezüge zu unterschiedlichen Kulturen und deren Vertretern aufzubauen, indem es, so wie Lund vorschlägt (2006, S. 82), reale Personen und Situationen darstellt. Das kann durch die Verwendung von Fotografien, anstelle von Zeichnungen, erreicht werden (siehe Abbildungen 12 bis 15, die je zwei vergleichbare Situationen, einmal als Fotografie und einmal gezeichnet, darstellen).



Abbildung 12 Foto: Jugendliche mit Katze (Auf Deutsch 1, S. 35)



Abbildung 13 Zeichnung: Jugendlicher mit Katze (Tysk 8, S. 62)



Abbildung 14 Foto (Ausschnitt): Imbissbude in Berlin (Tysk 10, S. 77)

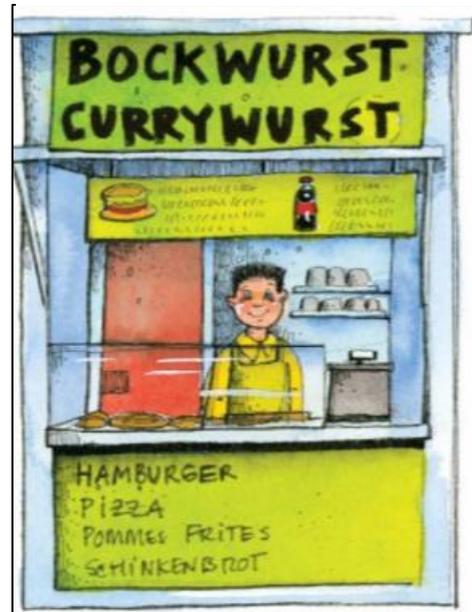


Abbildung 15 Zeichnung: Imbissbude (Noch Einmal 2, S. 102)

Dass Fotos über ihre Eigenschaft hinaus, persönliche Bezüge zu ermöglichen, auch ein größeres Potenzial besitzen, konkrete Einblicke in unterschiedliche Kulturräume zu bieten, darauf wird in Kapitel 6.9. näher eingegangen.

Eine andere Möglichkeit, den Schülern einen persönlichen Zugang zu interkulturellen Inhalten zu ermöglichen, ergibt sich aus der Wahl der Themen selbst. In allen untersuchten Lehrwerken finden sich Texte, die die Lebenswelt der Schüler berühren (wie Sport, Schule, Familie). Manche dieser Texte verflechten Themen, von denen die Schüler sich angesprochen fühlen, mit Ansatzpunkten für interkulturelles Lernen. In den Aussagen dreier deutscher Jugendlicher zu ihrem Verhältnis zur Musik werden unterschiedliche Genres (Punk, Rock, Klassik, Pop, Techno) genannt (Noch Einmal 1, S. 183 f.). Durch diese Bandbreite können sich viele der Schüler angesprochen und in ihrem eigenen Musikgeschmack bestätigt fühlen. Sie erleben Übereinstimmungen zwischen dem eigenen und dem anderen Kulturraum (Werte, Ansichten, Verhaltensweisen) und fühlen sich vielleicht einem deutschen Jugendlichen, der die gleiche Art von Musik hört, näher als einem Klassenkameraden, der ganz andere Musikvorlieben hat. Die von den Jugendlichen in besagtem Text erwähnten deutschen Sänger und Bands können als „Geheimtipps“ Gleichgesinnter dazu animieren, neues Kulturterrain zu erkunden. Diese Bereitschaft, sich mit Ausdrucksformen verschiedener Kulturen zu beschäftigen, ihnen mit Neugierde und Offenheit zu begegnen, gehört zur Komponente *interkulturelle Einstellungen (intercultural attitudes)*.

Manche Texte bedienen sich einer erstaunlichen Information, über die es gelingen kann, die Lernenden für interkulturelle Themen zu interessieren. So erzählt eine junge Österreicherin über ihre Schule und erwähnt dabei, dass sie auch samstags zur Schule geht (Auf Deutsch 1, S. 110). Diese, für norwegische Schüler ungewöhnliche Tatsache, kann deren Interesse auf das Schulsystem Österreichs lenken und einen Lernprozess in Gang setzen, der mit dem Erkunden des Anderen beginnt. So werden Verhaltensweisen entdeckt, die sich von den eigenen unterscheiden, es können aber auch Wertvorstellungen, die diesen anderen Verhaltensweisen zugrunde liegen, aufgespürt werden.

Andere Texte bahnen, durch Fragestellungen und Aufgaben, persönliche Bezüge der Schüler zu interkulturellen Themen an. Das kann durch themaeinführende Fragen, wie: „Was bedeutet für dich das Wort ‚Zukunft‘?“ geschehen (Auf Deutsch 3, S. 90), oder durch Aufgaben im Anschluss an einen Text, der sich eines interkulturellen Themas annimmt. So wird im Text *Anders sein* die Problematik zunächst vertieft: „Was bedeutet eigentlich ‚anders sein‘? Dass wir besondere Kleidung tragen? Dass wir uns nicht so benehmen wie alle anderen? Dass wir eine andere Hautfarbe haben? [...]“ (Auf Deutsch 3, S. 110). Zu diesem Text hält das Lehrbuch eine Gruppenaufgabe bereit, die dafür sorgt, dass persönliche Bezüge zur Thematik

hergestellt werden können (ebd. S. 112): Erst soll jeder Schüler über sich selbst sagen, inwiefern er sich von anderen Schülern der Gruppe unterscheidet. Danach sollen für jedes Gruppenmitglied einige Punkte festgehalten werden. Auf diese Weise wird das Thema *Anders sein* an den Lernenden selbst festgemacht, und sie werden zu Beteiligten an interkulturellen Phänomenen, anstatt diese nur als Zuschauer von außen zu betrachten. Wie in Kapitel 3.3. gezeigt wurde, haben unter anderem Barrett et al. und Lund für solcherart persönliche Bezugnahme als gute Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Lernen plädiert.

Manchmal bietet es sich auch an, zwei unabhängige Lehrbuchbeiträge miteinander zu verbinden und auf diese Weise deren Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, zu erhöhen. Hier ein Beispiel: In *Auf Deutsch 3* ist das Gedicht *Wunschzettel* abgedruckt (S. 10). Die Schüler werden gebeten, ihre eigenen Wunschzettel zu schreiben. Im Anschluss daran soll aus all den Wünschen im Plenum der Klassenwunschzettel erstellt werden. Das rührt an sehr private Seiten jedes Schülers, selbst dann, wenn sie nicht alle Wünsche öffentlich machen. An anderer Stelle im gleichen Lehrbuch (ebd. S. 114) kommt ein Junge zu Wort, der vor dem Krieg im Heimatland nach Deutschland geflüchtet ist und dort um Asyl gebeten hat. Er schildert seinen Traum, nämlich eine Zukunft mit Schule, Freunden, einer Wohnung und dem Hund, den er zurücklassen musste. Zwar stellt das Lehrbuch keine Verbindung zwischen diesem Text *Zwotans Traum* und den eingangs beschriebenen Wunschzetteln her, doch spricht nichts dagegen, diese in Beziehung zueinander zu setzen, diese zu vergleichen und etwaigen Unterschieden auf den Grund zu gehen. Das Lehrbuch bahnt eine Kopplung der beiden Materialien nicht an. Ab Seite 224 bietet das Lehrbuch *Auf Deutsch 3* zu einigen Texten, so auch dem hier erwähnten, eine Kurzversion an. So können auch Schüler, deren sprachliche Fähigkeiten noch nicht für den jeweiligen Originaltext ausreichen, sich dessen Inhalt zu eigen machen und das Potenzial des Textes für interkulturelles Lernen nutzen.

In einem kurzen Text über die Brüder Boateng bleibt deren Migrationshintergrund unerwähnt (Leute 8, S. 57). Da Fußball und Rap aber grundsätzlich viele Jugendliche interessieren, birgt deren Erfolgsgeschichte das Potenzial, Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem Thema Einwanderung zu sein. Mehrere Aufgaben (ebd.) begleiten den Text: Eine Aufgabe fragt danach, welche Aussagen der Text über die Bedingungen macht, unter denen die Brüder aufgewachsen sind. Außerdem wird gefragt, wie sich die Schüler die Umgebung vorstellen, in der die Brüder ihre Kindheit verbracht haben. Der Text hält darüber kaum Informationen bereit, doch die beiden Fragen implizieren, dass es hier Wissenswertes zu erfahren gibt. Das

kann das Interesse der Schüler, sich mit dem Hintergrund der Boateng-Brüder zu beschäftigen, wecken. Auch die Frage danach, was der Grund dafür sein könnte, dass einer der Brüder froh ist, nicht Profi-Fußballer geworden zu sein, kann neugierig machen. Eine weitere Aufgabe ist sprachunabhängig: „Gestalte den Text zu einer Bildgeschichte um“ (ebd.). Das bietet Schülern mit noch sehr eingeschränkten Deutschkenntnissen und solchen, die lieber andere als verbale Ausdrucksformen wählen, Gelegenheit, sich auf ihre Weise am interkulturellen Lernprozess zu beteiligen.

Es finden sich in den Lehrbüchern mehrere Aufgaben, die den Schülern Freiheiten bei der Wahl der Themen und Arbeitsformen lassen. Die Aufgabe *Projektarbeit: Schule und Ausbildung in Auf Deutsch 3* bittet die Schüler, selbst eine Problemstellung zum Thema zu finden und auch die Form der Präsentation selbst zu wählen (S. 131). So können Schüler mit Inhalten arbeiten, die sie interessieren und die Arbeitsformen wählen, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechen.

In der Lehrbuchreihe *Leute* werden die Schüler in einigen Aufgaben ausdrücklich dazu aufgefordert, Deutsch und/oder Norwegisch zu sprechen. Das ist ein Signal der Lehrbuchautoren an die Schüler, dass die inhaltliche Auseinandersetzung in diesem Fall Priorität hat. Das interkulturelle Lernen soll, so argumentiert auch Bettermann (2001, S. 1224), nicht durch fremdsprachliche Schwierigkeiten eingeschränkt werden. Beispiel ist eine Aufgabe, bei der die Schüler das im Buch abgedruckte Gedicht eines Jugendlichen besprechen und sich zu der Frage äußern sollen, was es bedeutet, Freunde zu haben und zu sein (Leute 8, S. 92). Sowohl im Gedicht als auch im Gespräch der Jugendlichen kommen Werte und Ansichten zum Ausdruck, was einen guten Ansatz für interkulturelles Lernen bietet, doch wird dieses Potenzial vom Lehrbuch nicht weiter aufgegriffen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die untersuchten Lehrbücher viele unterschiedliche Materialien bereitstellen, die Themen aufgreifen, welche bei den Schülern auf Interesse stoßen und ihre Neugierde auf die angesprochenen Themen wecken können. Das wiederum kann zur Förderung der *interkulturellen Einstellungen (intercultural attitudes)* der Schüler beitragen. So gibt es sowohl Texte, welche mit Vertretern oder Ausdrucksformen eines anderen Kulturkreises bekannt machen und so zur Entdeckung derselben ermuntern als auch solche, die direkt oder eher indirekt zur Arbeit mit interkulturellen Themen führen. Direkte Ansprache der Schüler, Fotos von realen Situationen und Menschen sowie Aufgaben

und Texte, die an das Innere der Schüler rühren, können den Schülern dabei helfen, einen persönlichen Bezug zu interkulturellen Themen zu etablieren.

Auf verschiedene Weise wird versucht, Anpassungen der Lehrbuchtexte an individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler zu ermöglichen. Kurzversionen von Texten, Verwenden des Norwegischen und Wahl der Arbeitsformen sind probate Mittel. Diese methodischen Maßnahmen können dazu beitragen, interkulturelles Lernen – und zwar unabhängig davon, um welche Komponente interkultureller Kompetenz es sich handelt – zu ermöglichen oder zu erleichtern.

### 6.7. Meinungen äußern

Punkt 7 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, ***animiert und befähigt Lernende dazu, ihrer eigenen Meinung auf unterschiedliche Weise Ausdruck zu verleihen.***

Interkulturelle Kompetenz verlangt unter anderem nach der Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen hinsichtlich ihrer Werte, ihres Glaubens und ihres Verhaltens kommunizieren zu können: *Fähigkeiten II (skills of interaction)*, als auch danach, sich mit eigenen Werten, Anschauungen und Verhaltensweisen kritisch auseinanderzusetzen: *Kritisches kulturelles Bewusstsein (critical cultural awareness)*. Voraussetzung dafür ist, den eigenen Standpunkt wahrzunehmen und ihn kundtun zu können. Beides ist für Jugendliche keine Selbstverständlichkeit, weshalb Aktivitäten, die auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten zielen, wichtige Basisarbeit bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten.

Kreuzchen auf ein Arbeitsblatt, wie in *Tysk 8* abgebildet, zu setzen, kann ein erster Schritt dazu sein, einen Standpunkt zu beziehen und seiner eigenen Meinung Ausdruck zu verleihen (S. 40) (siehe Abbildung 16).

	Das mache ich gerne	Das mache ich nicht so gerne
Sport machen		X
Filme/Serien gucken		
Gitarre spielen		
klettern		
Musik hören		
tanzen		
shoppen gehen		
Kreuzwörterrätsel lösen		
Computerspiele spielen		

Abbildung 16 Abkreuztabelle Freizeitaktivitäten (*Tysk 8*, S. 40)

Zu einer anderen nonverbalen Art, die eigenen Ansichten auszudrücken, wird in *Los geht's 8* angeregt (S. 33). Hier werden die Schüler dazu aufgefordert, 10 Bilder zu finden, die etwas zeigen, von dem sie meinen, dass es typisch norwegisch sei. Um der Gefahr zu entgehen, damit Stereotypen Vorschub zu leisten, könnte stattdessen darum gebeten werden, 10 Bilder zu finden, die etwas zeigen, das der Schüler an Norwegen mag.

Die meisten Aufgaben zielen jedoch darauf ab, dass die Schüler ihre Meinung verbal zum Ausdruck bringen. Dazu stellt *Auf Deutsch 3* eine Reihe nützlicher Wendungen zur Verfügung (S. 143) (siehe Abbildung 17).

Ich finde, dass ...	Jeg synes at ...
Ich meine, es ist ...	Jeg mener det er ...
Ich bin dafür, dass ...	Jeg er for at ...
Ich bin dagegen, dass ...	Jeg er mot at ...
Davon habe ich keine Ahnung!	Det har jeg ikke peiling på!
So meine ich es nicht.	Jeg mener det ikke slik.
Meiner Meinung nach ...	Etter min mening ...
Davon habe ich nie gehört.	Det har jeg aldri hørt om.
Das ist tatsächlich so.	Det er virkelig slik.
Das gehört nicht zur Sache.	Det har ikke noe med saken å gjøre.
Stimmt!	Det stemmer!
Genau!	Presis!
Im Gegenteil!	Tvert imot!
Falsch!	Feil!
Da irrst du dich!	Der tar du feil!
Da hast du nicht Recht!	Det har du ikke rett i.

Abbildung 17 Nützliche Wendungen zur Meinungsäußerung (*Auf Deutsch 3*, S. 143)

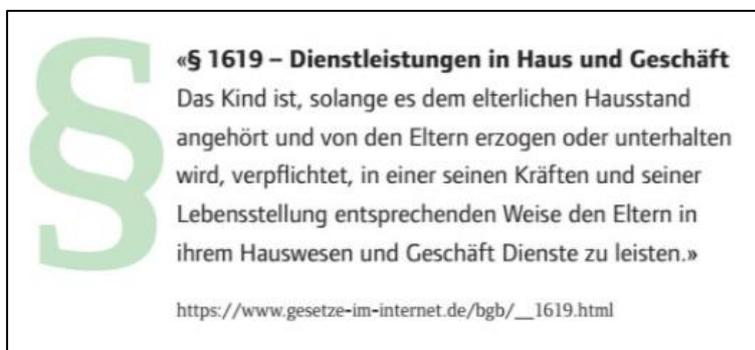


Abbildung 18 Gesetz über die Mithilfe von Kindern im Haushalt (*Tysk 10*, S. 138)

18). Dazu gibt es die Aufgabe: „Wie findet ihr diese Regel? Diskutiert!“ (ebd.). Hier bietet es sich an, zu überlegen, welche Werte durch dieses Gesetz (bzw. durch die Nichtexistenz eines solchen in Norwegen) zum Ausdruck kommen. Das greift der Aufgabentext jedoch nicht auf.

Mitunter unterstützen Lehrmaterialien nicht nur die Meinungsäußerung, sondern auch den Prozess der Meinungsbildung an sich, indem sie Argumente zur Verfügung stellen oder die Schüler bitten, nach solchen zu suchen. In *Noch Einmal 3* geschieht das in drei Schritten: Zunächst werden die Schüler aufgefordert, Vorteile des deutschen Schulsystems zu nennen.

Immer wieder bieten die Lehrbücher Themen an, die sich als Ausgangspunkt für (Streit-) Gespräche eignen. In *Tysk 10* beispielsweise wird den Schülern mitgeteilt, dass Kinder in Deutschland gesetzlich zur Mithilfe im Haushalt verpflichtet sind (S. 138) (siehe Abbildung

Danach sollen sie nach Nachteilen desselben suchen und sich erst im dritten Schritt dazu äußern, welches System sie bevorzugen und diese Aussage begründen (S. 160).

Die Lehrbücher bieten den Schülern also, wie hier an Beispielen gezeigt wurde, verschiedene Möglichkeiten an, ihren eigenen Standpunkt kundzutun. Vor allem sollen die verbalen Fähigkeiten zur Meinungsäußerung geschult werden. Dass einer Meinungsäußerung ein Prozess der Meinungsbildung vorausgehen muss und Schüler auch bei diesem Prozess Unterstützung benötigen, auch dieser Tatsache werden einige der Aufgaben gerecht.

## 6.8. Perspektive wechseln

Punkt 8 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern,

***trägt dazu bei, sich eigener Anschauungen, Verhaltensweisen und Werte bewusst zu werden und zu erkennen, wie diese die Sicht auf andere Kulturen beeinflussen; ermutigt dabei zum Perspektivwechsel.***

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, wie Lehrbücher dazu beitragen können, dass der Prozess der Meinungsbildung und Meinungsäußerung, wie in Kapitel 6.7. beschrieben, vertieft und weiterentwickelt wird.

In *Noch Einmal 3* äußern sich 5 Deutsche zu der Frage: „Was machen Sie, um die Umwelt zu schonen?“ (S. 144 f.). Der Text zeigt, dass die Befragten unterschiedlich agieren und auch verschiedene Ansichten zum Thema Umweltverschmutzung haben, spiegelt also die Heterogenität der Gesellschaft gut wider. Die den Texten folgende Aufgabe bittet die Schüler, zu diskutieren, welcher der 5 Personen sie sich hinsichtlich derer Gedanken und Handlungen am nächsten fühlen. Hier müssen sich die Schüler also eigener Anschauungen, Verhaltensweisen und Werte bewusstwerden und diese zueinander in Beziehung setzen. Häufig spiegeln die Verhaltensweisen einer Person deren Anschauungen und Werte wider, doch ist es auch möglich, dass sich jemand seinen Ansichten zuwider verhält. In so einem Fall stellt sich die Frage: Wer oder was hat, zusätzlich zu den eigenen Anschauungen und Werten, Einfluss auf das eigene Verhalten? Und: Inwieweit unterliegt jeder Einzelne den Einflüssen aus seinem Umfeld, seinem Kulturkreis? Wie frei ist ein Mensch, Entscheidungen zu treffen? Fragen dieser Art lassen sich gut am Thema Umweltschutz diskutieren, und Reflexionen dazu tragen zur Entwicklung der *interkulturellen Einstellungen (intercultural attitudes)* der Schüler bei.

Dass die Herkunft eines Menschen Einfluss auf seine Ansichten hat, wird durch den Satz einer jungen Norwegerin deutlich, die vom *Buekorps* ihrer Heimatstadt Bergen erzählt. Sie versteht, dass diese Tradition einzigartig ist und reflektiert: „Man muss in Bergen geboren sein, um zu verstehen, welche Bedeutung diese Tradition hat“ (Auf Deutsch 3, S. 80). Solche Aussagen können zur Entwicklung des *kritischen, kulturellen Bewusstseins (critical cultural awareness)* der Schüler beitragen.

Diese Komponente interkultureller Kompetenz zu fördern, kann auch dem Text *Wer kann mir einen Rat geben?* gelingen (Noch Einmal 3, S. 88 f.). Er schildert den Konflikt einer jungen, in Deutschland lebenden Türkin, zwischen den Anforderungen durch die kulturelle, vor allem religiöse Bindung ihrer Familie an das Herkunftsland einerseits und den kulturellen Gegebenheiten des Landes, in dem sie lebt, andererseits. Diesem Text gelingt es nicht nur, die Situation des Mädchens nachvollziehbar zu machen, sondern er stellt auch die unterschiedlichen Positionen der Menschen in ihrem Umfeld dar: Klassenkameraden: „[...] verstehen nicht, [...]“, Vater: „Es geht um die Ehre der ganzen Familie!“, Mutter: „Er meint es gut mit dir.“ Auf diese Weise ist der Text ein Tor zur Wertewelt eines anderen Kulturkreises. Gleichzeitig deutet er aber auch an, wie die Werte der Protagonisten die Sicht auf die jeweils andere Kultur beeinflussen. Obendrein involviert der Text die Schüler durch die Bitte um Rat. Dazu reicht es nicht aus, Position zu beziehen. Die Schüler müssen sich, um eine hantierbare Lösung vorschlagen zu können, auch in die Protagonisten hineinversetzen, also einen Perspektivwechsel vornehmen. Dazu fordern auch die beigefügten Aufgaben auf: zum einen sollen Schüler einen Dialog zwischen der Freundin und dem türkischstämmigen Mädchen schreiben, zum anderen soll der Text unter gleicher Überschrift so umgeschrieben werden, dass er aus der Position der Freundin, der Mutter oder des Vaters berichtet (ebd. S. 91). Eine Aufgabe zum Text ähnlicher Problematik in *Los geht's 8* fordert die Schüler dazu auf, Repliken für die beteiligten Personen (hier: das Mädchen, der Vater, der Bruder und die Freunde) zu schreiben und als Rollenspiel aufzuführen (S. 88). Auch das verlangt nach einem Perspektivwechsel und ist somit geeignet, die Entwicklung der *Fähigkeiten II (skills of interpreting and relating)* sowie der *interkulturellen Einstellungen (intercultural attitudes)* der Schüler zu fördern.

Auf verschiedene Weise bahnen also Lehrwerke Prozesse an, die dazu führen, dass Schüler über eigene Anschauungen, Werte und Verhaltensweisen reflektieren und erkennen, dass diese ihre Sicht auf andere Kulturen beeinflussen. Mit Hilfe anschaulicher Texte und

Aufgaben wird außerdem gezeigt, dass dieser Mechanismus auch auf andere Menschen zutrifft. Materialien, die einen Perspektivwechsel anbahnen, können diesen Prozess erleichtern.

## 6.9. Materialien wählen

Punkt 9 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern,

***offeriert viel authentisches Material, verwendet offene Texte verschiedener Genres und Modalitäten und lässt Kontext und Intention der Texte und Aufgaben deutlich werden.***

Dieses Kriterium stellt Ansprüche an die Form der Materialien, die Lehrbücher zur Verfügung stellen, damit sie interkulturelles Lernen fördern. Beispiele aus einem Lehrbuchkapitel (Noch Einmal 3, S. 110 ff.), dessen Thema die deutsche Geschichte ist, sollen deutlich machen, wie das gelingen kann.



Abbildung 19 Illustrationen zur deutschen Geschichte (Noch Einmal 3, S. 110 ff.)

Im Gegensatz zu den anderen Teilen des Lehrbuchs, in denen Personen häufig gezeichnet dargestellt werden, finden hier größtenteils Fotografien, also authentisches Material, Verwendung (siehe Abbildung 19). Das hilft Schülern, das Dargestellte als real aufzufassen und persönliche Bezüge herzustellen. Die Fotos zeigen Ereignisse und Persönlichkeiten der deutschen Geschichte und stehen im Zusammenhang mit den Sachtexten des Kapitels. Da es keine Bildunterschriften gibt, müssen die Schüler, um sich die Bildinformationen zu erschließen, die Texte lesen und verstehen. Unter Umständen sind zusätzliche Erklärungen nötig. Das mag zunächst aufwendig erscheinen, kann aber Interesse an den Texten wecken und dazu führen, dass Schüler die Fotos auf der Suche nach Informationen genauer betrachten und sich möglicherweise interessierter darüber austauschen. Die meisten Bilder zeigen deutlich, welchen Platz die abgebildeten Personen in der deutschen

Geschichte aktiv eingenommen oder zugewiesen bekommen haben. So sind beispielsweise Fahne-tragende SA-Männer zu sehen, Hitler-Gruß-ausführende Menschenmengen, KZ-Insassen, Widerstandskämpfer, Grenzsoldaten, Einwohner Berlins neben der Mauer, Mauerflüchtlinge und jubelnde Jugendliche zur Wiedervereinigung. Allein die Auswahl dieser Bilder trägt zur Differenzierung des Geschichtsbildes bei.

Außer auf Bilder wird auf Karten zurückgegriffen. Diese helfen dabei, die Teilung Deutschlands und Berlins, die in Sachtexten beschrieben wird, zu veranschaulichen. Alles weitere Material dieses Kapitels ist verbaler Natur: Sachtexte, aber auch mehrere authentische Texte verschiedener Genres: Lied (-text), Gedicht, Kurzgeschichte, Zitat und Witze, jeweils mit deutlichem Bezug zum Thema Geschichte. Auch sie spiegeln die Vielschichtigkeit der Bevölkerung und derer unterschiedlichen Erfahrungen und Ansichten, Werte und Verhaltensweisen wider.



Abbildung 20 *Lesebuchgeschichte, Borchert (Noch Einmal 3, S. 115)*

Zum Text „Lesebuchgeschichte“ von Wolfgang Borchert gibt es eine Aufgabe (ebd. S. 116) (siehe Abbildung 20), die zunächst auf Norwegisch einige Informationen über Borchert liefert und somit Kontext und Intention des Textes verdeutlicht: „[...] Er beschrieb unter anderem die Probleme der jungen Soldaten, die in den Alltag eines zerstörten Deutschlands zurückkehrten.“

Die Aufgabe: „Erzähle auf Norwegisch, was der Verfasser mit dieser kurzen Geschichte zum Ausdruck bringen will.“ impliziert, dass es bei der Kurzgeschichte ein Fazit gibt. Damit wird das Potenzial dieses offenen Textes, ein Gespräch oder gar eine Diskussion anzustoßen, im Keim erstickt.

Der „Flüsterwitz aus dem Dritten Reich“ (siehe Abbildung 21) ist ganz besonders gut geeignet, die Lage der Menschen

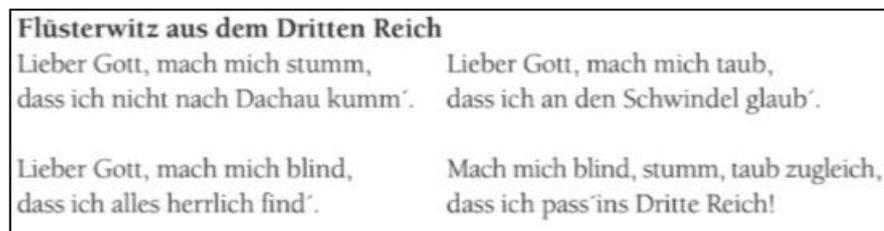


Abbildung 21 *Flüsterwitz aus dem Dritten Reich (ebd. S. 113)*

nachvollziehbar zu machen, die sich in einem Konflikt befanden zwischen Erkennen des Unrechts und Ablehnung des Systems einerseits und Angst und Handlungslähmung

andererseits (ebd. S.113). Zu diesem Text wird, bis auf übersetzte Vokabeln, kein weiteres Material und auch keine Aufgabe angeboten.

Das Zitat Newtons „Die Menschen bauen zu viele Mauern und zu wenig Brücken“ (ebd. S. 122) lädt dazu ein, den Blick vom Thema Berliner Mauer zu heben und nach historischen Parallelen an anderen Orten und zu anderen Zeiten zu suchen, aber auch dazu, die Phänomene Abgrenzung und Versöhnung zu thematisieren. Das greift das Buch jedoch nicht auf.

Im hier beschriebenen Lehrbuchkapitel werden offene Texte und authentisches Material verschiedener Modalitäten und Genres verwendet. Damit wird vielen der in Kapitel 4.1. zusammengetragenen Empfehlungen der Lehrmittelforschung entsprochen, wie interkulturelles Lernen unterstützt werden kann. Zusätzlich zu den Sachtexten können diese Materialien dazu beitragen, das *Wissen (knowledge)* der Schüler zu vergrößern. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht auf historischen Fakten, sondern es geht eher darum, das Verständnis dafür zu fördern, dass es *die Deutschen* als homogene Masse nicht gab, sondern dass sich die Bevölkerung aus Individuen mit je eigenen Ansichten, Werten und Verhaltensweisen zusammensetzte, dass man sich in den Kontext der Zeit hineinversetzen muss, um Handlungen und Äußerungen der jeweils Beteiligten deuten zu können.

## 6.10. Gemeinsam handeln

Punkt 10 des Kriterienkatalogs: Ein Lehrwerk mit Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern,

***fordert die Schüler zu Interaktion und Zusammenarbeit auf.***

Schon auf den ersten Seiten präsentieren alle untersuchten Lehrbücher Aufgaben, die die Schüler zur Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Mitschülern auffordern. In *Noch Einmal 1* beispielsweise sollen sie durch das Klassenzimmer gehen und die anderen Mitschüler auf Deutsch begrüßen und sich ihnen vorstellen (S. 11). Die Klassenkameraden werden so zu Partnern im Sprachlernprozess und erhalten als solche im Laufe des dreijährigen Deutschunterrichts viele Aufgaben und Rollen zugeteilt.

Da sich interkulturelle Kompetenz auf die Begegnung mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen bezieht und bekannt ist, dass diese besonders gut im Zusammenspiel mit anderen gefördert werden kann (siehe Barrett et al. in Kapitel 3.3.), liegt es nahe, die im Unterricht zur

Verfügung stehenden anderen, nämlich die Mitschüler, als Gegenüber in den interkulturellen Lernprozess einzubinden. Zum einen sind sie einander Gesprächspartner, mit denen sie sich auf interkulturelle Kommunikation, auch Diskussionen, vorbereiten. Zum anderen hören sie einander zu, lernen voneinander, wenn sie ihre Meinungen zum Ausdruck bringen, Erlebnisse schildern und Gedanken in Worte fassen. Dies wird ausgelöst von Aufgaben wie „Erzähl deinem Partner, was du an der deutschen Teilung am interessantesten findest“ (Tysk 10, S. 109). Drittens besteht jede Klasse aus Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten und mit verschiedenen Vorerfahrungen. In einer multikulturellen Klasse wird das Potenzial, den Unterricht mit Erfahrungen aus unterschiedlichen Kulturen zu bereichern, besonders offensichtlich. Da aber Kultur nicht nur an Nationalität und ethnische Zugehörigkeit gekoppelt ist, ist jede Klasse eine Zusammenstellung von Vertretern verschiedener Kulturkreise. Das Potenzial zu interkulturellem Lernen, das der Schülergruppe selbst innewohnt, wird durch einige Lehrbuchaufgaben gezielt entfaltet. In *Leute 8* lernen die Schüler ein viersprachiges Guten-Morgen-Lied kennen (S. 36). Anschließend werden sie dazu aufgefordert, in Gruppen neue Versionen des Liedes zu schreiben, und zwar mit allen Sprachen, die sie kennen. In *Los geht's 10* sollen Schüler ihre Hauptstadt präsentieren, wobei ausdrücklich darum gebeten wird, dass Schüler, die aus einem anderen Land kommen, die Hauptstadt dieses Landes vorstellen (S. 52).

Durch Teilnahme an Aktivitäten zur Zusammenarbeit können die Schüler immer wieder erkennen, dass die norwegische, wie jede andere Kultur, keine homogene ist, dass schon die kleinsten Zellen der Gesellschaft, wie Schulklassen sie darstellen, facettenreich und sie selbst Teil dieser Vielfalt sind.

Alle untersuchten Lehrbücher enthalten eine Vielzahl von Aufgaben, die die Schüler zu Interaktion und Zusammenarbeit auffordern. Als Gesprächs- und Arbeitspartner geben sie einander wertvollen Input und die Gelegenheit, ihre *Fähigkeiten II (skills of interaction)* zu erproben und weiterzuentwickeln.

### 6.11. Nicht zitierte Materialien

Das Gros der Materialien, welche die 17 untersuchten Lehrbücher bereitstellen, bleibt in der vorliegenden Arbeit unerwähnt. Das betrifft erstens all jene Texte und Aufgaben, die sich explizit dem Sprachlernprozess widmen und für das interkulturelle Lernen nicht ausdrücklich vorgesehen sind (es wird hier davon abgesehen, dass auch das Erlernen einer Fremdsprache

an sich zur interkulturellen Kompetenz beiträgt, weil es wesentlicher Teil der Kommunikationsfähigkeit ist).

Zweitens handelt es sich um all jene Materialien, die solchen, die zitiert werden, so stark ähneln, dass ihre Nennung zu Wiederholung führen würde.

Die dritte Gruppe von Materialien, die keine Erwähnung in dieser Arbeit finden, sind solche, deren Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, sich nicht zu erkennen gibt oder als gering eingeschätzt wurde. Auch die Texte und Aufgaben, deren Potenzial durch die Art der Darstellung im betreffenden Lehrbuch verstellt oder völlig unzureichend ausgeschöpft wird, werden in dieser Arbeit nicht zitiert. Das hat folgenden Grund: Der Hauptfokus dieser Arbeit ist darauf gerichtet, zu zeigen, wie es Lehrbüchern gelingen kann, interkulturelles Lernen zu fördern. Darum werden vor allem solche Materialien zitiert, die das Gelingen gut illustrieren. Nur am Rande wird auf Mängel und Unzureichendes hingewiesen, so dass erkennbar wird, wie sich das Potenzial eines Textes oder einer Aufgabe besser ausschöpfen ließe. Diese Art der Darstellung überwiegend gut geeigneten Materials kann den Eindruck entstehen lassen, dass die Lehrbücher vor hervorragend geeignetem Material zur Unterstützung des interkulturellen Lernprozesses strotzen. Das ist nicht der Fall. Die in dieser Arbeit erwähnten zusammen mit den gut geeigneten, aber unerwähnten Texten und Aufgaben verteilen sich auf die 17 untersuchten Lehrbücher, was bedeutet, dass jedes einzelne Lehrbuch nur wenig ausgezeichnetes Material enthält.

Es soll aber nicht unerwähnt bleiben, dass auch wenig und sogar ungeeignetes Material durch Wissen und Geschick des Lehrers zur Förderung interkultureller Lernprozesse genutzt werden kann. Es ist jedoch nicht Aufgabe eines Lehrbuches, dem Lehrer Gelegenheit zu geben, Stroh zu Gold zu spinnen. Darum bleibt an Materialien, die für interkulturelles Lernen als wenig oder ungeeignet befunden wurden, eben dies als Makel hängen.

## 6.12. Mehrfachnennungen

Im Zuge der Untersuchungen zeigte sich immer wieder, dass ein Text oder eine Aufgabe zwei oder mehr Kriterien des Katalogs entsprach. Das ist nicht verwunderlich, denn erstens überlappen einige Kriterien einander genauso, wie auch nicht alle Komponenten interkultureller Kompetenz scharf voneinander getrennt werden können. Zweitens beziehen sich einige Kriterien oder Aspekte von Kriterien eher auf die Zielsetzung, andere mehr auf die Methodik des interkulturellen Lernens, und drittens beinhalten manche Materialien mehrere

Teile, zum Beispiel Aufgaben zu einem Text mit dazugehöriger Illustration, die zu je verschiedenen Kriterien passen. Viertens jedoch gibt es Materialien, die schlichtweg potenter sind als andere. Sich gleichzeitig auf mehrere Teilziele im interkulturellen Lernprozess zu konzentrieren kann, muss aber nicht bedeuten, dass dieser effektiver verläuft. Das soll in dieser Arbeit jedoch nicht diskutiert werden.

Dass Beispiele nicht im Zusammenhang mit mehreren verschiedenen Kriterien genannt werden, obwohl sie sich durch Eignung dafür qualifizieren, ist also keiner Wertung geschuldet, sondern der Absicht, möglichst viel verschiedenes Material zu präsentieren.

## **7. Fazit**

### **7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse**

Der neue Lehrplan für die norwegische Grundschule (*Kunnskapsløftet 2020*) sieht als eines von vier Kernelementen des Fremdsprachenunterrichts interkulturelle Kompetenz vor, was bedeutet, dass dem interkulturellen Lernen ein wesentlicher Teil des Deutschunterrichts zusteht. Es stellte sich die Frage, ob die derzeit dem DaF-Unterricht zur Verfügung stehenden Lehrbücher der Aufgabe gewachsen sind, das interkulturelle Lernen zu fördern, und wie sie dieser Aufgabe gegebenenfalls gerecht werden.

Bei der ersten Durchsicht der Lehrbücher wurde deutlich, dass sie viele sehr verschieden geartete Texte und Aufgaben bereitstellen. Nicht nur in Bezug auf Thematik, Modalität, Genre und angestrebte Aktivität unterschieden sich die Beiträge voneinander, sondern auch hinsichtlich ihrer Zielstellung beziehungsweise Verwendbarkeit für interkulturelles Lernen. Damit ist folgendes gemeint: Interkulturelle Kompetenz ist ein breitgefächertes Fähigkeitsprofil, und der Weg in dessen Richtung, das interkulturelle Lernen, besteht aus vielen Schritten mit je unterschiedlichen Teilzielen. Sich diesen zu nähern kann mit je unterschiedlichen Materialien unterstützt werden. Den Lehrbuchmaterialien, die im Zuge der Analyse als förderlich für interkulturelles Lernen angesehen wurden, ist in den Lehrbüchern selbst keine diesbezügliche, explizite Zielsetzung beigelegt. Darum kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob die Lehrbuchautoren die betreffenden Texte und Aufgaben ausdrücklich zum Zwecke des interkulturellen Lernens veröffentlicht haben und erst recht nicht, welchen Kompetenzbereich, welche Komponente interkultureller Kompetenz der jeweilige Text, die jeweilige Aufgabe zu fördern trachtet. Da die Komponenten miteinander verwoben sind und interkulturelles Lernen gern mehrere Kompetenzbereiche gleichzeitig schult, ist eine klare

Trennung meist weder möglich noch wünschenswert. Dennoch muss sich die Mühe gemacht werden, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, ob alle Komponenten Berücksichtigung finden, um sicherzustellen, dass Schülern ein umfassender interkultureller Lernprozess ermöglicht wird, so wie vom Lehrplan vorgesehen. Darüber hinaus muss eingeschätzt werden, ob die Art und Weise, wie dieser Lernprozess angebahnt wird, den Empfehlungen der Fachliteratur entspricht. Um diese umfangreichen Ansprüche hantierbar zu machen, wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, der gewährleisten soll, dass die große Menge an Rohmaterial (alle von den Lehrbüchern bereitgestellten Texte und Aufgaben) hinsichtlich der Ansprüche, die an interkulturelles Lernen gestellt werden, strukturiert und gewertet werden kann. Diese Ansprüche ergeben sich also aus dem Modell interkultureller Kompetenz, dem aktuellen Lehrplan und Hinweisen aus der Fachliteratur zur Methodik interkulturellen Lernens, insbesondere zur Rolle, die Lehrbücher dabei spielen.

Die Analyse der Lehrbücher anhand des Kriterienkatalogs zeigte, dass alle untersuchten Lehrbuchreihen Material bereitstellen, welches einen interkulturellen Lernprozess anregen oder unterstützen kann. Insgesamt wurden bei der Untersuchung der Lehrbücher so viele Vorlagen für interkulturelles Lernen entdeckt, dass für die vorliegende Arbeit eine Auswahl getroffen werden musste.

Mit Hilfe des Kriterienkatalogs wurden die Materialien, die sich als geeignet für interkulturelles Lernen erwiesen, strukturiert. Dabei wurde ersichtlich, dass zu jedem der zehn Kriterien des Katalogs Texte oder Aufgaben gefunden werden konnten. Das zeigt, dass es jeweils mindestens einem Lehrbuch gelungen ist, Material zur Verfügung zu stellen, welches den interkulturellen Lernprozess auf die im jeweiligen Kriterium beschriebene Weise fördern kann.

Mitunter sind die Autoren verschiedener Lehrbücher die Herausforderung, Material zur Förderung interkulturellen Lernens bereitzustellen, auf ganz unterschiedliche Weise angegangen. So konnten zu manchen Kriterien beziehungsweise Aspekten einzelner Kriterien unterschiedliche Beispiele angeführt werden.

Es wurde jedoch auch festgestellt, dass es keinem der untersuchten Lehrbücher gelungen ist, Kriterium 5 (*bereitet auf interkulturelle Kommunikation vor, auch auf das Hantieren von Missverständnissen und kommunikativen Schwierigkeiten*) vollumfänglich zu entsprechen. Missverständnisse und kommunikative Schwierigkeiten, die nicht-sprachlicher Natur sind,

sondern ihren Ursprung in unterschiedlicher kultureller Prägung haben, werden von keinem der Lehrbücher erwähnt, und auf den Umgang mit solchen wird nicht vorbereitet. Da aber das Hantieren von Missverständnissen und Schwierigkeiten, die mangelhaftem fremdsprachlichem Können geschuldet sind, durch Materialien abgedeckt wird, kann auch Kriterium 5 als zumindest ansatzweise erfüllt angesehen werden.

Weiterhin hat die Untersuchung ergeben, dass das Potenzial, interkulturelles Lernen zu fördern, das einigen Texten und Aufgaben innewohnt, von den Lehrbüchern selbst oft nicht zur Gänze ausgeschöpft wird. Häufig fehlen deutliche Hinweise, Erklärungen oder Aufgaben, die den Prozess des interkulturellen Lernens in Gang setzen oder vertiefen könnten. Manche Texte und Aufgaben bremsen Denkprozesse und Diskussionen durch ihre geschlossene Form, durch ein voreilig ausgesprochenes Fazit oder allzu enge Rahmen. Dass deren Potenzial trotzdem zur Entfaltung kommt, wird dem Zufall oder dem kundigen Lehrer überlassen. Die meisten der Lehrbuchmaterialien, die als kaum oder nicht geeignet eingestuft wurden, fanden in der vorliegenden Arbeit keine Erwähnung.

Erwähnt werden muss auch, dass es Materialien gibt, die kontraproduktiv für einen interkulturellen Lernprozess sein können. Das zeigt sich besonders an den Texten und Aufgaben, die der Bildung von Stereotypen Vorschub leisten. Texte und Aufgaben, die grob verallgemeinern und Klischees befördern sind allenfalls dann zur Förderung interkultureller Kompetenz geeignet, wenn die ihnen zugrunde liegenden Prozesse verdeutlicht werden und die Problematik konstruktiv bearbeitet wird.

## 7.2. Beantwortung der Forschungsfragen

Es sollte eingeschätzt werden, ob und wie die Lehrbücher den Ansprüchen des neuen Lehrplans hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz genügen. Da der Lehrplan aber bei der Darstellung des Kompetenzbegriffes eher vage bleibt, musste sich zunächst Klarheit darüber verschafft werden, was interkulturelle Kompetenz beinhaltet. Dazu wurde das Modell Byrams herangezogen, welches die Breite des Begriffs aufzeigt. Außerdem wurden die Hinweise, die der Lehrplan zur Methodik des interkulturellen Lernens gibt, mit denen des *GeR* und der relevanten Fachliteratur abgeglichen. All diese Angaben wurden zu einem Kriterienkatalog verdichtet, der in der vorliegenden Arbeit als Hilfsmittel bei der Lehrbuchanalyse diente. Es wurde untersucht: 1. ob die Lehrbücher interkulturelles Lernen im Sinne des Lehrplans fördern, und 2., wie sie dies gegebenenfalls tun. Diese beiden Fragen können nun folgendermaßen beantwortet werden:

1. Alle Lehrbücher, die dem DaF-Unterricht an norwegischen Grundschulen derzeit zur Verfügung stehen, haben das Potenzial, interkulturelle Lernprozesse zu fördern. Es muss betont werden, dass nur das Korpus, bestehend aus 17 Lehrbüchern, in seiner Gesamtheit das Potenzial hat, zur Entwicklung aller Komponenten interkultureller Kompetenz beizutragen. Damit ist auch gesagt, dass die einzelnen Lehrbücher diesem Anspruch nicht entsprechen, da sie jeweils nur zur Entwicklung einiger der Komponenten beitragen. Da diese Arbeit jedoch eine qualitative und keine quantitative Studie ist, kann keine Aussage darüber getroffen werden, welches der Lehrbücher zu welchem Grad zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beiträgt.

2. Die untersuchten Lehrbücher fördern die Entwicklung interkultureller Kompetenz, indem sie Materialien bereitstellen, die interkulturelle Lernprozesse anstoßen und/oder diese unterstützen. Es soll an dieser Stelle noch einmal daran erinnert werden, dass interkulturelle Kompetenz eine Zielstellung ist, die eher richtungsweisend, denn erreichbar ist. Vom Fremdsprachenunterricht an der norwegischen Grundschule wird also nicht verlangt, Schüler interkulturell kompetent zu machen. Nichtsdestoweniger soll laut Lehrplan im Laufe der Schulzeit eine deutliche Entwicklung der interkulturellen Kompetenz des Schülers stattfinden, was bedeutet, dass sie bezüglich jeder einzelnen Komponente ein Stück auf dem Weg in Richtung interkulturelle Kompetenz zurücklegen sollen. Lehrbücher fördern diese Entwicklung auf zweierlei Weise: Erstens bieten sie verschiedene Texte und Aufgaben an, welche sich den einzelnen Komponenten interkultureller Kompetenz widmen. Es ist auch möglich, dass mit zwei oder mehreren Komponenten gleichzeitig gearbeitet wird. Wenn Lehrbücher einen Lernprozess unterstützen wollen, der das ganze Spektrum interkultureller Kompetenz umfasst, dann müssen sie nicht nur einige, sondern alle Komponenten durch Texte und Aufgaben berücksichtigen. Tatsächlich stellt das Korpus in seiner Gesamtheit Materialien zur Verfügung, die allen Komponenten Aufmerksamkeit schenken. Zweitens müssen diese inhaltlichen Schwerpunkte, die also alle Komponenten interkultureller Kompetenz berücksichtigen, auf eine Weise dargeboten werden, die interkulturelle Lernprozesse ermöglichen und/oder positiv unterstützen. Dazu gibt es, wie im Theorieteil dieser Arbeit (Kapitel 3 und 4) gezeigt wurde, viele Empfehlungen, die gebündelt Eingang in den Kriterienkatalog fanden. Die untersuchten Lehrbücher beherzigen diese Empfehlungen zur Methodik, wobei auch hier gesagt werden muss, dass zwar das Korpus insgesamt allen Empfehlungen, die der Kriterienkatalog beinhaltet, nachkommt, jedes einzelne Lehrbuch aber nur eine Auswahl trifft. Auch hier muss die Aussagekraft dieser qualitativen Studie

berücksichtigt werden, die das Potenzial jedes einzelnen Lehrbuchs, interkulturelles Lernen zu fördern, nicht beurteilen kann.

Die Kernaussagen, die als Ergebnis der vorliegenden Arbeit über die untersuchten Lehrbücher getroffen werden kann sind folgende: Jedes einzelne Lehrbuch beinhaltet Beiträge zur Förderung interkulturellen Lernens, weil es Materialien zur Verfügung stellt, die einige Komponenten interkultureller Kompetenz und einige Methodikempfehlungen berücksichtigen. Alle untersuchten Lehrbücher zusammengenommen haben das Potenzial, die Entwicklung interkultureller Kompetenz umfassend zu fördern, weil sie Materialien zur Verfügung stellen, die alle Komponenten interkultureller Kompetenz und ein breites Spektrum an Methodikempfehlungen berücksichtigen.

Daraus lässt sich zweierlei schließen: 1. Es steht Lehrkräften Material zur Förderung interkultureller Kompetenz der Schüler zur Verfügung, allerdings müssen sie, um dies umfassend tun zu können, auf mehr als nur ein Lehrbuch zurückgreifen. 2. Es ist möglich, Lehrbücher zu verfassen, die das Potenzial haben, interkulturelles Lernen im Sinne des Lehrplans zu fördern, indem sie zum Beispiel geeignetes Material unterschiedlicher Lehrbücher vereinen.

### 7.3. Einordnung in den Forschungsstand

Da diese Arbeit darauf gemünzt ist, zu erkennen, ob die Lehrbücher den Anforderungen des neuen Lehrplans gerecht werden, der zu Beginn des aktuellen Schuljahres eingeführt wurde, können die Ergebnisse der Untersuchung helfen, diesbezügliche Unsicherheiten seitens der Lehrkräfte auszuräumen.

Auch kann die Arbeit helfen, den Blick dafür zu schärfen, worauf bei der Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts zu achten ist, wenn dieser das interkulturelle Lernen fördern soll. Das betrifft sowohl die Zielsetzung/ den Inhalt, als auch die Methodik. Auch macht die Aufgabe auf etwaige Mängel und Unzulänglichkeiten der bereitgestellten Materialien aufmerksam und kann somit dazu beitragen, Schwierigkeiten im Lernprozess zu umgehen und denselben effektiver zu gestalten.

Der im Zuge dieser Arbeit entwickelte Kriterienkatalog kann hilfreich sein, wenn das Potenzial eines zur Verfügung stehenden Lehrbuchs eingeschätzt werden soll oder es um die Auswahl und Nutzung von Lehrmaterialien geht.

Außerdem könnte die Arbeit bei der Entwicklung neuer Lehrmaterialien oder gar Lehrwerke Berücksichtigung finden.

#### 7.4. Ausblick

Bei der Beantwortung der Forschungsfrage wurde festgestellt, dass die Gesamtheit der untersuchten Lehrbücher das Potenzial hat, alle Komponenten interkultureller Kompetenz zu fördern. Während der Analyse entstand der Eindruck, dass die Materialien, die für interkulturelles Lernen als förderlich eingestuft wurden, ungleichmäßig auf die Lehrbücher verteilt sind und dass jedes einzelne Lehrbuch, beziehungsweise jede einzelne Lehrbuchserie nur Teile der interkulturellen Kompetenz zu fördern geeignet ist. Es kann für die Unterrichtspraxis sinnvoll sein, sich ein deutliches Bild davon zu machen, wie es um das Potenzial des jeweiligen Einzelwerks steht, vor allem, um Mängel durch Bereitstellen zusätzlichen Materials wettmachen zu können.

Zwar hat sich als Ergebnis dieser Arbeit gezeigt, dass Lehrbücher interkulturelles Lernen fördern können, doch konnte in keinem der Lehrbücher oder Lehrbuchreihen auf Anhieb eine Systematik erkannt werden, die dem interkulturellen Lernen zugrunde liegt. Gibt es eine? Sollte es eine geben – und wie könnte diese aussehen? Auch auf diese Fragen Antworten zu finden, wäre interessant und nützlich.

Die vorliegende Arbeit befasst sich ausschließlich mit Lehrbüchern. Die Grundsäulen dieser Arbeit (Lehrplan und Modell interkultureller Kompetenz) haben auch bei Nutzung anderer Medien Gültigkeit, und die Empfehlungen aus der Fachliteratur zur Methodik des interkulturellen Lernens gelten weitgehend auch für andere Medien. Darum können von den Ergebnissen dieser Arbeit einige Parallelen zu anderen Teilen der Lehrwerke gezogen werden. Nichtsdestotrotz wäre es in einer Zeit, in der große Teile des Unterrichtsgeschehens auf digitale Kanäle verlegt werden, interessant zu erforschen, inwieweit diese Angebote geeignet sind, interkulturelles Lernen zu fördern, ob sie der Arbeit mit Lehrbuchmaterialien ebenbürtig, über- oder unterlegen sind, worin ihre Stärken und Schwächen bestehen. So könnten wertvolle Hinweise für die Unterrichtspraxis gegeben werden, welches jungen Menschen effektive Lernarbeit und damit das Erreichen von Lehrplanzielen ermöglicht, sie vor allem aber ein Stück weit unterstützend begleitet in ihrer Entwicklung zu interkulturell kompetenten Weltbürgern.

# Literaturverzeichnis

- Aschehoug Univers. (o.D.). Fremmedspråkene og fagfornyelsen. Abgerufen am 02. 05. 2021 von <https://aunivers.lokus.no/marked/ungdomsskole/aktuelt/fremmedspraakene-og-fagfornyelsen>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bettermann, R. (2001). Sprachbezogene Landeskunde. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin New York: Walter de Gruyter.
- Biesalski, P., Fiebig, J., & Johansen, G. (2019). *Leute 8*. Oslo: Aschehoug Undervisning. Abgerufen am 2021. 04. 25. von <https://brettboka.no/user/publications/1267>
- Biesalski, P., Fiebig, J., & Johansen, G. (2020). *Leute 10*. Oslo: Aschehoug Undervisning. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/1402>
- Biesalski, P., Fiebig, J., & Johansen, G. (2020). *Leute 9*. Oslo: Aschehoug Undervisning. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/1387>
- Braaten, S., & Gundersen-Røvik, M. (2020). *Tysk 10*. Oslo: Cappelen Damm AS. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/1860>
- Braaten, S., & Gundersen-Røvik, M. (2020). *Tysk 8*. Oslo: Cappelen Damm AS. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/1856>
- Braaten, S., & Gundersen-Røvik, M. (2020). *Tysk 9*. Oslo: Cappelen Damm AS. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/1858>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- CappelenDamm. (o.D.). Tysk 8-10 om læreverket. Abgerufen am 27. 04. 2021 von <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Tysk%208-10%20fra%20Cappelen%20Damm-154017>
- Dypedahl, M. (2007). Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren. *Fokus på språk*.
- Dypedahl, M., & Eschenbach, J. (2011). Interkulturell læring og fremmedspråkundervisning. In T. Sundnes Drønen, K. Fretheim, & M. Skortnes, *Forståelsens gyldne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl* (S. 209-221). Trondheim.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.

- Fenner, A.-B. (2012). Promoting Intercultural Competence and Bildung through Foreign Language Textbooks. In M. Eisenmann, & T. Summer, *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Hackl, W. (2001). Informationsorientierte Landeskunde. In G. Helbig, L. Götz, G. Henrici, & H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Hallet, W. (2008). Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts. In A. Müller-Hartmann, & M. Schocker-V. Ditfurth, *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Heimdal, A., & Nordal-Pedersen, G. (2006). *Auf Deutsch 1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Heimdal, A., & Nordal-Pedersen, G. (2007). *Auf Deutsch 2*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Heimdal, A., & Nordal-Pedersen, G. (2008). *Auf Deutsch 3*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, R. (2006). *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Melland, K. (28. 01. 2020). Tysk 1 i Fagfornyelsen - Los geht's og Servus! *Fagbokforlagets nettmagasin*. Abgerufen am 27. 03. 2021 von <https://magasin.fagbokforlaget.no/artikler/tysk-i-fagfornyelsen?rq=tysk>
- Schulze, A.-M. (2006). *Los geht's 9*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Schulze, A.-M. (2009). *Los geht's 10*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Schulze, A.-M. (2015). *Los geht's 8*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schulze, A.-M. (2016). *Los geht's 9*. Bergen: Fagbokforlaget. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/1285>
- Schulze, A.-M. (2017). *Los geht's 10*. Bergen: Fagbokforlaget. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/1219>
- Semundseth Holthe, B., Ramberg, P., & Selbekk, H. (2014). *Noch Einmal 1*. Oslo: Cappelen Damm AS. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/719>
- Semundseth Holthe, B., Ramberg, P., & Selbekk, H. (2014). *Noch Einmal 2*. Oslo: Cappelen damm AS. Abgerufen am 25. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/721>
- Semundseth Holthe, B., Ramberg, P., & Selbekk, H. (2014). *Noch Einmal 3*. Oslo: Cappelen Damm AS. Abgerufen am 16. 04. 2021 von <https://brettboka.no/user/publications/723>
- Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks*. Leuven: Leuven University Press.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm.

- Tomlinson, B. (2012). Textbooks and Materials Evaluation. In M. Eisenmann, & T. Summer, *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo. Abgerufen am 11. 07. 2020 von <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Abgerufen am 15. 07. 2020 von <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i fremmedspråk?* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Abgerufen am 21. 07. 2020 von <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-fremmedsprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i engelsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Abgerufen am 22. 07. 2020 von <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-engelsk/oppsummering/kva-kjenneteiknar-eit-godt-laremiddel-for-engelskfaget/>
- Vereinte Nationen. (2020). *Ziele für nachhaltige Entwicklung Bericht 2020*. New York: United Nations Publications. Abgerufen am 15. 05. 2021 von <https://www.un.org/Depts/german/millennium/SDG%20Bericht%202020.pdf>

# Reflektionsnotat

Der Entschluss, mich in meiner Masterarbeit mit interkulturellem Lernen und den diesbezüglichen Anforderungen des neuen Lehrplans zu beschäftigen, wurde mit rein praktischen Erwägungen zur Durchführbarkeit einer Studie kombiniert: meine Untersuchungen sollten unabhängig davon sein, wie sich der Schulalltag während der Covid-19-Pandemie gestalten würde. So widmete ich mich in der Zeit des coronabedingten Homeschoolings und in meinen reisefreien Sommerferien dem Literaturstudium und den Vorarbeiten zur Analyse von Lehrbüchern. Am ersten Tag der Vorbereitungswoche zum neuen Schuljahr wurden wir Lehrer mit der Nachricht empfangen: Wir steigen von Lehrbüchern auf digitale Plattformen um - unsere Schule wird komplett digitalisiert! Das nahm mir zunächst den Wind aus den Segeln. Das Thema meiner Arbeit erschien mir plötzlich völlig sinnlos. Nach kurzer Zeit stellte sich jedoch heraus, dass die Digitalisierung nicht ganz komplett und auch nicht so schnell wie angekündigt durchgeführt werden sollte. Außerdem wurde mir mehr und mehr bewusst, dass die Erkenntnisse, die meine Masterarbeit zusammenträgt, zu großen Teilen auch bei der Einschätzung anderer, zum Beispiel digitaler, Lehrmaterialien genutzt werden können. Ich habe zwar kurzzeitig erwogen, die Forschungsfrage so auszuweiten, dass auch andere Medien Gegenstand der Untersuchung werden könnten, musste jedoch schnell einsehen, dass dies ein zu umfangreiches Unterfangen geworden wäre, und beschränkte mich darauf, diese Idee in Kapitel 7.4. unter „Ausblick“ zu erwähnen.

Eine praktische Herausforderung während der Arbeit war die Beschaffung der Fachliteratur. Mir war die Problematik bereits aus den ersten Semestern des Studiums bekannt, doch kam nun hinzu, dass ich etliche Fachbücher über einen deutlich über die Leihfrist hinausgehenden Zeitraum benötigte und auch Literatur finden musste, die sich nicht in der Hochschulbibliothek befand. Zwei engagierte Angestellte meiner örtlichen Bibliothek und die kundigen und serviceeingestellten Mitarbeiter der Universitätsbibliothek in Halden haben jedoch keine Mühe gescheut, mir alle benötigten Bücher, teilweise sogar aus dem Ausland, zu besorgen und zuzuschicken. So musste ich zwar auf manches Buch mehrere Wochen warten, bekam aber jeden Wunsch erfüllt.

Als wirklich sehr wertvoll empfand ich auch die Zusammenarbeit mit meinen Betreuern. Die präzisen und konstruktiven Rückmeldungen, auf die ich niemals lange warten musste, waren

nicht nur eine fachliche Bereicherung und ein Segen, was den Schreibprozess betraf, sondern haben mir, die ich mich nun wieder in der Rolle eines Schülers befand, wichtige Lehrerqualitäten vor Augen geführt und mich spüren lassen, welche enorme Wirkung ein aufmunterndes Wort, eine gut begründete Kritik, ein Smiley, ein „Wir helfen dir!“ haben. So hat die Arbeit mit der Masteraufgabe nicht nur meinen Fachhorizont erweitert, mich kundiger und sicherer gemacht was meine Rolle als Lehrkraft im interkulturellen Lernprozess betrifft, sondern sie hat – und damit hatte ich nicht gerechnet – durch eben diesen Perspektivwechsel auch meine grundlegenden pädagogischen Fähigkeiten positiv beeinflusst.

Susanne Jürgensen