

Inwiefern können Lehrwerke die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern?

Eine Lehrwerkanalyse zweier norwegischer DaF-Lehrwerke in Bezug auf das interkulturelle Leistungsvermögen derer Texte und Aufgaben.

Masterarbeit vorgelegt von

Valentina Maul

Beratung: Professor Åsta Haukås



Institut für Fremdsprachen

Universität in Bergen

November 2020

I. Norwegische Zusammenfassung

Interkulturell kompetanse refererer til hensiktsmessig kommunikasjon og tenkning i møte med mennesker som har en annen måte å tenke og kommunisere på enn man selv (Dypedahl & Bøhn, 2017:14) og anses som en nøkkelkompetanse i en verden preget av globalisering og digital kommunikasjon (Udir, 2006:2). Relevansen av interkulturell kompetanse i fremmedspråksdidaktisk nexus gjenspeiles også i fagfornyelsens formuleringer, der interkulturell kompetanse ble stipulert som et kjerneelementen i læreplan for fremmedspråk (Udir, 2019). For å kunne fremme en sådan sammensatt kompetanse kreves det i utdanningssammenheng både adekvate læremidler og interkulturelt kompetente lærere. Oppgavens formål og overordnede forskningsspørsmål er å belyse i hvilken grad bruk av lærebøker kan fremme elevenes interkulturell kompetanse. For å kaste lys over korpuset — som består av både tekster og oppgaver i to forskjellige lærebøker for tysk I på ungdomstrinnet — ble det utviklet to analyseapparater som i sin metodisk helhet belyser sentrale delmål innenfor interkulturell læring. Metoden baseres på Eides (2012) forskningsspørsmål — som ble utviklet i forbindelse med hennes doktorgradsavhandling — med relevant teori og aktuell forskning i henhold til interkulturell kompetanse. Analysen av datamaterialet i korpuset viser at de to læreverkene vektlegger forskjellige kulturelle innhold som fremstilles i tekstene; hverdagslige innhold på ene siden og samfunnsmessige, geografiske og historiske emner på den andre siden. De fleste oppgavene fra de aktuelle lærebøkene befatter seg med repetisjon av kulturelle fakta — som er et viktig utgangspunkt for utvikling av interkulturell kompetanse — men er i liten grad preget av refleksjon, noe som regnes som et grunnleggende aspekt for utvikling og øking av elevenes interkulturell kompetanse. I et av læreverkene er forekomsten av oppgaver som etablerer en sammenheng mellom vesentlige kulturelle aspekter fra målspråksområdene og elevenes egen bakgrunn — noe som ifølge Chudak (2013:14) utgjør et sentralt element i interkulturell læring — ikke tilstrekkelig for å fremme elevenes interkulturell kompetanse.

II. Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei meiner Beraterin Professor Åsta Haukås bedanken. Ohne ihre Beratung wäre diese Arbeit niemals zustande gekommen. Ich habe mich stets unterstützt und gehört gefühlt, und auch während der Schließungen der Universität im Frühjahr 2020 hat sie stets Zeit und Geduld für mich aufgebracht. Obwohl ich mich auf den Abschluss meiner Lehrerausbildung freue, werden mir die Gespräche in Åstas Büro unheimlich fehlen.

Darüber hinaus geht auch ein großer Dank an die Verlage Cappellen Damm und Aschehoug, welche mir ihre Lehrwerke zur Verfügung stellten und sich stets für die Ergebnisse dieser Arbeit interessierten.

Zum Schluss gebührt auch ein großer Dank an einige andere Personen in meinem Leben, welche mich sowohl mental als auch emotional unterstützt haben. Ein großer Dank geht an Inger-Lise, die mich mit ihren Anrufen stets motivierte, und nicht zuletzt auch diejenige war, die mich dazu bewegte meine Lehrerausbildung hier in Norwegen durchzuführen. Brede danke ich von ganzem Herzen für seine Geduld, seine Liebe und all die Unterstützung zu Hause. *Du bist und bleibst mein Fels in der Brandung*. Darüber hinaus geht ein innerlicher Dank an Siv Linda für die unzähligen Gespräche hinsichtlich der Methode dieser Arbeit. Ohne sie hätte mich die Verzweiflung wohl irgendwann überwunden. Zum Schluss geht auch ein herzlicher Dank an meine lieben SchülerInnen, sowohl für ihre motivierenden Worte als auch für jedes aufmunterndes Lächeln — vor allem auch während der letzten Monate.

Valentina Maul

Bergen, im November 2020

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Rahmen	4
2.1 Interkulturelle Kompetenz	4
2.2. Byrams Modell	10
2.3. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht	13
2.4. Lehrpläne und nationale Richtlinien in Norwegen	18
2.5. Rolle der Lehrkraft	23
2.6. Lehrwerke und Lehrwerkanalyse	24
2.7. Zwischenfazit	26
3. Korpus - Die Lehrwerke JETZT und LEUTE	27
3.1. JETZT	28
3.2. LEUTE	29
3.3. Definition der Texte	30
3.4. Definition der Aufgaben	32
4. Methode	35
4.1. Analyseapparat: Texte	36
4.1.1. Definitionen der Kategorien zu den Forschungsfragen der Texte	38
4.1.1.1. Was: A. kulturelle Elemente & B. explizite Gegenüberstellungen von Kulturinhalten	38
4.1.1.2. Wer: C. Wer spricht in den Texten & D. Wo kommen die Personen her	42
4.1.1.3. Wie: D. Welche Textarten gibt es?	43
4.2. Analyseapparat: Aufgaben	43
4.2.1. Definitionen der Kategorien zu den Forschungsfragen der Aufgaben	44
4.2.1.1. Werden kulturelle Fakten abgefragt?	44
4.2.1.2. Werden die Lernenden dazu aufgefordert ihre Perspektive zu wechseln?	45
4.2.1.3. Müssen die Lernenden einen Bezug zum eigenen Hintergrund herstellen?	47
4.2.1.4. Gibt es (kritische) Auseinandersetzungen mit Stereotypen und/oder Vorurteilen?	47
4.3. Zusammenfassung	47
5. Ergebnisse	48
5.1. Ergebnisse Texte	48
5.1.1. Was in JETZT und LEUTE	48
5.1.2. Wer in JETZT und LEUTE	51
5.1.3. Wie in JETZT und LEUTE	53
5.2. Ergebnisse Aufgaben	54
5.2.1. Kulturelle Fakten	56
5.2.2. Perspektivwechsel	57
5.2.3. Bezug zum eigenen Hintergrund	59
5.2.4. Stereotypen & Vorurteile	61
6. Diskussion	64
6.1. Diskussion Texte	65
6.2. Diskussion Aufgaben	76
7. Zusammenfassung und Ausblick	84

8. Literaturverzeichnis	87
9. Anhang	92
9.1. Übersicht der Texte in JETZT 10 und LEUTE 10	92
9.2. Aufgaben in JETZT & LEUTE: Stereotypen und Vorurteilen	101

1. Einleitung

In einer sich stetig wandelnden und globalisierten Welt übernimmt adäquate Kommunikation in vielen Hinsichten eine Schlüsselrolle für ein friedliches Miteinander. Als zentrale Sozialisierungsinstanz fällt der schulischen Ausbildung das Mandat zur Vermittlung und Förderung eben dieser adäquaten Kommunikation zu. Im fremdsprachendidaktischen Bereich steht hier vor allem die Förderung der interkulturellen Kompetenz zentral. Bereits seit der Einführung des *Kunnskapsløftet* KL06 (Udir, 2006), findet sich interkulturelle Kompetenz als eine explizite Zielsetzung des Lehrplans für Fremdsprachen:

“In einer Welt mit zunehmender Kompetenz und digitaler Interaktion sind Kenntnisse bezüglich mehrerer Sprachen und interkultureller Kompetenz eine Voraussetzung für die Kommunikation und Beteiligung in vielen Bereichen” (ebd. 2, meine Übersetzung).

Durch die Festlegung der interkulturellen Kompetenz als eines der Kernelemente (*kjerneelementer*) in dem 2019 veröffentlichten Lehrplan für Fremdsprachen der *fagfornyelsen* LK20 (Udir, 2019) wurde die Signifikanz hinsichtlich der interkulturellen Lernziele erneut hervorgehoben — hierbei auch als eine Kompetenz, der sowohl lokal als auch global Bedeutung für den Umgang mit anderen Menschen zukommt. Im Gegensatz zu den curricularen Zielsetzungen steht die Dypedahl (2018b:201) zufolge eher als zweitrangig angesehene Thematisierung dieser komplexen Kompetenz in der Lehrerbildung. Ebenso sind auch Forschungsarbeiten, welche sich mit der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen, im norwegischen Raum eher vereinzelt vorzufinden.

Im weitesten Sinne liegt die Zielsetzung dieser Arbeit in der Ausweitung des fremdsprachendidaktischen Forschungsfeldes hinsichtlich der Förderung der interkulturellen Kompetenz unter Einsatz von Lehrwerken im norwegischen Ausbildungssystem. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich diese Arbeit mit folgender zentralen Fragestellung: Inwiefern können Lehrwerke die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern? Um diese Frage zu beleuchten, wurde die Methode dieser Arbeit, welche aus insgesamt 9 Forschungsfragen besteht, entwickelt. Diese dient der Analyse zweier norwegischer DaF-Lehrwerken für Niveau I für den Gebrauch in der 10. Klasse.

Der Fokus auf die Lehrwerke entstand aus ihrem maßgeblichen Stellenwert für die Auswahl sowie Gestaltung der zu behandelnden Themen im Fremdsprachenunterricht (Neuner, 1994:8). Des Weiteren finden sich zu diesem Zeitpunkt keine synchronen Lehrwerkanalysen bezüglich der Förderung der interkulturellen Kompetenz anhand von Lehrwerken im norwegischen Raum. An dieser Stelle sei aber auch Liv Eides (2012) Dissertation zu erwähnen, welche die Darstellung der lateinamerikanischen Ländern in den Texten von spanischen Lehrwerken untersucht. In vielen Hinsichten ebnete Eide den Weg für die Ausarbeitung dieser Arbeit, vor allem auch hinsichtlich der Ausarbeitung der im Verlauf dieser Arbeit verwendeten Methode. Diese Arbeit beschränkt sich nicht bloß auf die akademische Relevanz. Interessant sind auch die Befunde, und vor allem die eigens für diese Arbeit entwickelte Methode, auch für die Lehrkräfte des Fremdsprachenunterrichts insgesamt. Die konkreten Forschungsfragen, welche die Texte und Aufgaben in den Lehrwerken auf ihr Potenzial, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern, untersuchen, können auch in der eigenen Praxis verwendet werden, um die im eigenen Unterricht verwendeten Lehrwerke hinsichtlich ihrer interkulturellen Schwerpunkte zu evaluieren.

Die vorliegende Arbeit ist in 6 Teile gegliedert. Zunächst widmet sich Kapitel 2. der Erläuterung des theoretischen Rahmens dieser Arbeit mit dem Schwerpunkt auf interkultureller Kompetenz. Als Grundlage dient hierbei Dypedahl und Bøhns (2017:14) Definition der interkulturellen Kompetenz, sowie weitere relevante Theorien und Arbeiten, welche zu einem tieferen Verständnis dieser komplexen Kompetenz beitragen sollen, hierunter unter anderem Dypedahl (2018a, 2018b), Chudak (2012) und Deardorff (2004). Darüber hinaus wird auch Byrams (1997:34) Modell für interkulturelle Kompetenz vorgestellt, da es auch in der Diskussion der Ergebnisse von Bedeutung ist. Dem folgt die Beleuchtung der praktischen Perspektive im Fremdsprachenunterricht — also die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zur Förderung der interkulturellen Lernziele. Hierbei werden vor allem Texte und Aufgaben beleuchtet, die beim interkulturellen Lernen Verwendung finden. Daran schließt sich eine Erörterung des Stellenwerts der interkulturellen Kompetenz bezüglich mehrerer curricularen (Udir, 2006, 2019, Kunnskapsdepartementet, 2017) sowie als auch im Ausbildungsgesetz (Opplæringsloven, 1998) verankerten Zielsetzungen. Anschließend wird die entscheidende Rolle der Lehrkraft als *cultural*

educator (Haukås, 2018:21) dargestellt, sowie als auch die Rolle von Lehrwerken beim interkulturellen Lernen thematisiert. Abschließend wird ein Zwischenfazit des vorgeführten theoretischen Rahmens ausgelegt.

Der zweite Teil dieser Arbeit (Kap. 3.) stellt den Korpus dieser Arbeit vor. Zunächst werden Argumente für die Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke vorgestellt, sowohl in Bezug auf das Niveau und die Stufe — wie bereits erwähnt beschränkt sich der Korpus auf Lehrwerke für Niveau I für die 10. Klasse — als auch die Auswahl eben dieser 2018 publizierten Lehrwerke: Cappelen Damms *JETZT 10* (Braaten & Gundersen-Røvik, 2018) und Aschehougs *LEUTE 10* (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2018). Im Verlauf des Kapitels werden beide Lehrwerke hinsichtlich ihres Aufbaus vorgestellt. Darüber hinaus werden die dieser Arbeit zugrunde liegenden Definitionen von Texten und Aufgaben vorgeführt, welche als Grundlage für die Ausarbeitung des Korpus fungierten. Dem folgen konkrete Erläuterungen bezüglich der Zusammensetzung des Korpus in Hinblick auf quantitative Vorkommen von Texten und Aufgaben in beiden Lehrwerken.

Der dritte Teil dieser Arbeit umfasst Kapitel 4. und erläutert die eigens für diese Arbeit entwickelte Methode. Aufgrund der Auseinandersetzung mit sowohl den Texten als auch den Aufgaben im Korpus — welche jeweils unterschiedliche theoretische Ansätze umfassen — wurde die Methode in zwei separate Analyseapparate unterteilt. Der erste Analyseapparat, welcher die im Korpus vorzufindenden Texte untersucht, wurde größtenteils an den von Eide (2012) entwickelten Analyseapparat ihrer Dissertation gelehnt. Anhand von fünf Forschungsfragen werden die Texte des Korpus hinsichtlich ihres interkulturellen Vermögens beleuchtet. Für jede Forschungsfrage folgen präzise Definitionen der Kategorien, in welche die Texte innerhalb der jeweiligen Forschungsfragen fallen können. Hierbei wird auch die Relevanz hinsichtlich der Auswahl der jeweiligen Kategorien anhand der didaktischen Fachliteratur, sowie den Formulierungen des LK20 thematisiert. Daran schließt sich der zweite Analyseapparat, welche die interkulturellen Aufgaben im Korpus untersucht. Hierzu wurden vier Forschungsfragen in Anlehnung an den im Kapitel 2. vorgeführten aktuellen Forschungsstand formuliert. Auch zum zweiten Analyseapparat finden sich konkrete Definitionen der jeweiligen Kategorien bezüglich jeder Forschungsfrage.

Im Fokus des vierten Teil steht Kapitel 5, welches die Ergebnisse dieser Arbeit präsentiert. Hierbei werden zunächst die Ergebnisse bezüglich der Forschungsfragen, welche sich mit den Texten im Korpus befassen, chronologisch vorgestellt, sowie als auch miteinander

verglichen. Dem folgen die Ergebnisse der Aufgaben, welche sich aufgrund ihres interkulturellen Fokus unter die entwickelten Forschungsfragen fassen lassen. Zu Beginn des fünften Teil dieser Arbeit (Kap.6) werden die Befunde zunächst allgemein zusammengefasst und bewertet. Dem folgt die Diskussionen der Befunde bezüglich der formulierten Forschungsfragen unter Einbezug von relevanter Theorie und dem in Kapitel 2 vorgeführten aktuellen Forschungsstand.

Der sechste und letzte Teil dieser Arbeit (Kap.7) fasst die allgemeinen Ergebnisse der Analyse sowie als auch Diskussion verkürzt zusammen und legt die Relevanz der vorliegenden Arbeit für sowohl fachdidaktische Forschungs als auch den Fremdsprachenunterricht dar. Darüber hinaus werden ebenso die Begrenzungen dieser Arbeit dargestellt.

2. Theoretischer Rahmen

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung des theoretischen Rahmens sowie der terminologischen Klärungen, welcher dieser Arbeit zugrunde liegen. Hierbei wird das Kapitel in 6 Unterkapitel gegliedert. Zunächst werden Erläuterungen bezüglich des komplexen Begriffs *interkulturelle Kompetenz* dargelegt. Hierbei wird sowohl die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition des Begriffes vorgestellt, als auch Erläuterungen bezüglich anderer Phänomene gegeben, welche zum Verständnis der interkulturellen Kompetenz vonnöten sind; Ethnozentrismus, Stereotypen, Kultur und kulturelle Empathie. Anschließend wird Byrams Modell (1997:34) der interkulturellen Kompetenz vorgestellt, sowie gängige Kritiken dieses Modells beleuchtet. Daran schließt sich die fremdsprachendidaktische Perspektive der interkulturellen Kompetenz. Hierbei wird der Fokus auf die konkrete Umsetzung der interkulturellen Lernziele anhand von Texten und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht gelegt. Als nächstes wird unter Einbezug des Ausbildungsgesetzes (opplæringsloven, 1998), dem Übergeordneten Teil des Lehrplans (Kunnskapsdepartementet, 2017), sowie dem Lehrplan für Fremdsprachen LK20 (Udir, 2019) dafür argumentiert, dass die Förderung der interkulturellen Kompetenz eindeutig in den nationalen Richtlinien verankert ist und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht einen elementaren Beitrag zur Umsetzung dieser Richtlinien beiträgt. Daran schließen sich Erläuterungen zur Rolle von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht, sowie der Rolle von Lehrwerksanalysen.

Als nächstes wird auch die elementare Rolle der Lehrkraft hinsichtlich der Förderung der interkulturellen Lernziele beleuchtet. Abschließend wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich von interkultureller Kompetenz verkürzt zusammengefasst.

2.1 Interkulturelle Kompetenz

Bereits seit mehreren Jahrzehnten gilt interkulturelle Kompetenz als fester akademischer Bestandteil des fremdsprachendidaktischen Bereiches. Trotz zahlreicher akademischer Auseinandersetzungen wurde bis heute keine Definition verfasst, welche einheitliche Verwendung in fremdsprachendidaktischen Bereich erhält. Vielmehr gibt es unterschiedliche Definitionen, welche nebeneinander entwickelt wurden. Dies geht unter anderem auf die beinahe abstrakte Komplexität dieser Kompetenz zurück. Häufig bedürfen allgemeine Erläuterungen bezüglich von interkultureller Kompetenz auch eigene, ebenso lange Erläuterungen, um sich ein gründliches Verständnis zu sichern. In diesem Kapitel wird auf die Aneinanderreihung der zahlreichen Definitionen von interkultureller Kompetenz verzichtet und stattdessen eine Definition von interkultureller Kompetenz vorgestellt. Dem folgen konkretisierende Ergänzungen, welche zu einer möglichst präzisen Darstellung dieser Kompetenz beitragen sollen.

Dypedahl und Bøhn verfassten folgende übersichtliche und dennoch prägnante Definition: Interkultureller Kompetenz ist “die Fähigkeit zum zweckmäßigen Denken und Handeln bei der Begegnung mit Menschen, die eine andere Denkweise und/oder [einen anderen] Kommunikationsstil haben als man selbst” (2017:14, meine Übersetzung). Unter den Begriff Denkweise erfassen die Autoren Bezüge zu Glaubensrichtungen, Weltbildern, Perzeptionen sowie Werten und Normen. Diese nehmen in ihrer Gesamtheit eine wichtige Rolle für die Einstellung, welche Menschen bezüglich ihrer Umwelt haben, ein, und beeinflussen die Art und Weise der menschlichen Kommunikation. Unter Kommunikationsstile wird hier die grundlegende Art und Weise der Kommunikationen mit anderen Menschen verstanden; hierbei erwähnen die Autoren etwa wie direkt oder indirekt, formell oder auch informell unterschiedliche Kommunikationsstile sein können (ebd.). In Hinblick auf die beachtliche Anzahl der vorzufindenden Definitionen bezüglich interkultureller Kompetenz, seien an dieser Stelle auch drei gute Gründe für die Wahl eben dieser Definition zu nennen. 1.) Wie

auch Dypedahl (2018a:50) selbst postuliert, deckt diese Definition sowohl den kognitiven - das Handeln als Kommunikation - als auch den metakognitiven Aspekt - das Denken - von interkulturellen Kompetenz ab. Dadurch wird interkulturelle Kompetenz nicht bloß als eine Art Werkzeug dargestellt, sondern vielmehr als eine Einstellung, welche die Lernenden als Teil ihrer Identität ansehen und möglichst in alle Aspekte ihrer zwischenmenschlichen Kommunikation einfließen lassen. 2.) Darüber hinaus wird bei der Formulierung der Definition auf die Erwähnung von Nationalitäten verzichtet. Dadurch deckt diese Definition auch Begegnungen mit Menschen im eigenen Umfeld ab, die andere Denkweise sowie Kommunikationsstile haben (Dypedahl, 2018b:194). Als Folge dessen entpuppt sich interkulturelle Kompetenz nicht bloß als eine im Ausland verwendete Fähigkeit, sondern vielmehr als eine persönliche Einstellung bei der Begegnung mit unterschiedlichen Menschen, denen man täglich begegnet. Ebenso wird auch die Erwähnung von Kultur vermieden, einem bekanntlich äußerst komplexen Begriff, welcher im Verlauf dieses Unterkapitels ebenfalls näher erläutert wird. 3.) Weiterhin wurde die Definition im norwegischen Raum verfasst und spiegelt, wie ich in Kapitel 2.4. zeigen werde, das dem LK20 unterliegende Verständnis von interkultureller Kompetenz wider.

Zwar ist die hier vorgeführte Definition deutlich und recht übersichtlich dargestellt, doch ein zentraler Aspekt von interkultureller Kompetenz kommt dabei nicht deutlich zum Vorschein; der Bezug zum eigenen Hintergrund. Kulturelle Phänomene werden nicht in einem Vakuum verstanden, sondern ergeben erst im Bezug zum eigenen Hintergrund und eigenen Erfahrungen einen Sinn. Dies beansprucht wiederum eine gewisse Bewusstheit in Hinblick auf die eigene Perspektive; welche Auswirkung hat der eigene kulturelle Hintergrund und die eigenkulturelle Prägung bei der Auseinandersetzung mit neuen kulturellen Inhalten (Chudak, 2013:15)? Chudak bezeichnet "die Fähigkeit zur Reflexion über den eigenkulturellen Hintergrund" (ebd.) als eine zentrale Teilkompetenz und sogar Voraussetzung für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Hierbei müssen jedoch auch ethnozentristische Perspektiven beachtet werden. Grüger betont, dass "[i]m Rahmen der interkulturellen Kompetenz [...] Ethnozentrismus den Platz eines Störfaktors ein[nimmt]" (2012:41). Ethnozentrismus bezeichnet die Bewertung einer anderen Kultur aus der eigenen Perspektive, wobei die Ansichten der anderen Kulturen im Vergleich zur eigenen als gering- oder minderwertig eingestuft werden (Atingdui, 2011:601). Interkulturell kompetente Personen sind sich solcher ethnozentrischer Tendenzen bewusst und auch in der Lage diese

beiseite zu legen. Der Kern der interkulturellen Kompetenz ist Dypedahl und Eschenbach (2014:161) zufolge der Perspektivwechsel mit Menschen, welche einen anderen Standpunkt vertreten. Ein solcher Perspektivwechsel kann eben nur dann zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen, wenn man sein Gegenüber und dessen Ansichten als gleichwertig anerkennt.

Ein tiefes Verständnis von interkultureller Kompetenz setzt auch gewisse Kenntnisse bezüglich des Umgangs mit Stereotypen voraus. Der Begriff wird häufig gleichbedeutend mit Vorurteilen verwendet und bezieht sich auf simplifizierte Verallgemeinerungen sowie oft negative Generalisierungen, welche “als eine Art schematische Denk- oder Wahrnehmungshilfe” (Surkamp, 2017:339) fungieren, welche die Flut an Informationen verdaulich gestalten. Im didaktischen Rahmen sind solche Generalisierungen und Verallgemeinerungen einerseits ein weiterer Störfaktor, da sie eine essentialistische und somit stark vereinfachte Sicht auf die Zielkulturen aufweisen. Andererseits fungieren Stereotypen oft als das einzige Vorwissen, welches die Lernenden bezüglich der Zielkulturen besitzen (ebd.). Bestehende Stereotype bezüglich der Zielsprachenkulturen müssen also aufgedeckt sowie diskutiert werden, um ein nuanciertes Bild der betreffenden Gesellschaften und Kulturen zu schaffen und eine Manifestierung von gegebenenfalls bestehenden Stereotypen seitens der Lernenden zu vermeiden (Dypedahl & Eschenbach, 2014:161). Dies gilt sowohl für positive wie auch negative Stereotypen.

Im Verlauf dieser Arbeit wurde der Begriff *Kultur* und *Kulturen* bereits mehrmals erwähnt. Er findet sich sogar im zentralen Begriff dieses Kapitels wieder; der *interkulturellen* Kompetenz. Interkulturell kompetente Menschen haben ein nuanciertes Verständnis von anderen Kulturen. Was verstehen wir eigentlich unter diesem Begriff, der so nuanciert verstanden werden soll? Um diese Frage ausreichend beantworten zu können, muss zunächst ein Verständnis des Begriffes Kultur etabliert werden. Eine genau Definition, welche vielzählige akademische Richtungen vereint, erweist sich oft als eine Art Sisyphusarbeit, da Kultur als eines der komplexesten Wörter gilt (Williams, 1983:87, in Dypedahl 2018a:49). Infolgedessen ist die folgende Definition von Kultur nicht als eine universelle Definition zu verstehen, sondern vielmehr als solche, welche das Kulturverständnis im Rahmen dieser fremdsprachendidaktischen Arbeit widerspiegelt.

Im didaktischen Zusammenhang ist eine Unterscheidung zwischen Kultur mit kleinem k und großem K gängig: Während Kultur mit großem K auf historische und institutionelle Gegenstände, sowie - oft in Nationalkanon vertretene - künstlerische Ausdrucksformen hindeutet, beschäftigt sich Kultur mit kleinem k mit dem Alltagsleben sowie den Traditionen und Bräuche im betreffenden Land (Lund, 2014:169). Im Rahmen dieser Definition werden Kulturen und Länder gleichgestellt; es entsteht ein Bild von essentialistischen Nationalkulturen, welche ein nuanciertes Kulturverständnis erschweren und Variationen innerhalb von Landesgrenzen ausblenden. Im Zuge der Förderung von interkultureller Kompetenz ist eine erweiterte Definition von Kultur von Nöten; nämlich als einen dynamischen und komplexen Umwelteinfluss in Bezug auf die Kommunikation sowie Denkweise einer Person, welcher sich stets verändert und entwickelt - auch über Landesgrenzen hinweg (Holliday 2011:5, in Hoff, 2018:73). Aufgrund der hier dargelegten Erläuterungen bezüglich des Kulturbegriffes wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die Verwendung des Singulars *Kultur* verzichtet. Stattdessen werden die Begriffe *Kulturen*, *Zielsprachenraum* sowie *Zielsprachenkulturen* verwendet, um die komplexe Zusammenstellung der Gesellschaften - sowohl in den Zielsprachenländern als auch in Norwegen - zu untermauern.

Eine weitere Diskussion innerhalb der Fremdsprachendidaktik befasst sich mit der Frage welche Komponente oder Teilkompetenzen interkulturelle Kompetenz in sich vereint. Auch hierzu wurde bislang keine allseitig anerkannte Antwort gefunden. Im Rahmen ihrer Doktorarbeit befragte Deardorff (2004) Experten im Bereich interkulturelle Kompetenz hinsichtlich der wichtigsten Fähigkeiten innerhalb dieser Kompetenz. Die folgenden 10 Fertigkeiten bilden dieser Expertenauswahl zufolge die Grundlage für ein hohes Niveau an interkultureller Kompetenz; “die Fähigkeit zu analysieren, interpretieren und sich auf jemanden zu beziehen¹”, “Flexibilität”, Kulturelles Selbstbewusstsein² und das Vermögen für Selbstevaluation”, “Anpassungsfähigkeit - Adaption hinsichtlich neuen kulturellen Umgebungen”, “das Tolerieren und das Einbringen in Ambiguitäten”, “profunde Kenntnisse bezüglich sowie tiefes Verstehen von Kultur (eigene und andere)”, “das Vorenthalten

¹ An dieser Stelle wurde das Englische *to relate* mit *sich auf jemanden beziehen* übersetzen, im Sinne des empathischen Aspekt des Ausdrucks.

² Selbstbewusstsein wird hier im Sinne von *self-awareness* verstanden.

von Urteilen”, “die Fähigkeit zuzuhören und zu beobachten”, “Respekt für andere Kulturen” und “kulturelle Empathie” (Deardorff, 2004:173, meine Übersetzung). Im Gegensatz zum gängigen Verständnis von Empathie ist kulturelle Empathie nicht auf einzelne Menschen begrenzt, sondern verweist auf das Vermögen zu verstehen, wie das Aufwachsen und Leben in anderen Verhältnissen die Art und Weise wie Menschen ihre Umwelt interpretieren beeinflussen kann (Dypedahl, 2018a:54).

Der fehlende akademische Konsensus betrifft nicht bloß die genauen Komponenten der interkulturellen Kompetenz. Auch der Begriff interkulturelle Kompetenz wird nicht immer einheitlich verwendet (Deardorff, 2011:65). Andere häufig synonym verwendeten Begriffe sind *interkulturelle Bildung* und *interkulturelles Lernen*, welche von einigen Forschern bevorzugt werden, da die Begriffe Bildung und Lernen die Entwicklung dieser Kompetenz als einen Prozess darstellt, an Stelle eines Produktes oder Resultats (Gregersen 2009:74, in Vold, 2014:5). Darüber hinaus akzentuiert der Begriff *interkulturelle Bildung* auch den - Vold (2014:18) zufolge etwas zu kurz kommenden - Bildungsaspekt im Schulalltag. Andere gängige Begriffe im fremdsprachendidaktischen Bereich sind *interkulturelles Bewusstsein*, welche die metakognitive Dimension dieser Fertigkeit hervorhebt. Das Vermögen die Kommunikation mit anderen sowie eigene Gedanken während der Begegnung mit anderen Menschen sowohl zu analysieren sowie bewusst anzupassen ist ein elementarer Baustein hinsichtlich der Förderung von interkultureller Kompetenz (Dypedahl & Eschenbach, 2017:19). Infolgedessen implementieren immer mehr Forscher Metakognition als einen fundamentalen Bestandteil in aktualisierten Modellen für interkulturelle Kompetenz (Dypedahl, 2018a:52). Hierbei wäre hinzuzufügen, dass Dypedahl (ebd.) interkulturelles Bewusstsein als ein Komponent von interkultureller Kompetenz definiert, anstatt als bloßes Synonym. Metakognition wird im Verlauf dieser Arbeit als “ein Bewusstsein von und Reflexionen zu eigenem Wissen, eigenen Erfahrungen, Emotionen und dem Lernen im Kontext von Sprachenlernen und Sprachunterricht” (Haukås, 2018:13, meine Übersetzung) verstanden.

Altmayer unterstützt die Substitution der etablierten Landeskunde mit dem Begriff *kulturbezogenes Lernen*, um den Fokus vom Faktenwissen über ein Land auf “die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und

Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache” (2017:12) zu richten. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe interkulturelle Kompetenz sowie interkulturelles Lernen synonym im Sinne der hier vorgeführten Definitionen verwendet, um den Fokus auf den Lernprozess der Lernenden zu legen.

Wie in diesem Unterkapitel gezeigt wurde, erweist sich die Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz aufgrund der komplexen Zusammensetzung, sowie den unterschiedlichen Begriffen, welche im fachdidaktischen Diskurs Verwendung finden, oft als etwas verschachtelt und fast schon abstrakt. Im folgenden Unterkapitel wird Byrams (1997) Modell für interkulturelle kommunikative Kompetenz vorgestellt, welches eine relativ überschaubare Darstellung dieser Kompetenz bereitstellt.

2.2. Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Byrams (1997) Modell für interkulturelle kommunikative Kompetenz ist eines der am häufigst verwendeten Modelle im didaktischen Fachbereich, um die Komplexität dieser Kompetenz eingehender darzustellen. Byrams Modell beeinflusste die Ausarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europaråd, 2001) sowie zahlreiche darauf folgenden curricularen Gestaltungen im europäischen Raum, hierunter auch im Norden. Des öfteren wird Byrams Modell deshalb auch als eine Art “goldener Standard” (Dypedahl, 2018a:51) für den Fremdsprachenunterricht bezeichnet. In der Analyse dieser Arbeit wird Byrams Modell für interkulturelle Kompetenz verwendet, um die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz deutlich hervorzuheben. Im folgenden sollen einige wichtige Punkte erwähnt sowie das Modell für interkulturelle kommunikative Kompetenz vorgestellt werden. Als Grundlage dient hierbei Byrams *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997).

In seiner Arbeit verknüpft Byram erfolgreiche Kommunikation mit dem Ziel zwischenmenschliche Beziehungen herzustellen und zu erhalten, als auch mit der Bereitwilligkeit sich mit anderen Menschen identifizieren zu können oder wollen (1997:3). Dabei bemerkt er, dass die kommunikative Interaktion zwischen Personen “mit komplexen kulturellen und sozialen Identitäten” (Byram, 1997:4) stattfindet. Desweiteren beleuchtet Byram die gesellschaftliche Relevanz der interkulturellen Kompetenz, sowohl in Bezug auf

das Individuum und dessen Gesellschaft, als auch die politische zwischenstaatliche Dimensionen:

“Societies benefit from more harmonious co-existence, and individuals gain an understanding of others and of themselves which makes them more conscious of their humanity and more able to reflect upon and question the social conditions in which they live.” (Byram, 1997:2)

In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht assertiert Byram, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht unbedingt das Erlangen eines Muttersprachler-Niveaus sein sollte:

“[T]he more desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language - or even in a combination of languages - which may be the interlocutors’ native language or not.” (Byram, 1997:12)

Somit etabliert der Autor das relevante Ausmaß der interkulturellen Kompetenz innerhalb der kommunikativen Kompetenz. Auch die eigenkulturelle reflexive Dimension wird hier mit einbezogen.

	<p style="text-align: center;">Skills</p> <p style="text-align: center;">interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)</p>	
<p style="text-align: center;">Knowledge</p> <p style="text-align: center;">of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)</p>	<p style="text-align: center;">Education</p> <p style="text-align: center;">political education critical cultural awareness (<i>savoir s’engager</i>)</p>	<p style="text-align: center;">Attitudes</p> <p style="text-align: center;">relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)</p>
	<p style="text-align: center;">Skills</p> <p style="text-align: center;">discover and / or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)</p>	

Figur 1.: Faktoren in interkultureller Kommunikation (Byram 1997:34)

Byrams Modell ist das am weitesten verbreitete Modell für die Implementierung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Das Modell in Figur 1. umfasst fünf Teilkomponente, welche das Verständnis von interkultureller Kompetenz in übersichtliche Elemente gliedern. An dieser Stelle sollen die Komponenten des Modells erläutert werden. Hierbei werden die von Byram eingeführten französischen Begriffe verwendet:

savoir être: Dieser Komponent bezieht sich auf die Einstellung eines Individuums. Hierbei stehen folgende Eigenschaften im Vordergrund; Neugierde und Offenheit gegenüber dem Unbekannten, Respekt und Toleranz, sowie das Potenzial die Perspektive zu ändern, um die Welt aus der Sicht von anderen zu betrachten und zu analysieren. Das letztere bezeichnet Byram auch als “an ability to ‘decentre’” (1997:34). Diese Teilkompetenz beinhaltet auch das Handhaben von Stereotypen und Vorurteilen, sowie auch non-verbale Kommunikation (ebd. 58). Weiterhin betont Byram auch, dass ein solcher Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht immer auch mit Reflektion und Analyse einhergehen muss (ebd. 35)

savoirs: Unter *savoirs* versteht Byram die Kenntnisse von Kultur, Identität, Kommunikation und Sozialisierungsprozesse, sowohl aus der Sicht der Zielkultur, als auch aus der eigenen Sichtweise (ebd. 35-36). Hierunter fallen die Kenntnisse zu der Geschichte sowie der Geographie der Zielkultur (ebd. 59-60).

savoir comprendre: Diese Fertigkeit bezieht sich auf das Vermögen eine Situation oder einen Sachverhalt aus der Zielkultur zu analysieren sowie auch zu erklären. Hierbei geht es vor allem auch um das Vermögen die Situation oder den Sachverhalt sowohl auf den eigenen Hintergrund zu beziehen, sowie als auch diese Situation aus der Sicht eines anderen zu verstehen um somit Missverständnisse zu vermeiden und mögliche Konflikte zu schlichten (ebd. 37-38, 61).

savoir apprendre/faire: Im Fokus dieser Komponente steht die soziale Interaktion und Kommunikation. Durch die Aneignung von neuen Kenntnisse und Beobachtungen soll somit

Verständnis für neue Ansichtsweisen erleichtert werden, welche dann in der Verständigung mit anderen in Echtzeit angewendet werden können (ebd. 38,61).

savoir s'engager: Dieser Aspekt beinhaltet das kritische kulturelle Bewusstsein des Individuums, und wird als “die Fähigkeit kritisch zu bewerten und [...] Perspektiven, Praktiken und Produkte der eigenen Kultur und des eigenen Landes und des Ziellandes kritisch zu evaluieren” (Byram, 2009:323, meine Übersetzung). Darüber hinaus weist Byram auch auf die Bewusste Wahl des Begriffes *savoir s'engager* hin, da dieser die Verbindung zu der politischen Dimension und somit auch zur “education for intercultural citizenship” (2009:324) herstellt. Dypedahl betont weiterhin, dass die restlichen Elemente dieses Modells als eine Voraussetzung für die Entwicklung des kritischen kulturellen Bewusstseins zu verstehen sind (2018b:197).

Obgleich Byrams Modell weite Verbreitung sowie Akzeptanz im fremdsprachendidaktischen Bereich genießt, gibt es auch einige Aspekte, welche seit deren Publikation stark kritisiert wurden. Zum einen wurde die vereinfachte Darstellung einer solch komplex zusammengesetzten Kompetenz kritisiert (Hoff, 2018:73). Die simplifizierte Darstellung verfehlet Byram mit der Tatsache, dass derart vereinfachte Darstellungen im didaktischen Rahmen durchaus die Norm darstellen, vor allem für den Einsatz mit Lernenden (2007:330). Eine weitere geläufige Kritik an Byrams Modell bezieht sich auf das essentialistische Kulturverständnis, welches auf Nationalkulturen basiert (Belz, 2007:137, in Byram 2007:330, Hoff, 2018:73). Die Implementierung von Byrams Modell zum Verständnis sowie zur Förderung von interkultureller Kompetenz benötigt demnach ein tiefes Verständnis des akademischen Diskurses hinsichtlich des Kulturbegriffs. Hoff kritisiert auch die unkritische Annäherung unter den *savoir être*:

“[A]pproaching the Other with an uncritical willingness to exhibit tolerance and acceptance may be counterproductive to the promotion of Bildung and intercultural competence because it means that neither the learners’ perspectives nor the foreign cultures are taken sufficiently seriously” (Hoff, 2014:514).

Insgesamt lässt sich die an Byrams Modell verübte Kritik an deren Vereinfachter Darstellung einer komplex zusammengesetzten Kompetenz zusammenfassen. Die Verwendung des Modells in dieser Arbeit ist mit den Theorien in Kapitel 2.1 vereint, um ein tieferes Verständnis der interkulturellen Kompetenz abzubilden. Somit fungiert das Modell als übersichtliche Grundlage für diese Arbeit, welche mit neueren didaktischen Theorien untermauert wurden. Somit eignet sich Byrams Modell und deren Kategorien trotz der hier vorgeführten Kritik als ein geeigneter Ausgangspunkt für die Analyse von Lehrwerken für Fremdsprachen.

2.3. Förderung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht

In diesem Unterkapitel werden unterschiedliche Text- und Aufgabentypen vorgeführt, welche zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden beitragen können. Zunächst wird der Fokus auf die Texte gelegt. Dem folgen konkrete Aufgabentypen, welche beim interkulturellen Lernen Verwendung finden.

Das Verständnis von interkultureller Kompetenz alleine genügt nicht, um als Lehrkraft die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern. Hierzu bedarf es ebenso an Kenntnissen hinsichtlich der Wahl von Unterrichtsmaterialien, Themen, Texten und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Auf welche Weise fördern man also die interkulturelle Kompetenz der Lernenden im Fremdsprachenunterricht? Auch hierzu findet sich leider keine einheitliche Herangehensweise, welche ein solch komplexe und zusammengesetzte Kompetenz in sich vereint (Chudak, 2013:14, Dypedahl, 2018b:196). Interkulturelles Lernen soll Dypedahl (2018b:193) zufolge ein fester Bestandteil aller Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht sein, da der Erwerb einer neuen Sprache und die interkulturelle Art und Weise zu denken stets Hand in Hand verläuft. Darüber hinaus ist der Erwerb dieser Kompetenz ein lebenslanger Prozess, der niemals wirklich abgeschlossen ist (Dypedahl 2018a:51). Dieser lebenslange Prozess muss demnach so früh wie möglich eingeleitet werden, um die Lernenden mit dem nötigen Wissen auszustatten, damit sie sich auch außerhalb des Klassenzimmers in dieser Hinsicht weiterentwickeln können. Aktueller Forschung zufolge fällt der Fokus vieler Unterrichtseinheiten auf die deklarative Vermittlung von Fakten im Bereich der Landes- und Kulturkunde, häufig ohne ausreichende Reflexion über die gegebenen Themenbereiche oder eine mögliche Gegenüberstellung vom eigenen

Hintergrund in Bezug zum Neuen (Vold, 2014:4-5). Obwohl die Aneignung von historischen sowie gesellschaftlichen Fakten über die Zielsprachenländer sich oft positiv auf die Motivation der Lernenden für das Fach erweisen kann, sowie auch die kulturelle Empathie der SchülerInnen zu fördern vermag (Dypedahl, 2018b:204, Majjala, 2007:551) sind die bewusste Reflexion sowie der Bezug zum eigenen Hintergrund eine klare Voraussetzung um von interkulturellem Lernen sprechen zu können. Deardorff (2011:68) betont in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass kulturelles Wissen allein nicht ausreichend ist um von interkulturellem Lernen sprechen zu können, und stattdessen interkulturelles Denken gefördert werden muss.

Bezieht man sich konkret auf die Auswahl von Texten und Aufgaben, welche die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern können, gibt es einige Anhaltspunkte, auf die man sich beziehen kann. Diese sollen im Weiteren vorgestellt werden. Hierbei muss erneut verdeutlicht werden, dass es auch hierzu kein Allheilmittel findet, keinen Text oder Aufgabe, welche alle Teilkompetenzen umfasst (Chudak, 2013:14, Dypedahl, 2018b:196). Vielmehr gibt es verschiedene Ansätze, welche sich auf die Teilkompetenzen beziehen, und in ihrer Gesamtheit das Potenzial aufweisen zum interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht beitragen zu können.

Die im Unterricht eingesetzten Texte müssen Hoff (2018:81) zufolge die Lernenden mit Grundwissen über die Zielkulturen ausrüsten, damit die SchülerInnen erst über kulturelle Inhalte reflektieren können. In Bezug auf die Genre der Texte empfiehlt Hoff (ebd.) eine Vielzahl von unterschiedlichen authentischen Texttypen, welche das Potenzial aufweisen, die Inhalte kritisch verarbeiten sowie auch erforschen zu können. Der akademische Fokus hinsichtlich der verwendeten Texte im Kontext von interkulturellem Lernen befindet sich vor allem auf literarischen Texten. Bei der Auswahl an literarischen Gegenständen für den DaF-Unterricht empfiehlt es sich auch über die Grenzen des etablierten Kanon hinauszugehen, um die Interessen der Lernenden in die Auswahl mit einzubeziehen und einen stärkeren Lernerbezug und somit auch einen Motivator herzustellen (Rösler, 2012:214, Olsbu, 2018:216). Zusätzlich liefern literarische Texte auch häufig verschiedene Perspektiven, welche durch die Lernenden erforscht sowie eingenommen werden können. Rösler bezeichnet dies als eine "mehrperspektivischen Zugang auf [kulturelle] Phänomene" (2012:232). Olsbu (2018:225) vermerkt, dass der Bezug zu konkreten handelnden Personen

in literarischen Texten dazu beitragen kann, vereinfachte kulturelle Darstellungen der Zielsprachenländer zu vermeiden, sowie Machtrelationen und Konflikte zu beleuchten (2018:225).³ Das Lesen von authentischer Literatur bietet den Lernenden die Möglichkeit zum Perspektivwechsel und dem Einleben in Personen mit anderen Denkmustern und ist somit als ein besonders bereichernder Anreiz für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz anzusehen (Dypedahl, 2018b: 203). Fenner zeigt das Lesen von fremdsprachlicher Literatur als eine produktive Fertigkeit an, da die Lernenden zu “aktiven Interpreten des Textes [werden], und Bedeutung herstellen” (2018:220, meine Übersetzung). Als konkrete Beispiele für die Verwendung von literarischen Texten werden häufig Migranteliteratur, Märchen, Kinder- und Jugendliteratur (Rösler, 2012:236-240), als auch satirische Texte (Chudak, 2012:23) aufgezeigt. Die Arbeit mit literarischen Texten aus den Zielsprachenländern erlaubt auch das kreative Arbeiten mit Texten. Dypedahl (2018b:203) empfiehlt hierzu literarische Texte aus der Perspektive von anderen im Text vorkommenden Personen umzuschreiben um einen Perspektivwechsel zu schaffen. Hinsichtlich der in den Lehrwerken vorkommenden Texttypen empfiehlt Majjala (2007:549) eine weite Auswahl von hauptsächlich erzählenden Texten, Sachtexte, wie auch fiktionalen Texten, welche den Lernenden die Möglichkeit bieten möglichst viele unterschiedlichen Perspektiven der Zielsprachenländer zu erforschen.

Wie bereits in 2.1. verdeutlicht wurde, steht die Reflexion im Vordergrund der Aufgaben, welche interkulturelles Lernen fördern können. An dieser Stelle sollen auch kurz einige konkrete Aufgabentypen vorgestellt werden, welche weite Verbreitung beim interkulturellen Lernen finden; Rollenspiele, Sprachmittlungen, sowie Aufgaben, welche Bezüge zum eigenen Hintergrund herstellen.

Rollenspiele sind schon seit langem ein fester Bestandteil des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Die Lernenden müssen *so tun als ob* und sich in andere Situationen oder Personen mit einem Bezug zu den Zielkulturen hineinversetzen. Im Kontext von interkulturellem Lernen schaffen Rollenspiele fiktive Situationen, bei denen die Lernenden zwischen Eigenem und Neuem vermitteln müssen (Surkamp, 2017:50).

³ Weiterhin verweist Olsbu auf Eva Burwitz-Melzers in fünf Aktivitätssequenzen eingeteilte interkulturelle Literaturdidaktik, welche die konkrete Unterrichtsplanung in Bezug auf das interkulturelle Lernen mit Literatur übersichtlich erläutert (Burwitz-Melzer, 2003, in Olsbu 2018:225).

Desweiteren bieten Rollenspiele auch die Gelegenheit den Fremdsprachenunterricht vom sprachlich-kognitiven Fokus auf die affektiven Zielsetzungen der interkulturellen Kompetenz wie "Toleranz, Empathiefähigkeit und Offenheit" (Kessler & Küppers, 2008:10) zu lenken. Hierbei sei allerdings auch die oftmals geäußerte Kritik an Rollenspielen zu erwähnen; Rösler (2012:110) verdeutlicht den naiven Aspekt an der Vorstellung, dass die Lernenden immer auch vollkommen in zielkulturelle Situationen eintauchen können und verdeutlicht, dass die Reflektion bezüglich der Ausarbeitung der Rollenspiele im Vordergrund stehen muss. Damit sind also vorgegebene Rollenspiele mit eher weniger Reflexion seitens der Lernenden verbunden, während offene Rollenspiele, welche von den Lernenden selbst ausgearbeitet werden müssen, als vorteilhaft für den reflektierten interkulturellen Unterricht anzusehen sind. Die SchülerInnen erhalten nämlich die Möglichkeit ihr kulturelles Wissen bezüglich der Zielsprachenländer selbstständig und kreativ anzuwenden. Um Rollenspielen im Fremdsprachenunterricht ein weiteres Niveau an Reflexion zu verleihen, empfiehlt Dypedahl (2018a:62) auch das Aufnehmen von Rollenspielen, um die Lernenden über die eigene Kommunikation reflektieren zu lassen.

Critical incidents sind exemplarische Fallbeispiele, bei denen Menschen aus verschiedenen Nationen oder Kulturkreisen aufeinandertreffen. Im Verlauf des Treffens ergibt sich ein sprachliches oder auch kulturelles Missverständnis, welches von den Lernenden verstanden und aufgeklärt werden soll. Solche Fallbeispiele sollen die Lernenden zur Reflexion über die interkulturellen Treffen anregen und ihre Sensibilisierung für das Eigene sowie auch Neue anregen (Haag & Bieniek, 2012:20). Die Lernenden müssen bestehendes Vorwissen - ihre *savoirs* - über kulturelle Praxen des eigenen Hintergrundes sowie die, der Zielsprachenländern aktivieren, um gegenseitiges Verständnis erreichen zu können und die Perspektive der betreffenden Person - *savoir comprendre/faire* - einnehmen zu können (Grünwald, 2012:60). Dypedahl (2018a:57ff) schlägt auch kulturell neutrale critical incidents vor, bei denen Menschen des gleichen Hintergrundes, jedoch mit unterschiedlichen Denkweisen und/oder Kommunikationsstilen aufeinandertreffen. Dies kann dazu beitragen vereinfachte Darstellung von Zielkulturen zu vermeiden und eine mögliche Verfestigung von Stereotypen zu verhindern.

Grünwald (2012:64) argumentiert für die Verwendung von Sprachmittlungen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Die Überführung eines Textes in eine Zielsprache erfordert sowohl sprachliche als auch soziokulturelles Wissen über die eigene wie auch die

Zielsprache. Darüber hinaus benötigt die Auseinandersetzung mit Sprachmittlung auch einen Perspektivwechsel, sowie Neugierde und Offenheit. Somit lässt sich behaupten, dass eine gute Sprachmittlungsaufgabe mehrere Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz zu fördern vermag. Sprachmittlungen unterscheiden sich von gängigen Wort-für-Wort Übersetzungen, bei denen vor allem sprachliche Strukturen sowie sprachliche Korrektheit im Vordergrund stehen, da die Übersetzung offener formuliert werden kann, mit einem besonderen Fokus auf die Überführung von soziokulturellen Inhalten und deren Verständnis.

Chudak (2012:20) zufolge sind Aufgaben, welche Eigenes und Neues gegenüberstellen, äußerst vorteilhaft für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Die Lernenden müssen sich ihrer eigenen kulturellen Prägungen bewusst sein — oder werden — und einen Bezug zwischen konkreten kulturellen Ausdrucksformen sowie Phänomenen herstellen. Hierbei sind auch Aufgaben, welche das Vorwissen der Lernenden aktivieren äußerst nützlich bezüglich der Förderung der eigenkulturellen Reflexion (ebd.) Rösler betont, dass “[b]ei Kooperationen, bei denen die Lernenden aus verschiedenen kulturellen Kontexten zusammenarbeiten, [...] darüber hinaus mit einer Steigerung der interkulturellen Kompetenz zu rechnen [ist]” (2012:98). Solch internationale Kooperationen oder Begegnungen lassen sich zwar auch beispielsweise digital oder durch einen Austausch realisieren, doch in der Praxis bleiben diese eher die Ausnahme. Anhand der ausgeweiteten Definition von Kultur(en) in dieser Arbeit, ist davon auszugehen, dass die Lernenden innerhalb eines Klassenzimmers auch verschiedenen kulturellen Hintergründe haben. Dadurch lässt sich also auch die Tatsache ableiten, dass Aufgaben, welche in Gruppen bearbeitet werden in höherem Grad zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden beitragen können, da die Lernenden ihren eigenen Ausgangspunkt sowohl mit dem ihrer MitschülerInnen als auch mit konkreten zielsprachlichen Phänomenen in Bezug bringen müssen. Darüber hinaus empfiehlt Chudak (2012:23) auch künstlerische-kreative Aktivitäten im Unterricht durchzuführen, da diese “eine intensive Beschäftigung und starke Identifikation mit dem Lerngegenstand bewirken [und auch] sprachliche Kreativität vorbereitet, begleitet und auch intensivieren kann” (Badstübner-Kizik, 2007:14, in Chudak, 2013:23).

In diesem Unterkapitel wurden unterschiedliche Text- und Aufgabentypen vorgeführt, welche eine entscheidende Funktion hinsichtlich des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterrichts einnehmen. Im nächsten Unterkapitel wird das Hauptaugenmerk

auf die Rolle der interkulturellen Kompetenz in den nationalen Richtlinien, sowie dem Lehrplan für Fremdsprachen (Udir, 2019) gerichtet.

2.4. Lehrpläne und nationale Richtlinien in Norwegen

Der Bezug zur interkulturellen Kompetenz und deren vielseitige Teilkompetenzen finden sich in vielen nationalen Richtlinien wie dem Ausbildungsgesetz - *opplæringsloven* - (1998), dem Übergeordneten Teil des Lehrplans (Kunnskapsdepartementet, 2017), wie auch in den Lehrplänen für Fremdsprachen, KL06 (Udir, 2006) und LK20 (Udir, 2019). In diesem Abschnitt werde ich verdeutlichen, dass eine stärkerer Implementierung von interkulturellem Lernen nicht als nur wünschenswert anzusehen ist, sondern vielmehr als eine in nationalen Richtlinien im norwegischen Raum vorgegebene Zielsetzung fungiert.

Im *formålsparagrafen* des Ausbildungsgesetzes werden zentrale Leitlinien für Schulen und Ausbildungsbetriebe festgesetzt. Viele dieser Leitlinien oder auch Zielsetzungen lassen sich mit einer stärkeren Implementierung von interkultureller Kompetenz im Schulunterricht umsetzen. So heißt es beispielsweise, dass die schulische Ausbildung “die Türen zur Welt und Zukunft öffnen und den Lernenden historische und kulturelle Einsicht und Verankerung geben soll” (*opplæringsloven*, 1998, § 1-1, meine Übersetzung). Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz — als auch der Zielsprache — der Lernenden öffnet ganz klar mehrere Türen. Darüber hinaus erfordert interkulturelle Kompetenz auch eine reflektive Auseinandersetzung mit dem eigenen Hintergrund, welche zu eben dieser tieferen kulturellen Einsicht und Verankerung beitragen soll.⁴ Weiterhin soll die Ausbildung auch “Einsicht in kulturelle Vielfalt geben [...] und Demokratie und Gleichberechtigung fördern” (*opplæringsloven*, 1998, § 1-1, meine Übersetzung) als auch Diskriminierung entgegenarbeiten. Die gezielte Weiterentwicklung und Stärkung von interkulturellem Lernen, so wie diese im Verlauf dieser Arbeit verstanden wird, kann als eine nützliche Zielsetzung im Klassenzimmer verstanden werden, um die übergeordneten Leitlinien des Ausbildungsgesetzes umzusetzen.

⁴ Dies gilt auch für die Zielsetzung, dass die schulische Ausbildung zum “Kenntnis und dem Verständnis bezüglich des nationalen Kulturerben und unserer gemeinsamen internationalen Kulturtradition beitragen soll” (*opplæringsloven*, 1998, § 1-1, meine Übersetzung).

Der übergeordnete Teil des Lehrplans gründet auf dem Ausbildungsgesetz und gibt etwas detailliertere Beschreibungen der schulischen Zielsetzung im Allgemeinen. Auch hierbei finden sich mehrere Bezüge, von denen drei an dieser Stelle besprochen werden sollen. Unter dem Thema *Identitet og kulturelt mangfold* — Identität und kulturelle Vielfalt — heißt es, dass “eine gute Gesellschaft auf einer inkludierenden und mannigfaltigen Gemeinschaft basiert” (Kunnskapsdepartementet, 2017:5, meine Übersetzung). Die Grundlage für solch eine Gesellschaft sind interkulturell kompetente SchülerInnen. Das Thema *Demokrati og medborgerskap* — Demokratie und Mitbürgerschaft — beinhaltet folgenden Appell: “Die Schule soll demokratische Werte und Einstellungen fördern, als Gegengewicht zu Vorurteilen und Diskriminierung, [sowie] Respekt für die Tatsache, dass Menschen unterschiedlich sind, und SchülerInnen sollen lernen Konflikte auf eine friedliche Art und Weise zu lösen” (ebd., 7-8, meine Übersetzung). Interkulturelle Kompetenz und Demokratie gehen Hand in Hand. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden fördert auch immer demokratische Werte wie eben Respekt für menschliche und kulturelle Vielfalt. Dies wird auch in der dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition von interkultureller Kompetenz verdeutlicht; dem zweckmäßigen Denken und Handeln bei der Begegnung mit anderen (Dypedahl, Bøhn, 2017:14). Hierbei kann zweckmäßiges Denken und Handeln auch mit der Formulierung der friedlichen Konfliktlösung gleichgesetzt werden. Ebenso unter *Demokrati og medborgerskap* findet sich folgende Zielsetzung: “[Die Lernenden] sollen die Fähigkeit üben, kritisch zu denken, lernen Meinungsunterschiede zu hantieren und Uneinigkeiten zu respektieren” (Kunnskapsdepartementet, 2017:13, meine Übersetzung). In vieler Hinsicht werden den Lernenden an dieser Stelle diplomatische Eigenschaften abverlangt, welche sich mit den Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz überschneiden. Somit lässt sich also auch behaupten, dass das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht einen essentiellen Beitrag zur Bildung der Lernenden im Sinne des Ausbildungsgesetzes sowie auch des Übergeordneten Teil des Lehrplans liefert.

Während die oben erwähnten Regierungsdokumente eher implizit auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz verweisen, finden sich explizite Bezüge im Lehrplan für Fremdsprachen. Bereits in der Einführung zum Lehrplan für Fremdsprachen wird interkulturelle Kompetenz als ein zentraler Wert eingeführt: Im Fremdsprachenunterricht sollen die Lernenden Einsicht in den eigenen sowie neuen Hintergrund erhalten, ihre Toleranz und Verständnis entwickeln und sich ihrer ethnozentrischen Denkweise bewusst

werden (Udir, 2019:2). Auch die Erläuterung der interkulturellen Kompetenz als Kernelement bezieht sich auf aktuelle Forschung im geltenden Bereich:

“Kenntnisse über und eine erforschende Annäherung zu anderen Sprachen, Kulturen, Lebensweisen und Denkweisen eröffnen für neue Perspektiven bezüglich der Welt und uns selbst. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet die Entwicklung von Neugierde, Einsicht und Verständnis von kultureller und sprachlicher Vielfalt, sowohl lokal als auch global, um mit anderen zu interagieren” (ebd.).

Die Erläuterung im Lehrplan deutet sowohl auf die gesellschaftlichen als auch die persönlichen Vorteile - nämlich ein verbessertes Verständnis seiner selbst - von interkulturellem Lernen hin. Mit der Formulierung *und uns selbst* wird auch der Bezug zum eigenen Hintergrund angedeutet. Interkulturelle Kompetenz findet sich auch im Kernelement *Sprache und Technologie*, sowie in der grundlegenden Fertigkeit *lesen können* wieder.⁵ Darüber hinaus wird Demokratie und Mitbürgerschaft als ein interdisziplinäres Thema eingeführt, was in Bezug zu interkultureller Kompetenz sehr passend ist, da interkulturelles Lernen immer auch eine demokratische Dimension beinhaltet. Eine genauere Zielsetzung bezüglich der Förderung von interkultureller Kompetenz wird in den Kompetenzziele für Niveau I und II vermittelt. Des Weiteren werde ich mich auf die Formulierungen des Lehrplans für Niveau I beschränken, da diese die Grundlage für die im Laufe dieser Arbeit analysierten Lehrwerke darstellen. Die letzten beiden Kompetenzziele des Lehrplans lassen sich direkt an interkulturelles Lernen koppeln:

“Ziel der Ausbildung ist es, dass die Lernenden [...]

- Lebensweisen, Traditionen und die Geographie in den Gegenden, in denen die Sprache gesprochen wird erforschen und beschreiben, und einen Zusammenhang mit dem eigenen Hintergrund sehen können.

⁵ Unter *Sprache und Technologie* wird die Verwendung von relevanten Sprachtechnologien und Medien als vorteilhaft für die Entwicklung von unter anderem interkultureller Kompetenz angesehen, während die grundlegende Fertigkeit *lesen können* unter Einbezug von adäquaten Strategien und Hilfsmitteln auch zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen soll (Udir, 2019:2).

- künstlerische und kulturelle Ausdrucksformen der Gegend, in der die Sprache gesprochen, wird erforschen und beschreiben können sollen, und ihre eigene Meinung für eigene Erlebnisse ausdrücken können.“ (ebd. 4, meine Übersetzung)

Das erste hier dargestellte Kompetenzziel hat einen eindeutigen Bezug zur interkulturellen Kompetenz, den Bezug zum eigenen Hintergrund hinsichtlich der Lebensweisen, Traditionen und der Geographie im Sprachraum. Im Gegensatz zur Formulierung in KL06, wobei die Lernenden “Aspekte von Traditionen, Sitten und Lebensweisen im Sprachraum und in Norwegen vergleichen sollen können” (Udir, 2006:4, meine Übersetzung), kann behauptet werden, dass die Formulierung *mit dem eigenen Hintergrund* auch die Vielfalt an Kulturen und Hintergründen in Norwegen mit einbezieht, darunter auch Migrationshintergründe. Die explizite Implementierung in LK20 von *künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen*, welche erforscht und beschrieben werden sollen, verweist auf einen verstärkten Fokus auf authentische Inhalte, welche die Grundlage für interkulturelles Lernen bilden können.

Vergleicht man weiterhin die verwendeten Verben bei der Beschreibung der interkulturellen Kompetenzziele in KL06 und LK20 lässt sich folgendes feststellen: KL06 verwendet die Verben *sprechen über (samtale)* und *vergleichen (sammenligne)* in Bezug auf interkulturelle Lernziele, während LK20 die Verben *erforschen (utforske)* und *beschreiben (beskrive)* verwendet. Mit dem Verb *erforschen* deckt LK20 den für interkulturelles Lernen notwendigen Aspekt der Reflexion ab, welcher in KL06 fehlt. Darüber hinaus verweist das Verb *erforschen* auch auf die *savoir êtres* Neugierde und Offenheit in Byrams (1997:34) Modell. Man kann also zum Schluss kommen, dass die Formulierungen der Kompetenzziele in LK20 auf ein elaboriertes Verständnis von interkultureller Kompetenz und deren Förderung verweisen.

Zum Schluss wäre auch das Vorkommen von *Alltag* und *alltäglich* in der Formulierung von fünf von neun Kompetenzziele in LK20 zu erwähnen. Die häufige Verwendung, verteilt auf unterschiedliche Kompetenzen, deutet ebenso auf ein ausgeweitetes Verständnis des Kulturbegriffes, welche in den Kompetenzzielen ausgedrückt wird. Zum einen wird hier auf Kultur mit kleinem k hingedeutet. Zum anderen kann man Alltag auch in Bezug zu der in 2.1. verwendeten Definition von Kultur (Holliday, 2011:5, in Hoff, 2018:73) setzen: Es ist nämlich oft unser Alltag, der eben diesen dynamischen und komplexen

Umwelteinfluss darstellt und welcher unsere Kommunikation und Denkweise beeinflusst und sich im Verlauf unseres Lebens fortwährend verändert und fortentwickelt.

In Kapitel 2.4. wurde gezeigt, dass interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht einen bedeutenden Beitrag zur Umsetzung der in den nationalen rechtlichen Bestimmungen verfassten Leitlinien leistet. Darüber hinaus wurde auch aufgezeigt, dass interkulturelle Kompetenz durch die *fagfornyelsen* und die Formulierungen in LK20 als ein elementarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen ist. Daraus ergibt sich auch die Relevanz dieser Arbeit. Im nächsten Unterkapitel wird der Fokus auf die Rolle der Lehrkraft hinsichtlich der Förderung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gerückt.

2.5. Rolle der Lehrkraft

Die Förderung einer derart komplexen Kompetenz wie der interkulturellen Kompetenz beansprucht die Lehrkraft auf eine besondere Art und Weise. Haukås hebt die Rolle der Lehrkraft als *culture educators* folgendermaßen hervor:

“Teachers have a key role in promoting learners’ intercultural competence. For this reason, they need to have knowledge of intercultural communication as well as how they can help learners adjust their own thinking and behaviour in interaction with others.” (2018:21)

Hierunter fällt auch die Aufgabe der Lehrkraft, die SchülerInnen hinsichtlich möglicher ethnozentrischer Tendenzen zu unterweisen (Vold, 2014:5). Darüber hinaus müssen die Lehrenden auch ein weites Verständnis bezüglich der kulturellen Phänomene in sowohl dem Land, in dem sie unterrichten, als auch den Zielsprachenländern aufweisen (Haukås, 2018:22) um eine adäquate Gegenüberstellung von Eigenem und Neuem seitens der Lernenden zu fördern (Dypedahl, 2018b:203). Ebenso nehmen Lehrkräfte auch eine entscheidende Rolle beim Umgang mit in Lehrwerken vorkommenden stereotypischen Darstellungen ein:

“DaF-Lehrwerke erschöpfen sich oft in Verallgemeinerungen und Globalmeinungen über die [Zielkultur], was eher zur Verfestigung von Stereotypen beitragen kann als zur interkulturellen Verständigung. Stereotypen über die [Zielkultur] können sich in Daf-Lehrwerken noch

verstärken, wenn sie nur selten thematisiert werden. Hier wird deutlich, dass [Lehrkräfte] bei der Vermittlung kultureller Inhalte große Verantwortung tragen.“ (Maijala, 2007:552-553).⁶

Des Weiteren entscheidet die Lehrkraft darüber, welche der vorkommenden Texte und Aufgaben in den Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht behandelt werden, welche übersprungen oder gar ausgelassen werden, sowie die Ausarbeitung von eigenen Aufgaben im Falle einer unzureichenden Auswahl an Aufgaben.

2.6. Lehrwerke und Lehrwerkanalyse

Rösler zufolge soll “[e]in Lehrwerk den Anspruch erheben, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen.” (2012:41). Lehrwerke haben einen elementaren Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts, sei es die Ausführung des Lehrplans, die Auswahl des Stoffes oder die Einteilung in Unterrichtsphasen (Neuner, 1994:8). Schon lange haben Lehrwerke - und Lehrpläne - eine zentrale Rolle für die Ausarbeitung von Jahresplänen für zahlreiche Schulen im norwegischen Raum (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004:35). Sie können sowohl inkrementell abgearbeitet werden oder auch als eine Art Steinbruch fungieren, wobei nur als relevant angesehene Bestandteile des Lehrwerks im Unterricht verwendet werden (Rösler, 2012:47). Während die inkrementelle Vorgehensweise den Lernenden sowie der Lehrkraft Sicherheit gibt und Selbstbestimmung minimiert, benötigt die Steinbruchvariante eine fachlich kompetente Lehrkraft, die Lehrmaterialien auswählen und beurteilen kann, sowie auch in der Lage ist eigene Materialien zusammenzustellen (ebd.).

Seit Ende des 20. Jahrhunderts nehmen auch digitale Medien eine zentrale Bedeutung für die im Fremdsprachenunterricht verwendeten Materialien ein. Im norwegischen Raum sei hier vor allem *nasjonal digital læringsarena* (NDLA) zu erwähnen. Hier finden sich offene digitale Lehrwerke für die Oberstufe. Auch die Verlage bieten oft gebührenpflichtige digitale Ressourcen an. Hier finden sich ergänzende Materialien wie zusätzliche Aufgaben, Vokabeltraining, grammatikalische Erläuterungen, Lernspiele und andere Hilfsmittel. Während sich manche Lehrwerke auch ohne den kostenpflichtigen Zugang zu diesen

⁶ In diesem Zitat wurden die Formulierungen *fremde Kultur* als *Zielkultur* übernommen.

Ressourcen durcharbeiten lassen, sind andere enger mit den digitalen Ergänzungsmaterialien verknüpft. Oft können die digitalen Ergänzungen auch als Gegengewicht zu den am häufigsten diskutierten Limitationen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht dienen; fehlende Aktualität, sowie Platzmangel (Rösler, 2012:53). Darüber hinaus bietet auch das Internet eine beinahe unüberschaubare Anzahl an frei zugänglichen Materialien. Diesbezüglich kritisiert Maijala (2007:547) allerdings die oft fehlende Didaktisierung der Inhalte, sowie das Fehlen von nützlichen Erläuterungen. Insgesamt ist damit zu rechnen, dass die Verwendung von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht nicht vom Internet abgelöst wird, sondern als „Ankermedium“ bestehen bleibt (Funk 1999:12, in Maijala, 2007:548).

Im Kontext von interkulturellem Lernen haben die Verfasser von Lehrwerken Eide (2012:20) zufolge eine besondere Machtstellung, da diese durch die Auswahl der Texte und Themen auch Zielkulturen im Sinne ihrer persönlichen Auffassung darstellen. Da die meisten im norwegischen Raum verwendeten DaF-Lehrwerke regionale — also für den norwegischen Raum ausgearbeitete — Lehrwerke sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der Lehrwerk-Autoren Rücksicht auf ihre Zielgruppe nimmt und Bezüge zu Norwegen einbringt und norwegische Erläuterungen bezüglich der Grammatik liefert. Hierbei sei allerdings zu erwähnen, dass der Bezug zur Zielgruppe hinsichtlich der Ausgangssprache sowie -kulturen an sich nicht als alleiniges Qualitätsmerkmal anzusehen ist; auch die Vielfalt und Organisation von Aufgaben, sowie die angemessene Kombination von thematischen Schwerpunkten und Aufgaben stellen — neben zahlreichen anderen — essentielle Faktoren dar, wenn die Qualität eines Lehrwerks beleuchtet werden soll (Rösler & Schart, 2016:486).

Den Blick auf die Entwicklung der hauptsächlich in Deutschland herausgebrachte DaF-Lehrwerke im Bereich der Kultur- und Landeskunde folgern Koreik und Fornoff, „dass es in den letzten zehn Jahren hinsichtlich der Vermittlung landeskundlicher Themen keine bahnbrechenden Neuerungen auf dem Lehrwerkmarkt gegeben hat“ (2020:615). Da es keine solchen diachronen Bestandsaufnahmen für den norwegischen oder auch skandinavischen Raum gibt, ist davon auszugehen, dass diese Feststellung sich auch auf die Lehrwerke im norwegischen Raum überführen lässt. Diese Arbeit kann als — wenn auch begrenzter — Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrwerksforschung im Angesicht der *fagfornyelsen* im Bereich von interkulturellem Lernen betrachtet werden. In ihrem Beitrag in *Utdanningsnytt*

rief Christiansen das fremdsprachendidaktische Umfeld dazu auf, die Eignung von Lehrwerken in Bezug auf die Erfüllung der curricularen Ansprüche in LK20 zu diskutieren, da es ein "sinnloser Einsatz von Zeit ist, dass alle [Lehrkräfte] alleine sitzen und über clevere Methoden grübeln" (2020). Die Methode, die Befunde sowie die Diskussionen dieser Arbeit können als nützliches Lesematerial für sowohl Lehramtsstudenten, als auch praktizierende Lehrkräfte im norwegischen Umfeld fungieren. Die eigens für diese Arbeit entwickelte Methode, welche in Kapitel 4. vorgestellt wird, lässt sich relativ mühelos auf die im Fremdsprachenunterricht verwendeten Texte und Aufgaben anwenden, um deren interkulturelle Zielsetzungen aufzudecken, sowie zu beurteilen. Insgesamt soll die Methode sowie die Befunde dieser Arbeit einen Beitrag zur fachdidaktischen Diskussion hinsichtlich der Verwendung von Lehrwerken zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden nach der Einführung von LK20 leisten. Darüber hinaus können die Befunde dieser Arbeit auch die Grundlage für weitere rezeptionsanalytische Lehrwerksanalysen bilden.

Lehrwerkanalyse bezeichnet die Analyse von Lehrwerken hinsichtlich einer konkreten Auswahl an Kriterien, welche sich aus fachdidaktischen Diskussionen und aktueller Forschung bezüglich eben dieser Kriterien entfalten (Rösler, 2012:48). Im Verlauf dieser Arbeit werden zwei DaF-Lehrwerke hinsichtlich ihrer Umsetzung der interkulturellen Kompetenzziele in den vorkommenden Texten und Aufgaben analysiert. Die Grundlage für die Kriterien, welche in Kapitel 4. vorgestellt werden, bilden die interkulturellen Zielsetzungen in KL20, sowie aktuelle didaktische Forschung in Hinblick auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden.

2.7. Zwischenfazit

Im Verlauf dieses Kapitels wurde der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich der Förderung der interkulturellen Kompetenz im fremdsprachendidaktischen Bereich beleuchtet. Obgleich immer noch kein Konsens hinsichtlich der Definition des Begriffes vorliegt, dient Dypedahl und Bøhns (2017:14) Definition der interkulturellen Kompetenz als Ausgangspunkt für das Begriffsverständnis dieser Arbeit. Hierbei wurden auch unter anderem die Fähigkeit zur Reflexion, der Bezug zum eigenen Hintergrund, sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel beleuchtet. Darüber hinaus wurde Byrams (1997:34) Modell für interkulturelle kommunikative Kompetenz vorgestellt, da es in Verlauf der Analyse verwendet wird. Ebenso

wurden auch unterschiedliche Text- und Aufgabentypen vorgestellt, welche vermehrt im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen Verwendung finden und in den Forschungsfragen in Kapitel 4. vorzufinden sind. Zusätzlich wurde die essentielle Rolle der Förderung von interkultureller Kompetenz in Hinblick auf den Lehrplan für Fremdsprachen, samt weiteren übergeordneten nationalen Richtlinien, aufgezeigt. Auch die zentrale Rolle der Lehrkraft in Anbetracht der interkulturellen Lernziele wurde beleuchtet; sowohl in Bezug auf ihren eigenen Kenntnisstand, als auch in Bezug auf die Auswahl an Unterrichtsmaterialien. Zum Schluss wurde auch die essentielle Rolle von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht vorgeführt. Hierbei wäre hinzuzufügen, dass es zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Arbeit keine fremdsprachendidaktischen Studien aus Norwegen vorliegen, welche DaF-Lehrwerke hinsichtlich ihres Vermögens die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern, untersuchen. Im folgenden Kapitel werden die beiden Lehrwerke, welche in ihrer Gesamtheit den Korpus dieser Arbeit bilden, vorgestellt.

3. Korpus - Die Lehrwerke JETZT und LEUTE

In diesem Kapitel werden die beiden Lehrwerke, welche als der Korpus dieser Arbeit fungieren, vorgestellt. Hierbei sei auch zu erwähnen, dass die Präsentation sich auf die Lehrwerke für die 10. Klasse beschränken und keinesfalls als eine allgemeine oder umfassende Präsentation der Lehrwerke als eine dreijährig zu verwendende Einheit, welche alle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts tangiert, bezeichnet werden kann. Folgende zwei Argumente seien hier für die Auswahl eben dieser beiden Lehrwerke festzuhalten: 1) Sowohl JETZT 10 als auch LEUTE 10 wurden 2018 publiziert. Somit ist im Vergleich zu älteren DaF-Lehrwerken eine stärkere Anlehnung an aktuelle fremdsprachendidaktische Forschung zu erwarten, hierunter auch in Bezug zum interkulturellen Lernen. 2) Die Auswahl der Lehrwerke der 10. Klasse lassen sich folgendermaßen begründen: Die Lernenden sollen nach Abschluss der 10. Klasse die im Lehrplan formulierten Kompetenzziele erreicht haben. Somit entsteht der Anspruch an die Lehrwerke, sämtliche Kompetenzziele des Lehrplans im Verlauf der 10. Klasse abdecken zu können.

Als gemeinsamer Nenner für beide Lehrwerke seien folgende Sachverhalte zu nennen: Als Ausgangspunkt für den verwendeten Korpus dienen die SchülerInnenausgaben

der beiden Lehrwerke auf Bokmål. Somit sind Texte und Aufgaben, welche sich lediglich in der Lehrerausgabe finden nicht im Korpus erfasst. Dies gilt auch für zusätzliches Material, welches auf den jeweiligen Internetseiten der Verlage für SchülerInnen und für Lehrer bereitgestellt wird. Der Grund für diese Einschränkung ist der Versuch, die Leistung der Lehrwerke in Hinsicht auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden isoliert von anderen gegebenen Ressourcen zu betrachten, allerdings ohne damit zu werten, ob die ausschließliche Verwendung von Lehrwerken als ausreichend bezeichnet werden kann, um den vom Lehrplan vorgegeben interkulturellen Kompetenzen gerecht zu werden. Auch als Argument für die Wahl der Schülersausgabe anstelle der Lehrerausgabe dient der Schwerpunkt dieser Arbeit; die Förderung der interkulturellen Kompetenz *der Lernenden*. Obwohl dieser Sachverhalt gewiss auch - wie bereits in Kapitel 2.5 erwähnt wurde - von der Didaktisierung der Unterrichtsinhalte seitens der Lehrkraft abhängig ist, kann diese Arbeit die faktische Verwendung der Lehrwerke in der Praxis nicht abdecken und beschränkt sich auf die Inhalte der Texte und Aufgaben, welche die Lernenden in ihren Ausgaben antreffen. Auch hierbei berufe ich mich auf die in Kapitel 2.6. verwendete Formulierung; der Verwendung der im Verlauf dieser Arbeit vorgestellten Methode und Ergebnisse als Grundlage für weitere rezeptionsanalytische Lehrwerksanalysen.

3.1. JETZT

Das erste Lehrwerk, welches als Grundlage für die Ausarbeitung des Korpus dieser Arbeit dient, ist das im Jahre 2018 von Cappelen Damm herausgegebene Text- und Arbeitsbuch *Jetzt 10* (1. Ausgabe). An der Ausarbeitung des Lehrwerks waren Simen Braaten und Mona Gundersen-Rørvik als Autoren und Linn Kristin Junker Gran als Verlagsredakteurin beteiligt. Inhaltlich wird das Lehrwerk in acht Kapitel eingeteilt. Eine vollständige Übersicht der Kapitel findet sich in Anhang 9.1. Jedem Kapitel folgen — hauptsächlich grammatikalische — Übungsaufgaben mit der Überschrift *Wir üben* sowie grammatikalische Erläuterungen. Als Anhang nach den acht Kapiteln finden sich eine Minigrammatik, Ausspracheregeln sowie eine alphabetisierte Wortliste, sowohl Deutsch-Norwegisch wie auch vice versa. Auf der Rückseite des Umschlages von JETZT 10 wird der Inhalt des Lehrwerks unter anderem folgendermaßen beschrieben: “JETZT 10 [...] ist ein Text- und Arbeitsbuch mit Texten über Situationen, die SchülerInnen begegnen und über deutsche Kultur und Geschichte” (Braaten

& Gundersen-Røvik, 2018, meine Übersetzung). Somit verspricht das Lehrwerk einen verstärkten Bezug zur Lerngruppe, sowie Texte, welche deutsche Kulturen, sowie historische Begebenheiten darstellen. Die Aufgaben sind mit Hilfe von Symbolen in folgende Kategorien eingeteilt: Schreiben, Sprechen und Gruppenarbeit/Gruppengespräch. Dadurch erhalten sowohl die Lernenden als auch Lehrkräfte eine Leitfaden bezüglich der unterschiedlichen grundlegenden Fertigkeiten, welche die Aufgaben tangieren. Darüber hinaus wird jedes Kapitel mit einigen Fragen unter der Überschrift *Vor dem Lesen* eingeleitet. Hierbei werden die jeweiligen Themen der Kapitel eingeführt, indem das Vorwissen der Lernenden aktiviert wird.

3.2. LEUTE

Das zweite Lehrwerk, welches den Korpus dieser Arbeit formt, ist die erste Ausgabe des 2018 veröffentlichten Deutschbuchs LEUTE 10 im Aschehoug Verlag. Das Lehrwerk wurde von den Autoren Petra Biesalski, Julia Fiebig und Geir Johansen ausgearbeitet, mit Kari Ryan als Redakteurin. Im gleichen Jahr erhielt LEUTE 8 den BELMA-Preis (Best European Learning Materials Awards) mit unter anderem folgender Begründung seitens der Jury: “There is a very good balance of ethnicity, nationality, gender and age. Students can identify but also learn about cultural differences. [...]” (Aschehoug, 2018). LEUTE 10 besteht aus einem Lehrbuch und einem Arbeitsbuch. Das Lehrbuch besteht aus 6 Kapiteln und einem unnummerierten siebten Kapitel. Im Anhang des Lehrwerks findet sich eine Minigrammatik, sowie deutsch-norwegische und norwegisch-deutsche Wortlisten. Strukturell sind die Kapitel folgendermaßen aufgebaut: Zu Beginn gibt es je die Einheit *Das kannst du schon!* welche die Vorkenntnisse der Lernenden aktivieren soll. Darauf folgen die Texte und die jeweiligen Aufgaben im Kapitel. Der letzte Text in den Kapiteln 1-6 hat einen Fokus auf Landeskunde und nennt sich *Land und Leute*. Hier sollen die Lernenden “Menschen, Kunst, Geographie und Geschichte der deutschsprechenden Länder kennenlernen” (Biesalski, Fiebig, Johansen, 2018:4, meine Übersetzung). Alle nummerierten Kapitel enden mit einer *Ich kann*-Einheit mit jeweiligen Aufgaben, welche als Selbstevaluierung des zu behandelnden Stoffes im jeweiligen Kapitel fungiert. Ziel dieser Aufgaben ist die Produktion von Texten seitens der Lernenden, welche in einem *Ich-Buch* — als ein Portfolio — gesammelt werden und bei der Prüfung am Jahresende als Vorlage verwendet werden können. Sämtliche Aufgaben im

Lehrbuch werden mit der Überschrift *hören lesen sprechen schreiben* versehen. Die Aufgaben im Arbeitsbuch LEUTE 10 beziehen sich auf die Texte und die jeweiligen Themenschwerpunkte sowie den grammatikalischen Fokus der Kapitel. Des Übersichtlichkeit wegen werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit die beiden Lehrwerke lediglich als JETZT und LEUTE bezeichnet. Darüber hinaus werden auch die Quellenangaben in dieser Arbeit vereinfacht dargestellt, um den jeweiligen Bezug zum betreffenden Lehrwerk zu visualisieren: Statt wie bislang die Autoren der Lehrwerke in den Zitaten und Bezügen zu nennen, werden lediglich die Titel JETZT und LEUTE verwendet. Das Arbeitsbuch von LEUTE wird in den Quellenangaben als *LEUTE AB* verkürzt.

In den nächsten beiden Unterkapiteln werden die Definitionen für die Texte und Aufgaben, welche in den Korpus einfließen, präsentiert. Hierbei werden die Definitionen anhand von Beispielen aus beiden Lehrwerken illustriert.

3.3. Definition der Texte

In Kapitel 4.1. werden die Forschungsfragen, welche die Texte hinsichtlich ihres Vermögens die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern, vorgestellt. Hierzu bedarf es einer Abgrenzung der in den Lehrwerken vorkommenden Texte. Der Übersichtlichkeit wegen werden die definierten Texte im weiteren Verlauf auch mit Abkürzungen versehen; der erste Buchstabe steht für das Lehrwerk; hierbei wird JETZT mit J abgekürzt und LEUTE mit L. Die erste Ziffer steht für das Kapitel, indem sich der Text befindet, während die zweite Zahl sich auf die Nummerierung der Texte innerhalb eines Kapitel bezieht. Die vollständige Übersicht der Texte und deren Abkürzungen findet sich in Anhang unter 9.1.

Innerhalb dieser Arbeit wird der Begriff *Text* folgendermaßen definiert: Ein Text enthält mindestens drei thematisch zusammenhängende und syntaktisch vollständige Sätze. So wurde beispielsweise eine Einheit in LEUTE (2018:28-29) aufgrund der ausschließlichen Verwendung von Phrasen im Infinitiv sowie Nominalphrasen ohne Verb ausgeschlossen.

Kurze Texteinheiten, welche durch größere Absätze separiert werden und/oder eigenen Unterüberschriften haben, werden folgendermaßen abgegrenzt: Sind die thematischen Inhalte, sowie die Textart identisch, so gilt die Einheit als ein Text. Als Beispiel hierfür dient J1.2; hier werden drei Reiseziele in drei kurzen Einheiten vorgestellt, wobei die

letzte Einheit aus syntaktisch unvollständigen Sätzen besteht. Alle drei Einheiten sind in Hinsicht auf Textart identisch und Inhalt übereinstimmend. Gibt es allerdings Unterschiede in der Textart oder der thematischen Schwerpunkte, so werden die jeweiligen Einheiten als verschiedene Texte angesehen. Dies lässt sich mit den Texten L3.9 und L3.10 illustrieren. Während beide Texte innerhalb einer Überschrift stehen, haben sie verschiedene Texttypen sowie auch Inhalte; L3.9 ist ein Ausschnitt aus einer Kurzgeschichte, während L3.10 das Leben des Autors dieser Kurzgeschichte beschreibt. Im Falle zweier thematisch ähnlicher Texte mit gleicher Textart innerhalb derselben Überschrift, welche durch eigene Aufgaben zum jeweiligen Text abgegrenzt werden, werden auch diese als separate Texte eingestuft. Dies ist der Fall bei J6.1 und J6.2: Unter der Überschrift *“Zwei bekannte deutsche Politiker”* gibt es Unterüberschriften, die das Leben zweier Politiker beschreiben und eigene Aufgaben zu den jeweiligen Texten formulieren.

Darüber hinaus werden auch Zitate, die einem Text unmittelbar folgen und sich auf die Texte beziehen, als Teil des Textes angesehen. So gibt es beispielsweise drei Zitate, die L2.8 folgen, welche von den im Text dargestellten Personen geäußert wurden. Diese werden als Ergänzungen zum Text aufgefasst.

Weiterhin werden auch Bildserien, welche mit Texteinheiten versehen sind und sich thematisch aufeinander beziehen als ein zusammenhängender Text verstanden. Hierunter fallen die Texte L4.1, L4.2, L4.4 und L4.5. Obwohl die Bilder die zusammengehörenden Texteinheiten voneinander trennen, ergeben diese einen einheitlichen Text in Bezug zueinander. Auch die Aufgaben, welche diesen Texten folgen, beziehen sich auf die Gesamtheit der Einheiten. Als Beispiel für Bilderserien mit Texteinheiten, welche nicht als Text definiert wurden kann an dieser Stelle Seite 34 in LEUTE vorgeführt werden. Hier gibt es drei Bilder von bekannten Persönlichkeiten, welche je maximal zwei syntaktisch vollständigen Sätze zu jedem Bild enthalten. Diese Einheiten sind thematisch voneinander unabhängig und es bedarf nicht der Kombination der drei Einheiten um die jeweiligen Einheiten zu verstehen. Daher werden diese als separate Einheiten angesehen, welche wiederum dem Mindestanspruch von drei Sätzen nicht erfüllen und somit aus dem Korpus entfallen. Desweiteren wurde auch J1.3 als ein Text definiert; hier werden die Texteinheiten nicht durch Bilder, sondern durch eigenen Kästchen voneinander getrennt und über dem Bild einer Weltkarte verteilt. Alle Einheiten sind syntaktisch vollständige Sätze, welche die Frage der gemeinsamen Überschrift *Wo spricht man noch Deutsch?* beantworten.

Kürzere Texteinheiten, welche innerhalb einer Aufgabe vorkommen, werden nicht als eigenständige Texte in die Analyse mit eingebracht. Dies gilt auch für alle Texteinheiten, die im Arbeitsbuch von LEUTE vorkommen, da diese stets innerhalb einer Aufgabe vorkommen. Hierbei ist vor allem Kapitel 8 *JETZT schreibst du ein Buch - über dich* zu erwähnen: Zu jedem der sieben Themenbereiche zur Personenbeschreibung finden sich Beispieltex-te. Diese werden als Texte innerhalb einer Aufgabe - das Schreiben des Buches - verstanden, und sind somit aus den zu analysierenden Korpus der Texte ausgeschlossen.

Anhand der hier vorgeführten Definitionen wurde der Korpus der Texte in JETZT und LEUTE zusammengestellt. Dieser besteht aus 26 Texten in JETZT und 56 Texten in LEUTE. Diese Texte bilden die Grundlage für die Analyse anhand der in Kapitel 4.1 formulierten Forschungsfragen.

3.4. Definition der Aufgaben

Im Verlauf dieser Arbeit wird eine Aufgabe als eine schriftliche Aufforderung zur Auseinandersetzung mit den betreffenden Themen in den Lehrwerken verstanden. Hierbei wird des Weiteren keinerlei Unterschied zwischen den Begriffen *Aufgabe* und *Übung* festgemacht. Im fremdsprachendidaktischen Diskurs finden sich Rösler (2012:104) zufolge keine präzisen Unterscheidungen hinsichtlich der Verwendung dieser Begriffe. Der Übersichtlichkeit wegen werde ich mich auf die Verwendung von *Aufgaben* begrenzen. Um eine quantitative Analyse der Aufgaben durchzuführen, bedarf es einer konkreten Anzahl von Aufgaben, welche anhand deren Nummerierung festgelegt wird. Solche Aufgaben, welche Unterkategorien - wie beispielsweise a,b und so weiter - aufweisen, werden als eine Aufgabe verstanden, da die formulierten Aufforderungen normalerweise durch eine enge Progression

1. Jobb trc og trc.
 - a. Se på personene på bildene. Finn tre adjektiv du kan bruke for å beskrive hver av dem.
 - b. Fordel tekstene mellom dere og les hver deres tekst. Fortell de andre i gruppen hva din tekst handler om.
 - c. Sammenlikn personene fra tekstene med adjektivlistene fra oppgave 1a. Beskriv personene. Si tre setninger hver, for eksempel: **Leila ist ernst. Sie ist auch ...**

in Bezug auf die Teilaufgaben gekennzeichnet sind, sowie normalerweise auch direkt nacheinander behandelt werden sollen.

Abbildung 1. illustriert eine solche Aufgabe in LEUTE, welches ein deutlich höheres Vorkommen von Aufgaben, welche in Unterkategorien eingeteilt, aufweist. So gibt es aber auch Aufgaben, die ohne

Abbildung 1. (LEUTE, 2018:31)

Nummerierungen vorkommen und somit als je eine Aufgabe gesehen werden. Im Lehrwerk JETZT wurden folgende fünf Rubriken von Aufgaben gefunden:

Vor dem Lesen: Jedes Kapitel wird von diesen kurzen Aufgaben eingeleitet, welche als Einstieg in die jeweiligen Themen fungieren. Hierzu finden sich 8 Rubriken mit insgesamt 11 Aufgaben.

Wir üben: Am Ende der Kapitel finden sich Übungsaufgaben, welche sich auf das gesamte Kapitel beziehen. Hier finden sich vor allem Aufgaben mit einem Fokus auf Grammatik. Insgesamt gibt es auch hier 8 Rubriken mit 64 Aufgaben.

Fragen zum Text: Hierbei handelt es sich um Aufgaben, welche Fragen zu den jeweiligen Texten formulieren, und welche vor allem nach Textinhalte fragen und somit das Leseverständnis sichern sollen. Insgesamt finden sich 16 solcher Rubriken in JETZT, welche 39 Aufgaben bereitstellen.

Aufgaben zum Text: Hier finden sich Aufgaben, welche sich sowohl auf die jeweiligen Texte beziehen, wie auch über die Textinhalte hinausgreifen. Hierunter fällt auch das Vorkommen der Rubrik *Fragen zum Gedicht*. Hierzu finden sich 10 Rubriken mit summa summarum 26 Aufgaben.

Aufgaben: Hierunter fallen hauptsächlich Aufgaben, welche sich auf kürzere Texteinheiten beziehen, oft jene, welche die Mindestanzahl an syntaktisch vollständigen Sätzen nicht erreichen, um als ein Text in dieser Arbeit definiert werden zu können. Hierunter fallen auch einige Aufgaben, welche kürzere Texte als Teil der Aufgabe inkorporieren. Als Beispiel sei hier folgende Aufgabe in JETZT zu erwähnen: “Welche Sätze, glaubt ihr, passen zu welchem Land?” (S. 97). Darauf folgen 8 Aussagen, welche den jeweiligen Ländern zugeordnet werden können. Insgesamt finden sich 5 Rubriken von *Aufgaben* welche insgesamt 8 Aufgaben liefern.

Aufgaben im Text: Hierunter fallen 3 Vorkommen, von denen eine innerhalb eines Textes vorkommt, während zwei zwar die Form eines Textes annehmen, doch hauptsächlich als Aufgaben fungieren. Die erste Rubrik ist ein Quiz auf Deutsch mit insgesamt 9 Fragen, welche das erste Kapitel des Lehrwerkes einleitet. Der Name des Quizes “*Deutschlands Geografie - an was erinnerst du dich?*” beschreibt auch deren Inhalt. Das zweite Vorkommen hat die Aufgabenstellung in Form einer Überschrift “*Welche norwegischen Regeln sind hier ins Deutsche übersetzt worden?*” worauf deutsche Formulierungen der fjellvettregler folgen. Diese beiden Vorkommen

wurden aufgrund ihrer als Aufgabe formulierten Unterschrift, sowie dem Fehlen von anderen Aufgaben als Aufgabe anstatt als Text definiert. Das letzte Vorkommen ist eine Aufgabe, welche innerhalb des Textes J5.5 vorkommt, zwischen Einführung und den zu bearbeitenden Behauptungen über die DDR. Auch die Tatsache, dass sowohl Einführung als auch die Behauptungen auf Deutsch formuliert wurden, während die als Aufgabe definierte Passage auf Norwegisch gehalten wurde, deutet auf eine Aufgabenorientierung hin. Dies stellt das einzige Vorkommen im Korpus dar, in dem eine Aufgabe nahtlos in den Text eingearbeitet wurde.

Die Rubriken in JETZT mit dem Namen *JETZT sprechen wir* - Ansammlungen von Phrasen, Fragen und Antworten auf Deutsch - werden nicht als eigene Aufgaben definiert, da diese in vielen Fällen unter der Rubrik *Wir üben* als Hilfe verwendet werden, um jeweilige Aufgaben lösen zu können. Das letzte Kapitel des Lehrwerkes *JETZT schreibst du ein Buch - über dich* besteht aus acht Aufgaben, welche die Lernenden dazu auffordern über sich selbst zu schreiben. Hierzu finden sich sieben Beispieltex-te, welche innerhalb der Aufgaben vorkommen, jedoch nicht als eigenständige Texte im Sinne der in dieser Arbeit verwendeten Definition eines Textes. Als Aufgaben werden in diesem Kapitel die Aufforderungen zum Schreiben von Texten über vorgegebene Themen verstanden, welche folgendermaßen formuliert werden: “Unter dieser Überschrift kannst du zum Beispiel erzählen...”, worauf Stichpunkte über das jeweilige Thema folgen. Somit wurden die acht vorgegeben Themen als Grundlage für die acht definierten Aufgaben in diesem Kapitel verstanden. Somit bilden die 168 Vorkommen der hier definierten Aufgaben die Grundlage für die Analyse mit Hilfe der im Kapitel 4.2. vorgestellten Forschungsfragen.

Im Lehrbuch LEUTE wurden drei Rubriken von Aufgaben gefunden:

hören lesen sprechen schreiben: Hier finden sich unterschiedliche Aufgaben, welche sich hauptsächlich auf Texte beziehen. In einigen Ausnahmen ist diese Rubrik in Zusammenhang mit Bildern oder Graphiken verbunden. Diese Rubrik taucht 48 mal mit insgesamt 179 Aufgaben auf.

Ich kann: Am Ende der Kapitel finden sich immer drei Aufgaben, welche sich auf das gesamte Kapitel beziehen. Die ersten beiden Aufgaben sind stets Schreibaufgaben, welche in ihrer Gesamtheit das *Ich-Buch* bilden; eine Ansammlung von Texten, in

denen die Lernenden über sich selbst schreiben. Während die erste Aufgabe immer neue Themen anschnidet, ist die zweite Aufgabe darauf ausgelegt einen Text mit dem Thema *So ist das bei uns* anzufertigen. Hier werden die jeweiligen Themen der Kapitel in Bezug auf den eigenen Hintergrund aufgearbeitet. Die dritte Aufgabe in dieser Rubrik bietet eine Auswahl an persönlichen Fragen, hier müssen die Lernenden auf Fragen, welche die jeweiligen Themen der Kapitel anschniden in Bezug auf sich selbst beantworten. Obwohl diese Aufgabe ebenfalls mit der Überschrift *hören lesen sprechen schreiben* versehen sind, wurden sie aufgrund ihrer Positionierung am Ende des Kapitels sowie ihrer kontinuierlichen Ausformung der Aufgaben als eigene Rubrik definiert. Diese kommt sechsmal mit insgesamt 18 Aufgaben vor.

Frageblasen: Einige Texte und Bilder werden von schwarzen Blasen mit auf norwegisch formulierten Fragen begleitet, welche an die Lernenden gerichtet sind. Diese dienen als Einstieg in einen neuen Text oder ein neues Thema, bevor die Texte und Aufgaben bearbeitet werden sollen. Jede Blase enthält eine Frage. Insgesamt wurden 40 Vorkommen gefunden.

Somit finden sich insgesamt 237 Aufgaben in LEUTE, welche auf drei Rubriken verteilt sind. Das Arbeitsbuch von LEUTE stellt zusätzliche Aufgaben zu den Texten im Arbeitsbuch bereit. Insgesamt kommen im Arbeitsbuch 132 Aufgaben vor. Somit bilden insgesamt 369 Aufgaben die Grundlage für die Analyse anhand der in Kapitel 4.2. formulierten Forschungsfragen.

4. Methode

Im Verlauf dieses Kapitels werden die die beiden Analyseapparate vorgestellt, welche die im Korpus vorkommenden Texte und Aufgaben auf ihr Vermögen, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern, untersucht. In ihrer Gesamtheit dienen die in den Analyseapparaten formulierten Frage dazu, die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten: Inwiefern können Lehrwerke die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern? Die Ausarbeitung der jeweiligen Forschungsfragen beruft sich auf den im Kapitel 2. vorgeführten aktuellen Forschungsstand im Bereich des interkulturellen Lernens. Zunächst wird in Kapitel 4.1 der Analyseapparat bezüglich der Texte vorgestellt. Hierbei gründet ein beträchtlicher Teil der Forschungsfragen zur Analyse der Texte in den Lehrwerken auf dem

von Liv Eide aufgesetzten Analyseapparat in ihrer Dissertation *Representasjoner av målspråksområder i fremmedspråk. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk* (2012). Der dieser Arbeit zugrunde liegende Analyseapparat betreffend der Analyse der Texte besteht aus fünf Forschungsfragen, welche die vorkommenden kulturellen Themen, Personen, sowie Textarten beleuchtet. In Kapitel 4.1.1 werden die Kategorien der jeweiligen Forschungsfragen definiert, sowie näher erläutert. Kapitel 4.2 stellt den Analyseapparat bezüglich der im Korpus vorzufindenden Aufgaben vor. Hierzu wurden vier Forschungsfragen formuliert, welche sich auf die theoretischen Ansätze in Kapitel 2.3. stützen. Der Analyseapparat umfasst Aufgaben, welche kulturelle Fakten behandeln, einen Perspektivwechsel fordern, Bezüge zum eigenen Hintergrund herstellen, sowie auch jene Aufgaben, die sich mit Stereotypen oder Vorurteilen auseinandersetzen. Die konkreten Definitionen der Kategorien bezüglich der Forschungsfragen zu den Aufgaben werden in Kapitel 4.2.1. behandelt.

4.1. Analyseapparat zu den Texte

Die Texte in den betreffenden Lehrwerken werden anhand von sechs Forschungsfragen analysiert. Die folgenden Fragen wurden stellenweise direkt aus Liv Eides Doktorarbeit (2012) und in anderen Fällen nur teilweise übernommen, um die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten. Eides Methode wurde verwendet, um die Darstellung der südamerikanischen Länder in spanischen Lehrwerken unter die Lupe zu nehmen. Da der Fokus dieser Arbeit ausschließlich auf der Förderung der interkulturellen Kompetenz liegt, unterscheidet sich die Umsetzung der Methode im Vergleich zu Eides Methode hinsichtlich der Komplexität — die Forschungsfragen wurden für diese Arbeit nämlich vereinfacht — sowie der von mir ausgearbeiteten Unterkategorien, welche für die empirischen Befunde aufgesetzt wurden. Eides (2012:28) ausgearbeiteter Analyseapparat vereint eine textlingvistische Methode mit der Analyse der thematischen Schwerpunkte in den Texten der Lehrwerke und schneidet eine Vielzahl von relevanten Forschungsbereichen an. Um die Repräsentation der unterschiedlichen lateinamerikanischen Länder in ihrem aus Texten in neun Spanisch-Lehrwerken bestehendem Korpus zu analysieren, stellt Eide drei übergeordnete Fragen - mit jeweils eigenen untergeordneten Fragen - welche sich in die Bereiche *Was*, *Wer* und *Wie* gliedern. Mit Hilfe dieser Forschungsfragen beleuchtet Eide

(2012:27-28) welchen kulturellen Themen (*Was*) die Lernenden begegnen, welchen Personen in den Texten vorkommen (*Wer*), sowie auf welche Weise (*Wie*) jenes Kennenlernen in den Texten organisiert wird.

Mit Anlehnung an Eides ausgearbeiteten Forschungsapparat (ebd.) bilden folgende Forschungsfragen die Grundlage für die Analyse der Texte in den zu analysierenden Lehrwerken dieser Arbeit:

Was?

- A. Welche Themen und kulturellen Elemente werden in den Texten behandelt?
- B. Gibt es explizite Gegenüberstellungen von Kulturinhalten?

Wer?

- C. Wer spricht in den Texten?
- D. Wo kommen die Personen her?

Wie?

- E. Welche Textarten gibt es?

Forschungsfragen A., C., D., und E. wurden im Sinne der Formulierungen in Eides Forschungsapparat übernommen. Die Nummerierung von A.-E. findet sich nicht in Eides Formulierungen und wurde der Übersichtlichkeit wegen hinzugefügt. Aufgrund des Umfangs sowie der Begrenzung dieser Arbeit wurden außerdem vier der von Eide formulierten Forschungsfragen unter dem Punkt *Wie* in dieser Arbeit exkludiert.⁷ Darüber hinaus wurde Forschungsfrage B. hinzugefügt, um den Bezug zum eigenen Hintergrund — welcher Chudak (2013:15) als die Voraussetzung für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bezeichnet — in Form von expliziten Gegenüberstellungen von Kulturinhalten, abzudecken. Im nächsten Unterkapitel werden die jeweiligen Kategorien für die jeweiligen Forschungsfragen definiert. Für Forschungsfrage A. werden acht kulturelle Themenbereiche, welche in den Texten des Korpus vorkommen, vorgestellt. Da Forschungsfrage B. als eine

⁷ Die ausgeschlossenen Forschungsfragen in Eides Forschungsapparat widmen sich der Organisation der Texte in den Lehrwerken, der erwarteten Vorkenntnisse der Lernenden, der Textkohärenz sowie der Bewertungen der Inhalte seitens der Verfasser der Lehrwerke.

Ja-Nein-Frage formuliert wurde, gibt es keine Unterkategorien. Die Kategorien für Forschungsfrage C. beleuchten, ob Personen in den Texten zur Sprache kommen und zur welcher Altersgruppe sowie zu welchem Geschlecht sie angehören. Die Kategorien für Forschungsfrage D. zeigen auf, aus welchen Herkunftsländern die Personen in den Texten der Lehrwerke wahrscheinlich kommen. Die für Forschungsfrage D. ausgearbeiteten Kategorien beleuchten die in den Lehrwerkstexten vorkommenden Textsorten.

4.1.1. Definitionen der Kategorien zu den Forschungsfragen der Texte

Der folgende Abschnitt definiert die Kategorien der Forschungsfragen, welche der quantitativen Analyse der Texte mit Hilfe der formulierten Forschungsfragen dienen. Zunächst wird auch die Herangehensweise zur Festlegung der jeweiligen Kategorien erläutert. Darüber hinaus wird — unter Voraussetzung von Relevanz — ein Zusammenhang zwischen den jeweiligen Kategorien und den theoretischen Ansätzen sowie der Zielsetzung des LK20 etabliert.

4.1.1.1. *Was*: A. kulturelle Elemente & B. explizite Gegenüberstellungen von Kulturinhalten

Folgende Kategorien wurden verwendet, um Forschungsfrage A. (*Was*) anzugehen: *Reise, Geographie, Geschichte, Sozialkunde, bekannte Persönlichkeiten, Literatur/Musik/Kunst/Film, Alltag* und *Diverse*. Hierbei wurden die Kategorien induktiv durch die Auseinandersetzung mit den Texten im Korpus festgelegt; Zunächst wurden die thematischen Inhalte aller Texte verkürzt erfasst. Hierbei ergaben sich die ausgewählten Kategorien mit Ausnahme von *Literatur/Musik/Kunst/Film, Alltag* und *Diverse*. Anhand einer weiteren Verallgemeinerung der thematischen Inhalte ergab sich die Kategorie *Alltag*, welche sich aus dem häufigen Auffinden von Texten, die das Leben und die Freizeitaktivitäten von Personen und vor allem von Jugendlichen ergaben. Aufgrund der zahlreichen Vorkommen Texten, welche künstlerische Ausdrucksformen besprechen, wurde diese unter *Literatur/Musik/Kunst/Film* gesammelt. Die verbleibenden Texte wurden unter *Diverse* zusammengeführt.

Die Kategorie *Reisen* deckt das Reisen innerhalb und nach Deutschland, sowie das Reisen von Deutschland in andere Länder ab. Dieser Themenbereich bietet die Möglichkeit Begegnungen von Menschen mit unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen darzustellen, und bietet somit das Potenzial interkulturelle Begegnungen abzubilden. Dieser

Themenbereiches beschäftigt sich auch damit, inwiefern die Texte eine touristische Perspektive aufweisen: Werden die Zielländer als ein touristische Reisedestination dargestellt oder als Länder, welche Möglichkeiten zur Entfaltung der eigenen Identität bieten ?

Unter die Kategorie *Geographie* fallen die geographischen Beschreibungen von allen vorkommenden Ländern und der Themenbereich Wetter und Klima. Die explizite Erwähnung von Geographie in den Kompetenzzielen in sowohl KL06 als auch LK20, sowie die lange Tradition von Implementierung von geographischem Wissen im Fremdsprachenunterricht ist ein weiteres Grund dafür diese Kategorie von den restlichen abzugrenzen. Nach Abschluss des Niveau I sollen Lernende “die Geographie des deutschsprachigen Raums erkunden sowie auch beschreiben können” (Udir, 2019:4, meine Übersetzung). Um dieses Kompetenzziel erreichen zu können bedarf es demnach eine Auswahl an Texten in Lehrwerken, welche geographische Elemente in den Zielsprachenländern vorstellen.

Auch die Darstellung der historischen Begebenheiten hat eine lange Tradition in den Lehrwerken für Fremdsprachen und wurde unter der Kategorie *Geschichte* erfasst. Hierbei wäre einzuwenden, dass weder KL06 noch LK20 explizite Lernziele aufsetzt, die sich auf die Thematisierung von Geschichte beziehen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Geschichte als ein Bestandteil der Traditionen verstanden wird, welche explizit im alten sowie neuen Lehrplan erwähnt wird. LK20 zufolge sollen die Lernenden “Traditionen [...] im Sprachraum erforschen und beschreiben” (ebd.). Darüber hinaus kann historisches Wissen in KL06 auch unter das Lernziel “aktuelle⁸ Begebenheiten besprechen können” (Udir, 2006:4, meine Übersetzung) fallen.

Unter die Kategorie *Sozialkunde* fallen Inhalte welche die politischen — und somit auch demokratischen — sowie wirtschaftlichen Umstände vermitteln. Diese Kategorie kann desweiteren auch auf die Lernziele des neuen Lehrplans bezogen werden, in dem es heißt, dass die Lernenden “Lebensweisen [...] erkunden und beschreiben können sollen” (Udir, 2019:4, meine Übersetzung), wobei Lebensweise unter anderem auch als die sozialen Rahmenbedingungen des Lebens in einem Staat verstanden werden können.

Die gesellschaftlichen Kategorien *Geographie*, *Geschichte* und *Sozialkunde* beinhalten also relevantes Grundwissen über Lebensweisen, Traditionen und die Geographie des Landes,

⁸ Unter der Formulierung *aktuell* ist hier die norwegische Konnotation des Wortes mit inbegriffen im Sinne von fundamental, anstatt bloß neu oder auf dem neuesten Stand. Somit sind essentielle historische Begebenheiten als ein Element innerhalb dieser Formulierung anzusehen.

welche in ihrer Gesamtheit als Inhalte in Byrams Modell (1997:34) unter *savoirs* verstanden werden, im Sinne einer faktischen Basiskenntnis für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden.

Die Kategorie *bekannte Persönlichkeiten* umfasst Personen des öffentlichen Lebens. Während der vorhergehende Lehrplan das “Sprechen über [...] Personen [...] im Sprachraum und in Norwegen” (Udir, 2006:4, meine Übersetzung) als Lernziel anzeigte, wurde dies nicht in den Formulierung in LK20 impliziert. Es ist davon auszugehen, dass die Formulierung in KL06 sich sowohl auf Personen im Leben der Lernenden, sowie auch auf bekannte Personen bezieht. Die in den Texten der Lehrwerke vorkommenden bekannten Persönlichkeiten fungieren auch als mögliche kulturelle Vertreter der Zielsprachenländer. Die Auswahl an bekannten Persönlichkeiten in den Lehrwerken hat somit das Potenzial etwas über die Präsentation der Zielsprachenländer auszudrücken.

Die Kategorie *Literatur/Musik/Kunst/Film* verbindet eine Vielfalt an thematischen Inhalten. Übergeordnet teilt sich diese Kategorie in einerseits die authentische Darstellung von literarischen Ausdrucksformen in Textform und andererseits Texten, welche literarische und künstlerische Ausdrucksformen vorstellen und/oder kommentieren. Hierunter werden Texte gefasst, die literarische Ausdrucksformen wie Gedichte, Bücher, Märchen und Sagen wiedergeben, vorstellen oder kommentieren. Auch Texte, die Musik beschreiben oder die ganze oder Teile von Liedtexten verwenden sind unter diese Kategorie gefasst. Darüber hinaus erfasst diese Kategorie auch Texte, die bildende Kunst beschreiben und kommentieren. Auch Texte, welche Filminhalte wiedergeben oder die Produktion von Filmen kommentieren oder beschreiben werden in dieser Kategorie aufgenommen. Als Grund für die Vereinigung dieser künstlerischen Ausdrucksformen innerhalb einer Kategorie wäre die Vielfalt an thematischen Inhalten in den authentischen literarischen Texten zu erwähnen. Darüber hinaus ermöglicht eine solche Vereinigung den Bezug zu einem neuen Lernziel im LK20; die Lernenden sollen “künstlerische und kulturelle Ausdrucksformen aus der Gegend, in der die Sprachen gesprochen wird erkunden und beschreiben und eigene Erlebnisse ausdrücken” (Kunnskapsdirektoratet, 2019:4, meine Übersetzung). Die Schnittstelle zwischen der Verwendung von authentischer Literatur im Fremdsprachenunterricht und der Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden wurde in Kapitel 2.3. vorgestellt. Abschließend sei zu erwähnen, dass die Differenzierung zwischen authentischer Literatur und

kommentierenden Texte innerhalb der Forschungsfrage E. bezüglich der Textarten erfasst wurde.

Der Themenbereich *Alltag* deckt alltägliche Aktivitäten und Situationen ab, welche sowohl in der privaten sowie auch in der beruflichen und bildungsanstatlichen Arena stattfinden. Wie bereits in Kapitel 2.4. dargelegt, wurde der Fokus auf alltägliche Inhalte in LK20 anhand von der fünffachen Erwähnung in den Lernzielen stärker akzentuiert. In Hinblick auf das Lesen von Texten sollen die Lernenden “angepasste und einfache authentische Texte über persönliche und alltägliche Themen lesen und verstehen (Udir, 2019:4, meine Übersetzung). Aus dieser Formulierung lässt sich ein erhöhter Bedarf an Texten, welche alltägliche sowie persönliche Gegenstände thematisieren, schlussfolgern, um die Ansprüchen des neuen Lehrplans zu erfüllen. Der Bezug zwischen interkultureller Kompetenz und der Kategorie Alltag entsteht durch den Bedarf an Exponierung von gewöhnlichen Menschen im Zielsprachraum in alltäglichen Situationen um sich in ihre Situationen hineinversetzen zu können und zu versuchen, sich in einen anderen kulturellen Bezugsrahmen zu versetzen.

Um die Anzahl an Kategorien zu begrenzen wurden alle Texte, die sich in keine der restlichen Kategorien einordnen lassen, als *Diverse* kategorisiert. Da die Texte der Lehrwerke nur selten bloß eines der hier vorgeführten Themen anschneiden, sind auch mehrere Zuordnungen der Kategorien innerhalb ein und desselben Textes möglich.

Forschungsfrage B. beschäftigt sich mit der expliziten Thematisierung der Gegenüberstellung und Verbindungen von kulturellen Inhalten. Obwohl dieser Punkt auch als eine Kategorie unter Forschungsfrage A. aufgeführt werden könnte, wurde — aufgrund der Relevanz dieser Forschungsfrage in Bezug auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz — eine eigene Forschungsfrage formuliert. Hier können nämlich die Bezüge zum eigenen Hintergrund beleuchtet werden, welche in Kapitel 2.1. als eine zentrale Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz vorgeführt wurde (Chudak, 2013:15). Texte, welche unter diese Kategorie fallen, kontrastieren kulturelle Elemente. Auch die Texte, welche sich mit den Gemeinsamkeiten oder Verbindungen zwischen kulturellen Elementen befassen, werden unter diese Forschungsfrage einbezogen. Insgesamt werden in dieser Forschungsfrage also jene Texte erfasst, welche kulturelle Inhalte vergleichen. Hierbei sind auch vor allem die Vergleiche von kulturellen Elementen innerhalb eines Sprachraums interessant, da diese das Vermögen

aufweisen, die Zielsprachenländer als komplexe sowie als auch multikulturelle Gebiete darzustellen.

4.1.1.2. *Wer*: C. Wer spricht in den Texten & D. Wo kommen die Personen her

Um Forschungsfrage C. beantworten zu können, wurden alle Texte im Korpus zunächst in zwei Kategorien eingeteilt: *unpersönlich* und *persönlich*. Texte, die unter die Kategorie *persönlich* fallen, haben mindestens eine Figur oder Person, deren Handlungen und/oder Gedanken dargestellt werden. Auch Texte, die einen objektiven Erzähler haben und die Handlungen sowie Rede von Figuren darstellen werden als *persönlich* definiert. Darüber hinaus werden Gedichte mit einem lyrischen Ich als *persönliche* Texte angesehen. *Unpersönliche* Texte vermitteln faktische Inhalte ohne Individuen zur Sprache kommen zu lassen oder deren Handlung darzustellen. Darüber hinaus werden persönliche Texte darauf untersucht, welche Altersgruppen vertreten werden, ebenso wie die Verteilung der Geschlechter in den Texten gestaltet wird. Dadurch soll aufgedeckt werden, inwiefern die Zielgruppen der Lehrbücher auch in den Texten vertreten sind um die Identifikation der Lernenden mit den Figuren in den Texten zu erleichtern und somit einen Perspektivwechsel und die Entwicklung von kultureller Empathie zu fördern. Die Kategorien für die Altersgruppen sind wie folgt: *Jugendliche & Kinder*, *Erwachsene* und *Mischung* - aus Jugendlichen/Kindern und Erwachsenen. Die Kategorien für die Verteilung von Geschlechtern sind *männlich*, *weiblich*, *neutral* und *Mischung* - bestehende aus weiblichen und männlichen Personen.

Forschungsfrage D. befasst sich mit den Herkunftsländern der Personen in den Lehrbuchtexten. Innerhalb dieser Forschungsfrage soll untersucht werden, welche Herkunftsländer vertreten sind, und somit welchen Personen die Lernenden in den Texten begegnen. Hier werden die persönlichen Texte in folgende Kategorien eingeordnet: *deutscher Sprachraum*, *Norwegen*, *andere Länder* und *flexibles Herkunftsland*. Unter der letzten Kategorie werden diejenigen Personen verstanden, die keine expliziten Informationen bezüglich des Herkunftslandes liefern, weder durch direkte Rede oder andere Informationsquellen im Text, und somit sowohl aus dem deutschen Sprachraum als auch aus Norwegen stammen können. Ziel dieser Forschungsfrage ist die Ermittlung der vorkommenden Perspektiven in den Texten der Lehrwerke, beziehungsweise welcher

Sprachraum zur Sprache kommt und kulturelle Inhalte und Erfahrungen bezüglich der Zielsprachenländer vermittelt.

4.1.1.3. *Wie*: D. Welche Textarten gibt es?

Um Forschungsfrage E. zu beantworten, wurden alle Texte in folgende Kategorien sortiert: *Sachtext*, *Erzählung*, *Dialog*, *Medien*, *Literatur* und *Diverse*. Im Verlauf dieser Arbeit werden diese Textsorten wie folgt definiert: Ein *Sachtext* vermittelt Fakten durch einen unsichtbaren Erzähler und ohne handelnde Personen im Text. Eine *Erzählung* handelt von den Erlebnissen von einer oder mehreren Personen, die im Laufe des Textes zu Worte kommen. Ein Text gilt als *Dialog* wenn dieser ausschließlich aus direkter Rede von Personen besteht. Unter *Medien* wurden sowohl Texte gesammelt, die in Medien wie beispielsweise Anzeigen, Zeitungsartikeln und Liedtexten vorkommen, als auch Texte, welche die digitale Kommunikation darstellen (SMS/CHAT). Unter *Literatur* werden alle authentischen sowie auch angepasste literarische Texte gesammelt. Die Kategorie *Diverse* sammelt alle Texte, die in keine der anderen Kategorien eingeteilt werden können. Wie bereits in Kapitel 2.3. erwähnt wurde, ist eine Vielfalt an verschiedenen Textsorten in Lehrwerken erwünscht, um möglichst viele Perspektiven darzustellen (Maijala, 2007:549). Forschungsfrage E. ermittelt eben diese Vielfalt.

4.2. Analyseapparat zu den Aufgaben

Die an dieser Stelle formulierten Forschungsfragen bilden die Grundlage für die quantitative sowie qualitative Analyse der Aufgaben in den zu analysierenden Lehrwerken. Hierbei diene der in Kapitel 2.3. vorgestellte Forschungsstand bezüglich der Aufgaben, welche die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern vermag, als Grundlage für die Ausarbeitung dieser Forschungsfragen. Die vier übergeordneten Fragen wurden von 1.-4. nummeriert, während die Kategorien, in welche sich die Aufgaben innerhalb ein und derselben Forschungsfrage einordnen lassen, mit den Buchstaben a., b., c., und d. versehen wurden. Die im Korpus vorkommenden Aufgaben werden mit Hilfe der folgenden vier Forschungsfragen analysiert:

1. Werden kulturelle Fakten abgefragt?
 - a. Abfrage von in Texten vorhandene kulturellen Fakten
 - b. Abfrage von Vorkenntnissen
 - c. eigene weitere Recherche im vorgegebenen Themenbereich
 - d. Reflexion oder Anwendung der gegebene Fakten
2. Werden die Lernenden dazu aufgefordert ihre Perspektive zu wechseln?
 - a. Rollenspiel
 - b. Critical Incidents
 - c. Sprachmittlungen
 - d. Einleben in Personen aus deutschem Sprachraum
3. Müssen die Lernenden einen Bezug zum eigenen Hintergrund herstellen?
 - a. Bezug zum eigenen Hintergrund
 - b. explizite Vergleiche von Zielsprachraum und eigenem Hintergrund
4. Gibt es (kritische) Auseinandersetzungen mit Stereotypen und/oder Vorurteilen?

Innerhalb der jeweiligen Forschungsfragen gibt es unterschiedliche Kategorien, in welche die Aufgaben fallen können. Forschungsfrage 1., 2., und 3. geben zwei bis vier Kategorien vor, welche sowohl quantitativ als auch qualitativ besprochen werden sollen. Forschungsfrage 4. ist eine Ja-Nein-Frage und wird hauptsächlich qualitativ anhand von konkreten Beispielen beleuchtet. Eine genaue Darstellung der Kategorien innerhalb der Forschungsfragen folgt im nächsten Unterkapitel.

4.2.1. Definitionen der Kategorien zu den Forschungsfragen der Aufgaben

In diesem Abschnitt werden die jeweiligen Kategorien innerhalb der vier Forschungsfragen definiert. Hierbei werden auch relevante theoretische Ansätze eingebracht, sowie auch Formulierungen des LK20 einbezogen.

4.2.1.1. Werden kulturelle Fakten abgefragt?

Unter diese Kategorie fallen Aufgaben, die weniger von Reflexion und mehr von der Wiedergabe von kulturellen Inhalten geprägt sind. Im Bezug zu den Kompetenzzielen des LK20 bieten diese Aufgaben die Möglichkeit, "Lebensweisen, Traditionen und die

Geographie des Sprachraums zu beschreiben” (Udir, 2019:4). Der Fokus liegt eher auf dem *beschreiben* als dem *erforschen* von kulturellen Inhalten.

1. a. *Abfrage von in Texten vorhandenen Fakten*: Hierunter werden Aufgaben, welche das Leseverständnis in Bezug auf Textinhalte auf den Prüfstand stellen verstanden. Gefragt ist also nicht die Reflexion, sondern die Wiedergabe von bereits vorgegebenen Inhalten, auf die es ein konkretes Fazit gibt. In Bezug auf Byrams Modell (1997:34) ist diese Kategorie unter *savoirs* einzuteilen.

1. b. *Abfrage von Vorkenntnissen*: Solche Aufgaben, die die Vorkenntnisse der Lernenden aktivieren, häufig hinsichtlich der im zugehörigen Text oder Kapitel vorkommenden kulturellen Themenbereiche, fallen in diese Kategorie. Aufgaben dieser Art beschäftigen sich mit den Kenntnissen der Lernenden und haben potenziell auch die Möglichkeit, eventuelle Vorurteile seitens der Lernenden bezüglich der zu behandelnden kulturellen Themen aufzudecken. Chudak (2013:20) betont auch, dass Aufgaben, welche das Vorwissen aktivieren zur eigenkulturellen Reflexion beitragen können, einem elementaren Bestandteil der interkulturellen Kompetenz.

1. c. *eigene Recherche im vorgegebenen Themenbereich*: Aufgaben dieser Kategorie geben ein im Text angesprochenes Thema an und fordern die Lernenden dazu auf sich ein tieferes Verständnis anzueignen, oft durch das Heranziehen von digitalen Quellen. Die Aufgabenstellung kann sowohl geschlossen — konkrete Fakten abfragen — oder auch offen sein, wobei die Lernenden selbst entscheiden welche Fakten von Bedeutung sind. Vor allem das Letztere deckt auch die Formulierung des LK20 (2019:5) bezüglich der Erforschung (*utforske*) von kulturellen Inhalten ab.

1. d. *Anwendung der gegebenen Fakten*: Die Lernenden müssen die Fakten dazu verwenden um eigene Texte zu verfassen und/oder kürzere Gespräche mit MitschülerInnen bezüglich der vorgegeben Themen zu führen. In der Analyse werden auch Aufgaben beleuchtet, welche die Lernenden dazu auffordern ihre eigene Meinung bezüglich der jeweiligen Themen zu äußern, da dies ein höheres Niveau an Reflexion erfordert, sowie dazu beiträgt den Zielsprachraum hinsichtlich unterschiedlicher kulturellen Bereiche zu erforschen, was wiederum der Formulierung des LK20 entspricht.

4.2.1.2. Werden die Lernenden dazu aufgefordert ihre Perspektive zu wechseln?

Wie bereits in Kapitel 2.1. erwähnt wurde, ist das Vermögen die Perspektive zu wechseln der eigentliche Kern der interkulturellen Kompetenz (Dypedahl & Eschenbach, 2014:161). Dies wird auch in der Formulierung der interkulturellen Kompetenz als Kernelement im LK20 verdeutlicht. Von daher ist die Formulierung dieser Forschungsfrage auch von elementarer Bedeutung, um die Aufgaben der Lehrwerke in Bezug auf ihr Vermögen, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern, zu analysieren. Die folgenden vier Kategorien bezeichnen vier unterschiedliche Aufgabentypen, die einen Perspektivwechsel beim interkulturellen Lernen fördern können. Die beschriebenen Aufgaben in 2.a., 2.b. sowie 2.c. wurden bereits in Kapitel 2.3. vorgestellt, sowie bezüglich ihres Vermögens die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern beleuchtet, während 2.d. sich aus der Auseinandersetzung mit den im Korpus vorkommenden Aufgaben ergab.

2.a. *Rollenspiel*: Aufgaben, bei denen die Lernenden ihre Perspektive wechseln und so tun müssen, als seien sie jemand anderes, oder auch so tun als ob sie sich mit einer Person aus dem Zielsprachenland verständigen werden in diese Kategorie gefasst.

2.b. *Critical Incidents*: Diese Kategorie umfasst exemplarische Fallbeispiele, bei denen es zu einem kommunikativen (kulturellen) Missverständnis kommt. Die Lernenden müssen das Missverständnis erklären und aufklären. Hierunter fallen sowohl mögliche Missverständnisse zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, als auch Menschen, die einen sehr ähnlichen Hintergrund — wie beispielsweise im selben Land aufgewachsen — haben.

2.c. *Sprachmittlung*: Hierunter fallen Aufgaben, die die Lernenden zu einer Sprachmittlung — also einer freien Übersetzung — auffordern, bei der die Lernenden ihre kommunikativen und auch soziokulturellen Kenntnisse verwenden. Diese Kategorie beinhaltet Aufgaben, bei denen die Lernenden aus oder in die Zielsprache überführen müssen, sowie als auch die Auseinandersetzung mit vorgegebenen Sprachmittlungen. Hierbei handelt es sich also nicht um jene Aufgaben, welche die Lernenden dazu auffordern Sätze grammatikalisch richtig zu übersetzen. Vielmehr geht es hier um die kulturellen Nuancen, welche beim Übersetzungsprozess so weit wie möglich erhalten werden sollen, ohne eine Wort-für-Wort-Übersetzung.

2.d. *Einleben in andere Personen*: Aufgaben, welche die Lernenden dazu auffordern sich in Personen aus dem deutschen Sprachraum oder literare Figuren hineinzusetzen, um deren Verhalten oder Ansichten zu nachvollziehen zu können, fallen unter diese Kategorie. Hierbei darf die Frage, welche in den Aufgaben gestellt wird, nicht anhand der in den Lehrwerken vorkommenden Texte direkt beantwortet werden. Die SchülerInnen müssen die Antwort eigenständig erarbeiten, indem sie ihr kulturelles Wissen dazu verwenden, sich in die Lebensumstände der jeweiligen Personen zu versetzen. Dadurch wird eine Überschneidung mit der Kategorie 1.a): *Abfrage von im Text vorhandenen kulturellen Fakten* vermieden.

4.2.1.3. Müssen die Lernenden einen Bezug zum eigenen Hintergrund herstellen?

Auch der Bezug zum eigenen Hintergrund bei der Auseinandersetzung mit zielkulturellen Inhalten nimmt eine grundlegende Bedeutung bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden ein. Dies wird auch in den Formulierungen der interkulturellen Kompetenzziele des LK20 (2019:4) verdeutlicht. Die folgenden Kategorien umfassen Aufgaben, welche die SchülerInnen dazu auffordert, einen derartigen Bezug herzustellen.

3.a. *Bezug zum eigenen Hintergrund*: Aufgaben, welche die Lernenden dazu auffordern zielkulturelle Inhalte auf ihren eigenen Alltag oder ihre eigenen Erfahrungen zu beziehen werden in dieser Kategorie erfasst.

3.b. *explizite Vergleiche von Zielsprachraum und eigenem Hintergrund*: Hierunter fallen Aufgaben, die den expliziten Vergleich von Lebensweisen, Traditionen und der Geographie im Zielsprachraum mit dem eigenen Hintergrund oder dem Leben in Norwegen vergleichen.

4.2.1.4. Gibt es kritische Auseinandersetzungen mit Stereotypen und/oder Vorurteilen?

Aufgaben, die sich mit Stereotypen oder Vorurteilen bezüglich der Zielsprachenländern oder dem Norwegischen Raum befassen werden unter dieser Kategorie erfasst. Hierbei soll auch erfasst werden, ob oder inwiefern es zu einer reflektierten Auseinandersetzung kommt. Die weitreichende Relevanz bezüglich der kritischen Auseinandersetzungen von Stereotypen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht wurde bereits in Kapitel 2.1. beleuchtet.

4.3. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Analyseapparat vorgestellt, welcher zur Analyse der im Korpus vorzufindenden Texte sowie Aufgaben verwendet wird. Durch die Anwendung der hier vorgeführten Forschungsfragen werden die Lehrwerke auf ihr Vermögen, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu fördern, untersucht. Während die Forschungsfragen bezüglich der Texte die kulturellen Inhalte, denen die Lernenden begegnen, die in den Texten vorkommenden Personen, sowie die Textsorten beleuchten, sind die Forschungsfragen bezüglich der Aufgaben in vier Kategorien unterteilt; die Auseinandersetzung mit kulturellen Fakten, Perspektivwechsel anhand von Rollenspielen, Critical Incidents, Sprachmittlungen und dem Einleben in andere, und zuletzt auch die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen. Im anschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert.

5. Ergebnisse

Im Verlauf dieses Kapitels werden die Befunde der im Korpus vorkommenden Texte und Aufgaben in beiden Lehrwerken kontrastiv vorgestellt. Zunächst werden die Ergebnisse der Forschungsfragen bezüglich der Texte in beiden Lehrwerken vorgeführt. Dem folgt die Präsentation der Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der Aufgaben im Korpus.

5.1. Ergebnisse - Texte

Das folgende Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Analyse der Texte für die Forschungsfragen A. *Welche Themen und kulturellen Elemente werden in den Texten behandelt* und B. *Gibt es explizite Gegenüberstellungen von Kulturinhalten*. Hier werden die Befunde für beide Lehrwerke nacheinander vorgeführt. Dabei sollen für Forschungsfrage A. sowohl die am häufigsten vorkommenden Themen - die Top 3 - sowie als auch relevante Kombinationen von Kategorien innerhalb eines Textes miteinander vorgestellt werden. Anschließend werden die Befunde für Forschungsfrage C. *Wer spricht in den Texten* sowie D. *Wo kommen die Personen her* vorgestellt. Zum Schluss werden die Befunde bezüglich Forschungsfrage E. *Welche Textarten gibt es* präsentiert.

5.1.1. Was in JETZT und LEUTE

Figur 2. illustriert die Themenverteilung von Forschungsfrage A. in JETZT . Insgesamt gibt es 42 Themen verteilt auf 26 Texte. Hiervon reißen 4 Texte zwei Themen an, während 4 Texte drei Themen anschneiden. Die restlichen Texte (n=18) beschränken sich jeweils auf ein Thema. Der Themenbereich *Geschichte* ist mit über 28% am häufigsten vertreten und kommt 6 mal als das alleinige Thema eines Textes vor, sowie 6 mal in Kombination mit anderen Themenbereichen wie *bekannte Persönlichkeiten* (n=6), *Filme* (n=2) und *Sozialkunde* (n=2).⁹

Von den 42 identifizierten

Themenbereichen haben fast 50% einen gesellschaftlichen

Themenschwerpunkt.

Mit je 14,3% sind die Themenbereiche

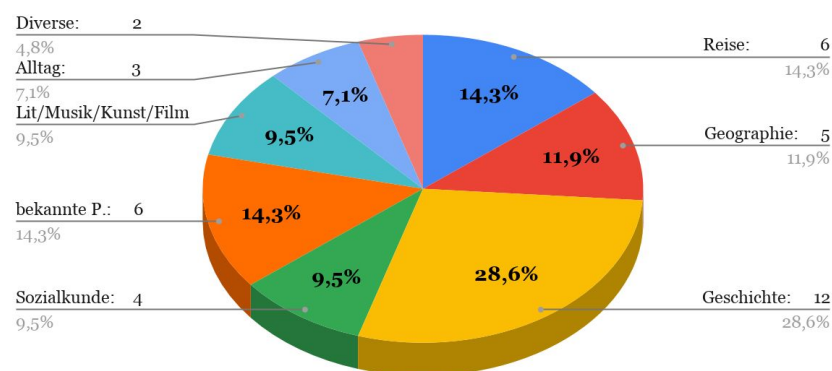
bekannte

Persönlichkeiten und

Reisen am zweithäufigsten vertreten. Die bekannten Persönlichkeiten, die vorgestellt werden, sind alle an historische Ereignisse der Zielsprachenländer geknüpft: die Geschwister Scholl, Willy Brandt, Wilhelm II, Marlene Dietrich, Leni Riefenstahl und Merkel als Vertreterin der neueren deutschen Geschichte. Die Leben der Personen dienen dem Einstieg in Themen wie beispielsweise der Zweite Weltkrieg und die Teilung sowie Wiedervereinigung Deutschlands.

Der Themenbereich *Reisen* befasst sich am häufigsten mit dem Reisen nach und in Deutschland. Text J3.3 thematisiert das Reisen nach Norwegen, während J7.2 die Arbeitsreisen in diverse Länder behandelt. Zwei Texte in JETZT lassen sich in keine der definierten Themenbereiche einordnen und sollen an dieser Stelle kurz vorgestellt werden. Text J1.3 thematisiert die Verbreitung deutscher Sprachminoritäten auf sechs Kontinenten.

Figur 2: WAS in JETZT n=42

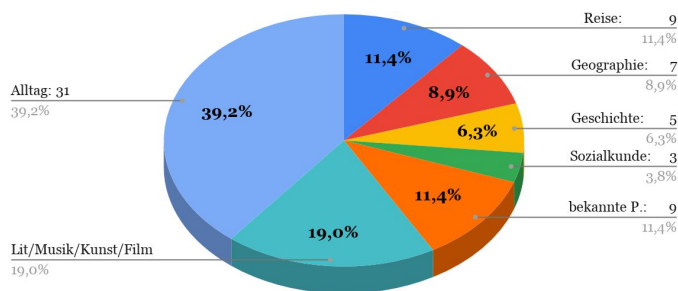


⁹ Zwei Texte (6.1 & 6.2) haben die Kombination Geschichte, bekannte Persönlichkeiten und Sozialkunde, während 2 Texte die Bereiche Geschichte, bekannte Persönlichkeiten und Film kombinieren.

Der zweite Text - J2.1 - befasst sich mit Fakten über München (Fußballvereine, BMW, Demographie, bayerische Delikatessen, und das Oktoberfest).

Figur 3. visualisiert die Verteilung der Themenbereiche von Forschungsfrage A. in LEUTE .

Figur 3: WAS in LEUTE n=79



Insgesamt wurden 79 Themenbereiche in den 56 Texten gefunden. Mit 39,2% dominiert der Themenbereich *Alltag* die Texte in LEUTE. Es gibt 7 Texte, die das Thema mit anderen Thematiken wie *Geographie* (n=2), *Literatur*, *Musik*, *Kunst*, *Film* (n=2), *Reisen* (n=2), *Geschichte* (n=1) und *bekannte*

Persönlichkeiten (n=1) verbinden. Als Unterkategorien der sehr weiten Thematik *Alltag*, sind in diesem Lehrwerk die Inhalte Freizeitaktivitäten, Beruf/-swahl und persönliche Probleme oder Konflikte wie beispielsweise Essstörungen, Lernschwächen und Liebeskummer, vorherrschend. Mit 19% ist der Themenbereich *Literatur/Musik/Kunst/Film* am zweithäufigsten vertreten. Insgesamt 6 mal deckt dieser Themenbereich authentische Literatur ab, hierbei vor allem Märchen und Fantasy-Literatur für Jugendliche. Darüber hinaus kommentieren 5 Vorkommen Literatur und deren Autoren. Drei mal kommt dieser Themenbereich in Verbindung mit Musik vor, wobei zwei dieser Themenbereiche authentische Liedtexte über das Leben von Jugendlichen beschreiben und ein Text klassische deutsche Musik behandelt. Nur eines der 15 Vorkommen befasst sich mit dem Themenbereich Kunst.

Die Themenbereiche *Reise* und *bekannte Persönlichkeiten* teilen sich mit je 9 Vorkommen - 11,4% - den dritten Platz. In drei Texten, welche vom Reisen im deutschen Sprachraum handeln, werden die Themen *Reise* und *Geographie* verbunden. Darüber hinaus vereinen zwei weitere Texte *Reise* und *Alltag*; in L6.5 planen zwei Jugendliche ihre Ferien nach Schweden, während L5.3 die akademischen Aufenthalte dreier Norweger im deutschen Sprachraum thematisiert. Insgesamt handeln 6 Texte vom Reisen im deutschen Sprachraum, während zwei Texte (L6.10 und L6.11) das Reiseverhalten der Deutschen beschreibt sowie mit anderen Nationalitäten vergleicht. Die bekannten Persönlichkeiten, die in LEUTE

vorgestellt werden, sind hauptsächlich bekannte Literaten und Künstler: Johann Wolfgang von Goethe, Angela Merkel, Arnold Schwarzenegger, Michael Schumacher, Michael Ende, Wolfgang Borchert, die Gebrüder Grimm und Peter Christen Asbjørnsen und Jørgen Moe, Die Ärzte, Paul Klee, und Joseph Mohr.

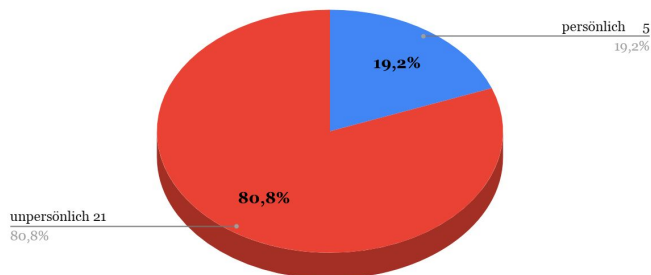
Die Ergebnisse von Forschungsfrage B., welche sich der expliziten Gegenüberstellung von Kulturinhalten widmet, sind wie folgt im Korpus verteilt: Insgesamt wurden 6 Texte in JETZT identifiziert, welche kulturelle Inhalte vergleichen oder kontrastieren. Davon befassen sich 5 Texte mit Gemeinsamkeiten von kulturellen Inhalten, vorwiegend mit solchen, welche den deutschen Sprachraum und Norwegen behandeln. Zwei dieser Texte haben eine globale Perspektive; J1.3 illustriert alle deutschsprachigen Gegenden der Welt, während J6.4 die Gemeinsamkeiten zwischen Personen aus verschiedenen Hintergründen unterschreicht. J5.5 ist der einzige Text, welcher kulturelle Inhalte explizit kontrastiert. Hier werden die Unterschiede der Lebensweisen in der BRD und der DDR anhand von stereotypischen Aussagen kontrastiert.

In LEUTE wurden 7 Texte ermittelt, welche sich mit dem expliziten Vergleich von kulturellen Inhalten beschäftigen. Hiervon befassen sich 2 Texte mit Gemeinsamkeiten; L3.12 zeigt auf, dass sowohl Deutschland als auch Norwegen Märchensammler hervorbrachten, während L2.5 einen Metakommentar zum Sprachenlernen liefert: “Wenn wir eine Sprache lernen, lernen wir auch andere Menschen und Kulturen kennen. Sprachen verbinden Menschen und helfen ihnen, einander zu verstehen.” (LEUTE 10, 2018: 36). Diese Aussage kann als eine universale Aussage über alle Menschen, Sprachen und Kulturen verstanden werden. Des Weiteren befassen sich 4 Texte mit der Kontrastierung von kulturellen Inhalten. Hiervon beschreiben zwei Texte Unterschiede auf dem Makroniveau - zwischen Ländern - und zwei Unterschiede auf dem Mikroniveau - innerhalb Familien. Die letzteren Texte handeln von Unterschieden zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, und inwiefern ihre Meinungen auseinandergehen. Der Text L5.3 vereint sowohl Kontraste als auch Gemeinsamkeiten zwischen kulturellen Inhalten in sich. Hier werden einerseits die Unterschiede zwischen dem Studienalltag im deutschen Sprachraum und Norwegen besprochen als auch die Gemeinsamkeiten, welche die Norwegische und die Deutsche Sprache aufweisen.

5.1.2. *Wer* in JETZT und LEUTE

Figur 4. stellt die Ergebnisse von Forschungsfrage C. *Wer spricht in den Texten* in JETZT dar. Von den 26 analysierten Texten in JETZT sind über 80% unpersönlich. Insgesamt haben 5 Texte eine handelnde Person im Mittelpunkt. Die Altersgruppen in den 5 persönlichen Texten sind folgendermaßen repräsentiert: Drei Texte stellen Erwachsene dar, während zwei

Figur 4: WER in JETZT n=26

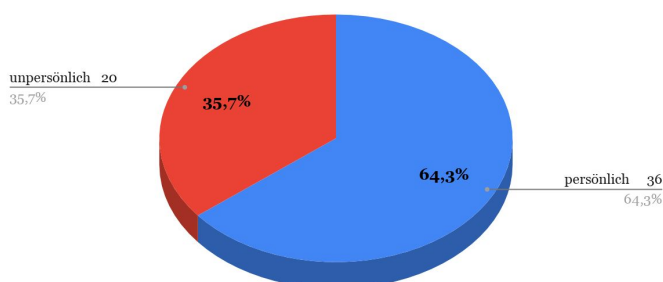


Texte eine Kombination von Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen haben. Keiner der persönlichen Texte identifiziert die Personen explizit als aus dem deutschen Sprachraum kommend. Text J1.1 impliziert, dass die Personen aus Norwegen kommen, da sie die Fähre nach Kiel nehmen wollen um

Urlaub in Deutschland zu machen. Text J2.3 handelt von 8 Personen aus 8 verschiedenen Ländern, die ihre Pläne für den Aufenthalt in München wiedergeben. Die verbleibenden zwei Texte liefern keine eindeutige Auskunft über die Herkunft der Personen. Zwei Texte stellen ausschließlich männliche Personen dar, während die verbleibenden drei Texte eine Kombination von weiblichen und männlichen Personen darstellen.

In Figur 5. werden die Ergebnisse von Forschungsfrage C. für LEUTE illustriert. Über 64% der Texte in LEUTE sind persönlich. Von den 36 persönlichen Texten vertreten 25 Texte ausschließlich Jugendliche Personen, während vier Texte Erwachsene darstellen und 6 Texte eine Kombination aus Jugendlichen und Erwachsenen sind. 18 der persönlichen Texte stellen

Figur 5: WER in LEUTE n=56



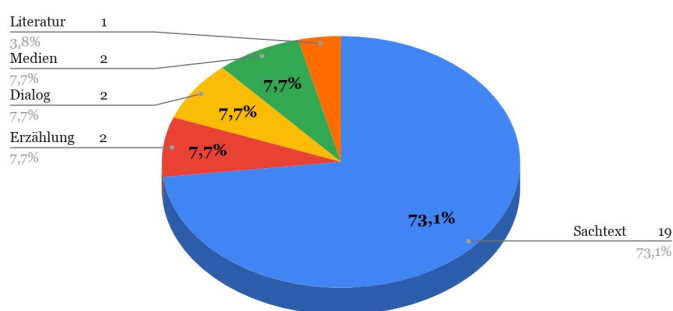
Personen aus dem deutschen Sprachraum dar, während 17 Texte als flexibel erfasst wurden, da es keine expliziten Informationen bezüglich des Herkunftslandes gibt. Der einzige Text, der Norweger darstellt, ist L5.3, welcher die

akademischen Aufenthalte dreier Norweger im deutschen Sprachraum darstellt (Studium, Austauschsemester und Sprachkurs). In Text L6.1 schildern 26 Jugendliche 26 Sätze, welche ihre Urlaubspläne erläutern. Aufgrund der vorkommenden Namen in einem der Sätze - "Tante Zeynep und Onkel Mehmet besuchen oder Onkel Ömer und Tante Azra" (LEUTE, 2018:110) - ist davon auszugehen, dass die betreffende Person wahrscheinlich einen türkischen Migrationshintergrund hat. Neben türkischen Vornamen finden sich in LEUTE auch Vornamen, die in der Regel mit dem ehemaligen Jugoslawien verbunden werden. Darüber hinaus stellen 20 Texte eine Kombination von männlichen und weiblichen Personen dar, während 8 Texte neutral gehalten wurden. 6 Texte haben ausschließlich männliche und 3 Texte ausschließlich weibliche Personen.

5.1.3. *Wie* in JETZT und LEUTE

Der folgende Abschnitt stellt die Befunde der quantitativen Analyse der Texte in Bezug auf

Figur 6: WIE in JETZT n=26

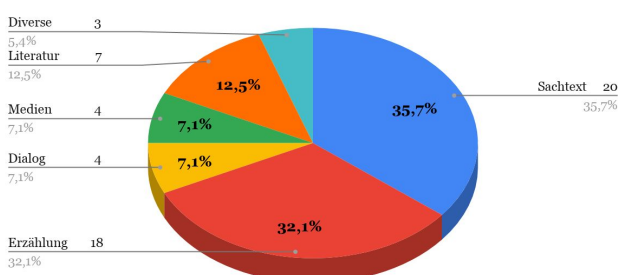


Forschungsfrage E. *Welche Textarten gibt es* dar. Figur 6. zeigt die Verteilung der Textsorten in JETZT auf. Mit etwas über 73% sind Sachtexte die am häufigsten verwendete Textart. Mit je 7,7% sind Medien (eine Anzeige und ein Ausschnitt aus einer Homepage), Dialoge und Erzählungen vertreten.

Das Vorkommen von Literatur ist das Gedicht J6.4 *Blaue Augen* von Nasrin Siege.

Die Verteilung der Texttypen in LEUTE ist in Figur 7. illustriert. Auch hier sind Sachtexte

Figur 7: WIE in LEUTE n=56



mit über 35% die am häufigsten vorkommende Textart. Mit etwas über 32% sind Erzählungen von Individuen am zweithäufigsten vertreten. Über 12% der Texte sind authentische Literatur in Form von Gedichten, Leseproben eines

Buches, einer Kurzgeschichte, sowie Märchen. Mit je 7,1% sind Dialoge und Medien (Liedtexte, SMS, Brief) vertreten. Die Texte L5.1, L6.1 und L6.8 konnten in keine der Kategorien eingeteilt werden und sollen an dieser Stelle erläutert werden. Sowohl L5.2 als auch L6.8 haben eine unbekannte Stimme, die über verschiedene Themen (etwas erfinden & der perfekte Tag) spricht. Die Texte lesen sich nicht als Sachtexte, sondern erinnern eher an persönliche Reflektionen, welche mit der direkten Ansprache der Lernenden verbunden werden. In beiden Texten finden sich Fragen an die LeserInnen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Text L6.1 ist eine Art Alphabet-Gedicht mit Sätzen über verschiedene Sommeraktivitäten zu jedem Buchstaben, welche von Jugendlichen geäußert werden.

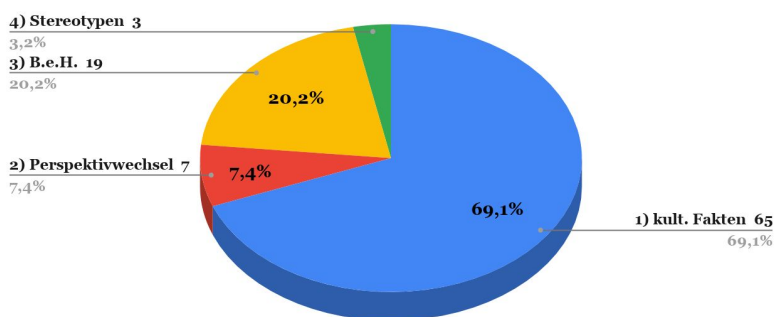
5.2. Ergebnisse - Aufgaben

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Forschungsfragen zu den Aufgaben im Korpus kontrastiv vorgestellt. Einerseits muss hierbei die Tatsache, dass JETZT mit insgesamt 168 Aufgaben im Buch vertreten ist, während LEUTE 369 Aufgaben vorgibt, beachtet werden. Somit ist also zu erwarten, dass LEUTE jeweils ein größeres Vorkommen bei der Verteilung der Kategorien zugeschrieben wird. Andererseits sei auch zu betonen, dass beide Lehrwerke das gleiche Niveau sowie denselben Zeitraum — den Deutschunterricht in der 10. Klasse — umspannen. Mögliche Gründe für die unterschiedliche Anzahl an Aufgaben in den beiden Lehrwerken können einerseits die in den Internetressourcen vorkommenden Aufgaben darstellen. Da diese nicht im Korpus dieser Arbeit umfasst wurden, kann keine genaue Aussage über die Verteilung dieser Aufgaben getroffen werden. Als ein weiterer Grund für eine derart ungleichmäßige Verteilung kann in der Didaktisierung der Aufgaben gefunden werden. Während die Aufgaben in JETZT häufiger offener formuliert werden, ist eine Aufteilung sowie eine genauere Instruktionen in LEUTE vorzufinden — die Einteilung in Unteraufgaben innerhalb einer Aufgabe — was die Zuordnung von mehreren Forschungsfragen innerhalb ein und derselben Aufgabe häufiger zulässt. Zunächst werden die Verteilungen der vier Forschungsfragen — 1. *Kulturelle Fakten*, 2. *Perspektivwechsel*, 3. *Bezug zum eigenen Hintergrund* und 4. *Stereotypen/Vorurteile* — in den beiden Lehrwerken vorgestellt. Hierbei soll verdeutlicht werden, welche Kategorien am häufigsten in den jeweiligen Lehrwerken vorzufinden sind. Anschließend werden die Befunde jeder

Forschungsfrage separat vorgestellt. Die Befunde in beiden Lehrwerken bezüglich jeder Forschungsfrage werden innerhalb einer Figur dargestellt. Somit stellen die Figuren jeweils das Vorkommen im gesamten Korpus dar, wodurch ein Vergleich der beiden Lehrwerke auch anhand der Figuren illustriert wird. Die Figuren lesen sich folgendermaßen: Aufgrund der begrenzten Darstellungsmöglichkeiten wurden die jeweiligen Kategorien der Forschungsfragen mit verkürzten Namen versehen, welche den Kern der Kategorie darstellen. So wurde beispielsweise aus 2.d. *Einleben in Personen aus deutschem Sprachraum* die Kürzung *Einleben*, und aus 3. *Müssen die Lernenden einen Bezug zum eigenen Hintergrund herstellen* wurde *B.e.H.* Jeder Kürzung der Kategorie folgt entweder J (JETZT) oder L (LEUTE), um die Befunde in die jeweiligen Lehrwerke einzuordnen. Die Figuren geben sowohl das absolute Vorkommen, als auch der Prozentanteil im gesamten Korpus innerhalb der jeweiligen Forschungsfrage dar.

Figur 8. illustriert die Verteilung aller Aufgaben in JETZT mit kulturellem Fokus auf die vier

Figur 8: Aufgaben in JETZT - Verteilung auf Forschungsfragen n=94



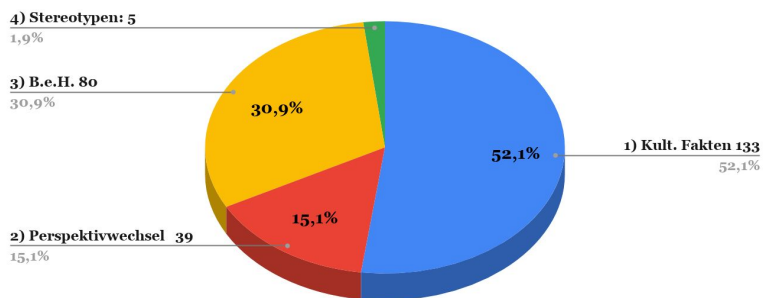
Forschungsfragen. Von den 168 erfassten Aufgaben in JETZT haben 94 Aufgaben, etwas mehr als 55%, einen Fokus auf die in den Forschungsfragen erfassten Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz. Mit knapp über 69% und 65

Vorkommen nimmt die erste Forschungsfragen mit allen Unterkategorien — die Auseinandersetzung mit kulturellen Fakten — den größten Anteil in den Befunden ein. Die zweitgrößte Kategorie ist Forschungsfrage 3 — der Bezug zum eigenen Hintergrund — mit 19 Vorkommen. Mit sieben Vorkommen sind Aufgaben, die die Lernenden zu einem Perspektivwechsel erfordern vertreten. Aufgaben, welche eine (kritische) Auseinandersetzung mit Stereotypen erfordern sind in drei Aufgaben vorzufinden.

Figur 9. illustriert die Verteilung aller Aufgaben in LEUTE mit kulturellem Fokus auf die vier Forschungsfragen. Von den insgesamt 369 Fragen im Lehrbuch sowie auch Arbeitsbuch

von LEUTE wurden 259 Vorkommen von Aufgaben, welche sich auf die Forschungsfragen

Figur 9: Aufgaben in LEUTE - Verteilung auf Forschungsfragen n=259



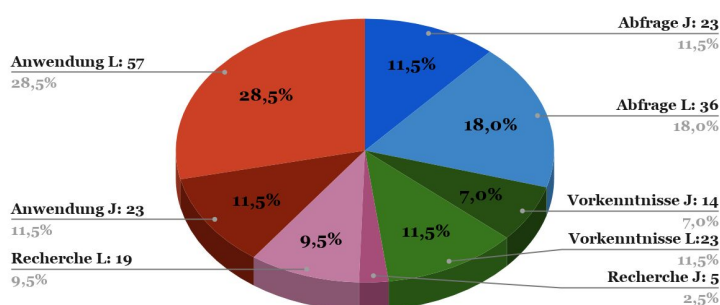
verteilen lassen erfasst. Somit haben ungefähr 70% aller Aufgaben in LEUTE das Vermögen, die Teilkompetenzen von interkultureller Kompetenz der Lernenden zu fördern. Mit mehr als 52% ist die Beschäftigung mit kulturellen

Fakten am häufigsten in den Aufgaben vertreten. Auch in LEUTE ist der Bezug zum eigenen Hintergrund auf dem zweiten Platz mit einem Vorkommen von etwas über 30%. Der Perspektivwechsel wird in 15% aller Aufgaben in LEUTE gefragt, während mit 5 Vorkommen 1,9% der kritischen Auseinandersetzung mit Stereotypen gewidmet wird. In den folgenden Unterkapiteln werden die Befunde bezüglich jeder Forschungsfrage präziser dargestellt, sowie kontrastiv präsentiert.

5.2.1. Kulturelle Fakten

Die erste Forschungsfrage befasst sich mit kulturellen Fakten und wurde in dieser Arbeit in vier Kategorien unterteilt. Die Befunde für die erste Kategorie — die Auseinandersetzung mit

Figur 10: Kulturelle Fakten in JETZT (J) und LEUTE (L) n=200



kulturellen Fakten — sind in Figur 10. illustriert. Abfragen von

kulturellen Fakten sind mit 23 Vorkommen in JETZT und 36 Vorkommen in LEUTE vertreten.

In diesen Aufgaben wurden jeweils in den Texten vorkommende Fakten abgefragt.

Aufgaben, die die Vorkenntnisse

der Lernenden bezüglich von kulturellen Fakten anregen, nehmen mit 14 Vorkommen 7% bei JETZT und mit 23 Vorkommen 11,5% bei LEUTE ein. Das Thema des abgefragten Wissens bezieht sich in JETZT auf Geographie (n=9), Geschichte (n=1), Politik (n=2) und Reisen

(n=2). Die in LEUTE vorkommenden Aufgaben in dieser Kategorie beziehen sich auf die Themen Alltag (n=6), Reisen (n=6) Literatur/Kunst (n=4), Geographie (n=3), Geschichte (n=2), bekannte Persönlichkeiten (n=1) und Sprachen¹⁰ (n=1). Aufgaben, welche die Lernenden zu einer eigenständigen Recherche im Internet auffordern sind mit 5 Vorkommen in JETZT und 19 Vorkommen in LEUTE vertreten. In JETZT sind die zu behandelten Themen in den Aufgaben; Reisen im deutschen Sprachraum, deutsche Sprachgeschichte, Politik, sowie das Verhältnis von Deutschland und Norwegen. In LEUTE sind die Themen folgendermaßen verteilt: bekannte Persönlichkeiten (n=4), Literatur/Musik (n=4), Geschichte (n=2), Reisen (n=2), Geographie (n=2), Sprachgeschichte (n=1) Schweiz (n=1), die Fauna der Schweiz (n=1) und Alltag (n=1). Aufgaben, welche eine Anwendung der kulturellen Fakten zur Ausarbeitung von mündlichen oder schriftlichen Texten bedürfen wurden 23 mal in JETZT und 57 mal in LEUTE vorgefunden. Sowohl in JETZT als auch in LEUTE haben die Kategorien *Abfrage* und *Anwendung* das häufigste Vorkommen. In LEUTE wurden insgesamt sechs Aufgaben in dieser Kategorie entdeckt, welche eine künstlerische Anwendung in Form von entweder Zeichnen oder dem Verfassen eines eigenen Gedichts fordern. Solche künstlerischen Aufgaben finden sich nicht in JETZT. Darüber hinaus wurden in beiden Lehrwerken auch Aufgaben der Kategorie Anwendung entdeckt, welche ein höheres Niveau an Reflexion seitens der Lernenden anfordern: In JETZT wurden fünf solcher Aufgaben erfasst. Hierbei sind die Reflexionen an folgende Themen gebunden: Verbreitung der deutschen Sprache (JETZT, 2018:20), Deutschland als geteiltes Land (ebd. 109), Angela Merkels politische Karriere (ebd., 121), Flüchtlinge (ebd., 126), und die Mithilfe von Jugendlichen und Kindern im Haushalt (ebd., 138). Vor allem die letztere Aufgabe hat ein reflektives Niveau: “In Deutschland sind Kinder und Jugendliche “verpflichtet” zur Mithilfe im Haushalt. Wie findet ihr diese Regel? Diskutiert.” (JETZT, 2018:138). Der Aufgabe folgt ein Ausschnitt aus Paragraph 1619 (*Dienstleistungen in Haus und Geschäft*). Hier müssen die Lernenden sich bezüglich eines Gesetzes, welche Jugendliche in Deutschland betrifft, äußern. Die Lernenden haben hierbei die Möglichkeit sowohl ihre Meinung hinsichtlich der alltäglichen Aufgaben eines in Deutschland aufwachsendes Kindes auszudrücken, sowie als auch vorzugsweise einen Bezug zum eigenen Hintergrund herzustellen, obwohl dies nicht

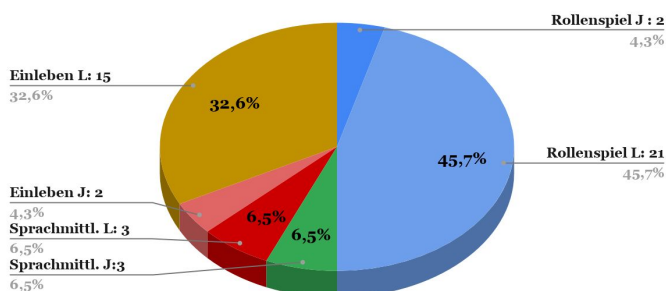
¹⁰ *Sprachen* meint hier metakognitives Wissen über Sprachen und deren Gebrauchsmöglichkeiten. Die Aufgabe in diesem Befund lautet wie folgt: “Wofür kann man Deutschkenntnisse verwenden?” (LEUTE, 2018:94, meine Übersetzung)

explizit in der Aufgabenstellung gefragt ist. In solchen Aufgaben müssen die Lernenden ihre eigene Meinung bezüglich der kulturellen Phänomene ausdrücken und miteinander diskutieren. In LEUTE wurden ein Vorkommen entdeckt. In dieser Aufgabe müssen die Lernenden Goethes Zitat “Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen” (LEUTE, 2018:37) erklären.

5.2.2. Perspektivwechsel

Die zweite Forschungsfrage deckt einen essentiellen Teilbereich der interkulturellen Kompetenz ab; den Perspektivwechsel. Figur 11. illustriert die Ergebnisse in JETZT und LEUTE. In JETZT wurden 7 Aufgaben unter dieser Kategorie geführt, während LEUTE insgesamt 40 Aufgaben, die einen Perspektivenwechsel anstreben, beinhaltet. Die zwei Vorkommen von Rollenspielen in JETZT sind beide Szenarien, in denen die Lernenden sie selbst bleiben und so tun müssen als ob sie mit deutsche Touristen in Norwegen kommunizierten. Im ersten Rollenspiel müssen die Lernenden einer deutschen Familie

Figur 11: Perspektivwechsel in JETZT (J) und LEUTE (L)



Wegbeschreibungen geben. Im zweiten Rollenspiel müssen die Lernenden so tun als ob sie einem deutschen Touristen etwas über die Geschichte Norwegens erzählen. Die 21 Rollenspiele in LEUTE beinhalten Szenarien wie Vorstellungsgespräche, Berufsberatungen, Interviews mit

bekannten Persönlichkeiten aus dem deutschen Sprachraum und hauptsächlich Kommunikation mit den in den Texten vorkommenden Personen, also alltägliche Gespräche mit Freunden und Familienmitgliedern. In zwei Rollenspielen befinden sich die Lernenden im Zielsprachenland und müssen so tun als seien sie Reiseleiter in Österreich (LEUTE, 2018:75) oder Angestellte der Touristinformation im schweizerischen Zermatt (ebd., 81). In einem der Rollenspiele müssen die Lernenden die Ereignisse in Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* — Text L3.10 — vortragen und die Rolle des Jungen und des alten Mannes schlüpfen. Im gesamten Korpus wurden keine Aufgaben, die Critical Incidents darstellen, gefunden.

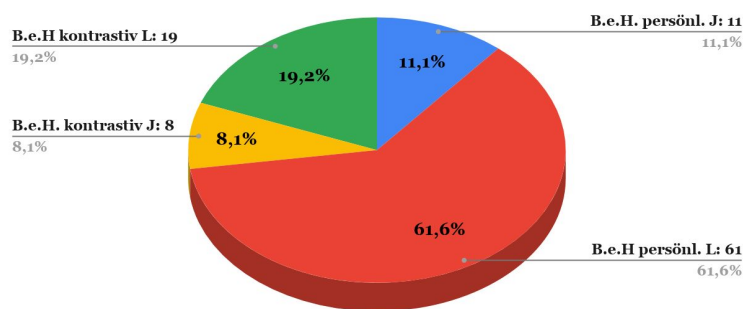
In beiden Lehrwerken kommen Aufgaben, die Sprachmittlungen behandeln jeweils drei mal vor. Das erste Vorkommen in JETZT ist eine Aufgabe, welche nach auf Deutsch formulierten historischen Fakten fragt, welche dann auf Norwegisch vermittelt, also nicht übersetzt, werden sollen. Das zweite Vorkommen ist folgende Aufgabe: “Was bedeutet der Text am Gebäude?” (JETZT, 2018:94). Der betreffende Text auf der Wand eines Gebäudes in der ehemaligen DDR lautet wie folgt: “Menschlicher Wille kann alles versetzen. Dieses Haus stand früher in einem anderen Land.” (ebd.). Hierbei müssen die Lernenden ihr historisches Wissen bezüglich der Teilung Deutschland verwenden, um die Frage beantwortet zu können. Das dritte Vorkommen bezieht sich auf das Überführen von politischen Begriffen und Positionen ins Norwegische (ebd., 121). Die drei Vorkommen in LEUTE sind je der Vergleich von Goethes *Über allen Gipfeln (Wanderers Nachtlied II. Ein Gleiches)* mit einer eigenständig recherchierten Überführung des Gedichtes ins Norwegische (LEUTE, 2018: 37), das Finden von Norwegischen Entsprechungen für österreichische Dialektwörter (ebd., 77), sowie das Überführen eines deutschen Liedes ins Norwegische passend zum Takt der Musik (ebd., 97).

Die zwei Vorkommen von Aufgaben in JETZT, welche das Einleben in Personen aus dem deutschen Sprachraum fordern, finden sich in Bezug zu Text J6:1 über Willy Brandt: “1. Warum glaubt ihr, ist Willy Brandt 1933 geflohen?” sowie “Könnt ihr euch einen Grund dafür denken, dass er seine Zeitungsartikel unter anderen Namen schrieb?” (JETZT, 2018:118). Die Antwort für diese Aufgaben findet sich nicht im zugehörigen Text. Die 15 Vorkommen von Einleben-Aufgaben in LEUTE sind wie folgt verteilt: Dreimal sollen die Lernenden sich in die Situation von bekannten Persönlichkeiten aus dem deutschen Sprachraum versetzen. Zwei Aufgaben sind dem Einleben in Personen, die den zweiten Weltkrieg in Deutschland überlebt haben gewidmet. Hierbei handelt es sich um Aufgaben zum Auszug aus dem literarischen Text L3:10 *Nachts schlafen die Ratten doch*: “Was denken Kindern, die Kriege erlebt haben?” sowie “Was denkt ihr meinte der Mann als er sagte ‘Nachts schlafen die Ratten doch?’” (LEUTE, 2018:60-61, meine Übersetzung). Darüber hinaus werden die Lernenden in einer Aufgabe dazu aufgefordert, die Emotionen der DDR-Bürger kurz nach dem Mauerfall zu beschreiben. Die restlichen Vorkommen beziehen sich auf das Einleben in Jugendliche, welche in den Texten des Lehrwerks vorkommen.

5.2.3. Bezug zum eigenen Hintergrund

Die dritte Forschungsfrage beschäftigt sich mit dem Bezug zum eigenen Hintergrund. Die Ergebnisse für beide Lehrwerke werden in Figur 12. illustriert. Die 11 Aufgaben in JETZT, welche den Bezug zum eigenen Hintergrund herstellen, beschäftigen sich vor allem mit geographischen, und auch historischen und politischen Situationen in Norwegen. Zwei Aufgaben beziehen sich auf die Berufswünsche sowie Ferienjobs der Lernenden, während eine Aufgabe nach den Vorlieben der Lernenden bezüglich deutscher Filme und Serien

Figur 12: Bezug zum eigenen Hintergrund (B.e.H) in JETZT (J) und LEUTE (L) n=99



fragt. Insgesamt wurden auch acht Aufgaben gefunden, die einen expliziten Vergleich zwischen Norwegen und dem deutschen Sprachraum fordern. Auch hierbei stehen hauptsächlich Themen wie Politik, Geographie und die Berufswünsche der Lernenden im

Vergleich zu Berufswünschen der Jugendlichen im deutschen Sprachraum im Vordergrund. Folgende Aufgabe grenzt sich von den restlichen Aufgaben in dieser Kategorie ab:

“Besucht die Internetseite www.germany.travel. Mit was versuchen die Deutschen, Norweger nach Deutschland zu locken? Diskutiert die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen visitnorway.de und germany.travel.” (Jetzt, 2018:62).

Hier werden die Lernenden nach den Marketingstrategien der beiden Länder gefragt, welche auch verglichen werden sollen. Diese Aufgabe bezieht sich auf Text J3:3, einem auf deutsch formulierten Text, welcher norwegische Sehenswürdigkeiten darstellt. Sowohl der Text als auch die hier verwendete Aufgabe haben eine eher touristische Perspektive.

Mit 61 Vorkommen stellt der Bezug zum eigenen Hintergrund die größte Unterkategorie für LEUTE dar. Die überwiegende Mehrheit der Aufgaben fragt die Lernenden danach, wie eine — oft alltägliche — Situationen bei ihnen persönlich abläuft. Jedes Kapitel wird mit Aufgaben, welche Bezug zum eigenen Hintergrund erstellen, abgeschlossen. Hierbei gibt es immer mindestens eine Aufgabe, welche Texte für ein Portfolio sammelt; Das Ich-Buch. Hier sollen die Lernenden Texte über die im Lehrwerk behandelten Themen schreiben und diese auf ihren eigenen Hintergrund beziehen. Auch die in

den schwarzen Blasen formulierten Aufgaben stellen häufig einen Bezug zum Hintergrund der SchülerInnen auf. Hier finden sich sowohl Bezüge zum norwegischen Klima “Wie ist das Klima in Nordnorwegen im Vergleich zu Südnorwegen?” (LEUTE, 2018:22, meine Übersetzung), als auch zum Alltag der Jugendlichen: “Was liest du gerne?” (ebd., 54, meine Übersetzung).

Das häufige Vorkommen von Aufgaben in LEUTE, die einen expliziten Vergleich von Norwegen und dem Deutschen Sprachraum fordern (n=19), war aufgrund der abschließenden Aufgaben nach jedem Kapitel zu erwarten: Hier werden jeweils immer Einträge in das Ich-Buch verfasst, welche mit der Überschrift *So ist das bei uns* versehen werden. Die Formulierung der Aufgabe bleibt in den sechs Vorkommen stets gleich: “Schreibe einen Text für das Kapitel **So ist das bei uns** im **Das Ich-Buch**. Wähle ein Thema aus dem Deutschunterricht aus, das du hattest und vergleiche es damit, wie es ist da wo du lebst. Finde einen passenden Titel für deinen Text” (LEUTE, 2018:24, 44, 64, 84, 104, 124, meine Übersetzung). Drei Aufgaben sind dem Vergleich von deutschen und Norwegischen Märchen sowie Märchensammlern gewidmet. Andere kulturelle Themen, die explizit verglichen werden sind deutsche und norwegische Bestseller-Jugendromane, norwegische und deutsche Burgen und deren Entstehung, Berufswünsche der norwegischen und deutschen Jugendlichen, Reiseausgaben der Norweger und Deutscher, sowie die kommerziellen Luftreisegewohnheiten der Norweger, Deutschen, und Briten.

5.2.4. Stereotypen & Vorurteile

Eine komplette Übersicht der Aufgaben im Korpus, welche Stereotypen und/oder Vorurteile thematisieren ist in Anhang 9.2. einzusehen. Die Reihenfolge der Aufgaben im Anhang entspricht der Reihenfolge ihrer Vorstellung in diesem Unterkapitel.

Insgesamt wurden drei Aufgaben in JETZT gefunden, welche sich mit Stereotypen auseinandersetzen. Das erste Vorkommen in Kapitel 5: *Zwei deutsche Staaten* ist folgende Aufgabe über Vorurteile zwischen der DDR und der BRD: “Welche Sätze, glaubt ihr, passen zu welchem Land?” (JETZT, 2018:97). Dem folgen acht Behauptungen in Sprechblasen, welche die SchülerInnen den jeweiligen Ländern zuordnen sollen. Auch das zweite Vorkommen befindet sich in Kapitel 5 von JETZT und thematisiert die neuere deutsche Geschichte und mit einem Fokus auf das Leben in der DDR: Hier erhalten die Lernenden fünf Behauptungen über das Leben in der DDR, welche anschließend anhand von

zugehörigen Texten in den Internetressourcen des Lehrwerks behandelt werden sollen. Die Aufgabe wird folgendermaßen auf norwegisch formuliert:

“Hier folgen sieben Behauptungen mit erweiterten Antworten. Die (etwas langen) Texte, welche die Behauptungen beantworten findet ihr auf jetzt.cdu.no. Die Klasse wird in sieben Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe liest die Texte, welche ihre Behauptung beantworten. Die Texte kommen aus einer deutschen Zeitung und können etwas schwierig sein. Nehmt euch genug Zeit! Wenn ihr fertig gelesen habt, erzählt jede Gruppe über ihre Behauptung auf Norwegisch für den Rest der Klasse.” (ebd. 106, meine Übersetzung).

Da der Korpus dieser Arbeit die Internetressourcen nicht umfasst, kann kein Kommentar bezüglich der zu lesenden Texte geäußert werden. Das dritte und letzte Vorkommen ist folgende Aufgabe zum Gedicht J6.4 *Blaue Augen* von Nasrin Siege in Kapitel 6 *Wir schaffen das*: “Sucht mindestens ein Thema, das in dem Gedicht Blaue Augen aktuell sein kann. Diskutiert in der Klasse.” (ebd. 127). Da der zugehörige Text die Themen Multikulturalität und unterschiedliche Perspektiven behandelt, ist eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen zu erwarten.

Mit fünf Vorkommen bietet LEUTE den Lernenden etwas häufiger die Möglichkeit Stereotypen oder Vorurteile im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren. Die ersten beiden Vorkommen von Aufgaben, welche sich mit Vorurteilen beschäftigen bauen aufeinander auf. Bevor die Lernenden die Texte in Kapitel 2 *Leute, Leute* L2.1, L2.2 und L2.3 über Jugendliche aus dem deutschen Sprachraum und ihre privaten Probleme lesen, bekommen sie folgende Aufgabe: “Was glaubst du ist wichtig für diese Personen?” (LEUTE, 2018:30, meine Übersetzung). Die Information diesbezüglich erhalten die Lernenden anhand der drei Bilder zu den jeweiligen Texten, welche die Jugendlichen abbildet, je in einer nachdenklichen Pose, mit einem Fußball in der Hand, und als eine tanzende Ballerina. Hier müssen die SchülerInnen sich also ein Vor-Urteil bilden und ihre eigenen Gedanken wiedergeben. In einer weiteren Aufgabe, welche nicht unter diese Kategorie fällt, müssen die Lernenden passende Adjektive für die Jugendlichen finden bevor sie die Texte lesen. Nachdem die Lernenden den Text gelesen haben folgt das zweite Vorkommen von Aufgaben, welche sich mit Vorurteilen befasst: “Vergleiche die Personen aus den Texten mit der Adjektivliste aus Aufgabe 1a. Beschreib die Personen. Sagt je drei Sätze, zum Beispiel: *Leila*

ist ernst. Sie ist auch ...” (ebd. 31, meine Übersetzung). Hier erhalten die Lernenden die Möglichkeit ihren Ersteindruck bezüglich der in den Texten vorkommenden Jugendlichen mit den Informationen aus den persönlichen Texten zu vergleichen. Das dritte Vorkommen in LEUTE findet sich im Arbeitsbuch zum Kapitel 3 *Es war einmal*: “Sortiere die Wörter: Welche Wörter findest du negativ? Welche Wörter findest du positiv oder neutral? Schreibe in das Schema.” (LEUTE AB, 2018:42, meine Übersetzung). Hier geht es einerseits um die Konnotation der Wörter im sprachwissenschaftlichen Sinne. Andererseits sind einige der ausgewählten Wörter in der Aufgabe auch an kulturelle Inhalte gekoppelt, wie unter anderem *schwarz*, *weiß*, *Mensch*, *Frau*, *Leben* und *Opfer*. Dadurch erhalten die Lernenden die Möglichkeit sich sowohl über die sprachliche Konnotation der Wörter als auch ihrer eigenen Auffassung bezüglich der Konnotation der Wörter in einem kulturellen Kontext bewusst zu werden. Das vierte Vorkommen in LEUTE ist folgende Aufgabe zu Kapitel 4 *Kreuz und quer*: “Schreibe mindestens zwei Sätze darüber, was deiner Meinung nach in den Bildern passiert. Verwende die Wörter *vielleicht* und mache es so wie im Beispiel” (ebd. 52, meine Übersetzung). Hier sollen die Lernenden Sätze bilden, um das Geschehen auf vier Bildern aus dem deutschen Sprachraum zu beschreiben. Die Bilder stellen einen jungen Mann in einem Feld von Salaten, die Autobahn, einen stehenden Zug in einem Bahnhof und ein Frachtschiff dar. Darüber hinaus werden die SchülerInnen dazu aufgefordert ihre Vorschläge mit dem Partikel *vielleicht* auszudrücken. Hierbei erhalten die Lernenden die Möglichkeit ihre Vorstellungen bezüglich der Zielsprachenländer niederzuschreiben und dabei zu hedgen — sich also vorsichtig auszudrücken, um absolute Meinungen und Verallgemeinerungen zu vermeiden. Das fünfte und letzte Vorkommen von Aufgaben in LEUTE, welche eine Auseinandersetzung mit Stereotypen verlangt findet sich in den Aufgaben zu Kapitel 5 *Das will ich werden* im Arbeitsbuch: “Der Norweger Kristian hatte ein paar Vorurteile über Deutsche gehört. In Deutschland erlebte er das Land und die Menschen selbst. Verbinde die Vorurteile mit Kristians Eindruck” (ebd. 78, meine Übersetzung). Der Aufgabe folgen sechs Vorurteile über Deutsche hinsichtlich von Humor, Pünktlichkeit, Effektivität, Höflichkeit, Verwendung von Lederhosen, sowie die Essgewohnheiten von deutschen Touristen in Norwegen. Darüber hinaus finden sich die Eindrücke von Kristian — einem persönlichen Erzähler aus dem Text L5.3 — bezüglich seiner Erfahrungen während seines Studienaufenthaltes in Deutschland wider. Die Lernenden müssen Sätze bilden, welche die Vorurteile mit *Kristian dachte, dass...* und die tatsächlichen Eindrücke mit *Kristian weiß*

jetzt, dass... formulieren. Im vorgegeben Beispiel der Aufgabe findet sich auch eine Verwendung des Numerals *viele* wieder, was als eine Aufforderung zum Hedging verstanden werden kann: “Kristian dachte, dass Deutsche unhöflich sind. Kristian weiß jetzt, dass viele Deutsche sehr nett sind” (ebd.). Auch in den anderen Eindrücken Kristians finden sich Formulierungen, die auf Tendenzen anstatt auf absolute Aussagen oder Verallgemeinerungen hindeuten: *nicht alle, nicht überall* und *manchmal*.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse, welche im Verlauf von Kapitel 5. bezüglich der im Korpus vorkommenden Texte sowie als auch Aufgaben jeweils kurz zusammengefasst und unter Einbezug von relevanter fachdidaktischer Forschung diskutiert.

6. Diskussion

Die dargestellten Befunde im Korpus zeigen, dass die Texte in JETZT einen starken thematischen Fokus auf gesellschaftliche Inhalte richtet. Die Texte in JETZT sind größtenteils unpersönliche Sachtexte, welche vor allem touristische Begegnung darstellt. Die Abfrage der kulturellen Fakten hat das größte Vorkommen, während Aufgaben, die einen Perspektivwechsel seitens der Lernenden fordern, eher vereinzelt auftauchen. Darüber hinaus wird der Bezug zu den Hintergründen der Lernenden auf hauptsächlich gesellschaftliche Inhalte bezogen und der Bezug zum alltäglichen Leben ist vereinzelt. Die wenigen Vorkommen von Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen begrenzen sich auf Aufgaben ohne deutliche kritische Auseinandersetzungen. Insgesamt ist der Fokus auf die gesellschaftlichen Themen, sowie die üppige Darstellung von historischen und geographischen Inhalten ein passender Ausgangspunkt für die Erweiterung der kulturellen Kenntnisse der Lernenden. Aufgrund des geringen Grades von Aufforderungen zur Reflexion in den Aufgaben sowie dem Ausbleiben von Personen, in die sich die Lernenden versetzen können, sind die Texte und Aufgaben in ihrer Gesamtheit nur in geringem Maße in der Lage alle Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz der Lernenden ausreichend zu fördern. Hierzu bedarf es, wie ich auch im Verlauf der Diskussion darlegen werde, einer fachlich kompetenten Lehrkraft, welche als cultural educator (Haukås, 2018:21) fungiert und im Stande ist, die Lehrwerksinhalte kritisch zu beurteilen und gegebenenfall mit ergänzenden Materialien auszuweiten.

Die Ergebnisse bezüglich der Texte in LEUTE decken eine breite Verteilung der Themen hinsichtlich der kulturellen Inhalte auf. Die häufige Thematisierung von alltäglichen Inhalten, sowie die häufige Darstellung von künstlerischen Ausdrucksformen deuten auf eine stärkere Ausrichtung an die interkulturellen Kompetenzziele des LK20, wobei gesellschaftliche Themen eher eine zweitrangige Rolle zugesprochen wird. Die hauptsächlich persönlichen Texte, welche eine Vielzahl von agierenden Personen darstellt, sowie das im Vergleich zu JETZT höhere Vorkommen von authentischer Literatur geben den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten zum Perspektivwechsel, und den Bezügen zum eigenen Hintergrund — zweier elementarer Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz. Auch die Aufgaben in LEUTE haben im Vergleich zu JETZT ein höheres Vermögen das interkulturelle Lernen zu fördern. Da auch in LEUTE das Vorkommen von Aufgaben mit höherem Reflektionsniveau hinsichtlich der Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten eher vereinzelt auftaucht, bedarf es auch beim Einsatz von LEUTE einer kompetenten Lehrkraft, welche mögliche Defizite seitens der Aufgaben ausreichend ausgleicht. Vergleicht man die Tendenzen der Ergebnisse in beiden Lehrwerken, wird auch folgender Sachverhalt deutlich: Obwohl beide Lehrwerke sich an ein und dieselben curricularen Vorgaben richten, und für dieselbe Zeitspanne, sowie dieselbe Zielgruppe ausgearbeitet wurde, scheint in Bezug auf die Implementierung der interkulturellen Lernziele kein Konsensus hinsichtlich ihrer Auslegung seitens der Lehrwerkautoren zu bestehen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Ergebnisse der Forschungsfragen eingehender diskutiert.

6.1. Das interkulturelle Leistungsvermögen der Texte

In diesem Abschnitt werden die dargestellten Befunde der im Korpus vorkommenden Texte eingehender in Bezug auf relevante Theorien diskutiert sowie auch miteinander verglichen. Hierbei werden die Befunde beider Lehrwerke anhand der Forschungsfragen chronologisch diskutiert. Zunächst werden die Befunde bezüglich der im Korpus vorkommenden Texte diskutiert. In Kapitel 5.1. wurde gezeigt, dass die Texte in JETZT vor allem gesellschaftliche — mit besonderem Fokus auf Geschichte — Themen darstellen, während Alltagssituationen nur vereinzelt Vorkommen aufweisen. Die vorherrschende Textart im JETZT ist der Sachtext, und die Lernenden treffen nur selten handelnde oder sprechende Personen in den Texten. LEUTE hat einen thematischen Fokus auf Alltagssituationen und künstlerische

Ausdrucksformen, mit im Vergleich zu JETZT weniger Fokus auf gesellschaftliche Themen. In der Mehrzahl der Texte in LEUTE finden sich handelnde und sprechende Personen aus verschiedenen Herkunftsländern. Neben Sachtexten gibts es auch zahlreiche Erzählungen, die aus der Sicht von Personen vermittelt werden, sowie als auch zahlreiche Vorkommen von authentischer Literatur.

Die im Kapitel 5.1. dargestellten Ergebnisse bezüglich der Texte im Korpus lassen sich demnach folgendermaßen komprimieren: Während JETZT einen verstärkten Fokus auf gesellschaftliche Themen - welche häufig mit Hilfe von unpersönlichen Sachtexten dargestellt werden - hat, richtet LEUTE die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Themenbereiche Alltag und künstlerische Ausdrucksformen mit Hilfe von größtenteils persönlichen Erzählungen und auch Sachtexten.

Wie bereits in Kapitel 4.2.1 erwähnt, besitzen Texte, welche das Thema *Reisen* behandeln das Potenzial interkulturelle Treffen darzustellen. Die in JETZT vorzufindenden Reisen bilden den deutschen Sprachraum als eine attraktive touristische Destination ab: Norweger planen ihren Urlaub nach Deutschland und Personen aus acht Ländern berichten über einige besuchenswerte Sehenswürdigkeiten in München. Vold (2014:7) zufolge lassen sich solche touristischen Darstellungen mit einem kommunikativen Sprachunterricht verbinden, während ein handlungsorientierter Unterrichtsfokus eher darauf abzielt, die Lernenden als demokratische Bürger in einer globalisierten und internationalen Gesellschaft einzufügen. Somit lässt sich also behaupten, dass jene Texte, welche das Thema Reisen in JETZT anschnitten, den Lernenden eine Vorlage für die Kommunikation in derartigen Situation bietet, jedoch nicht zum Handeln in einem interkulturellen Zusammenhang anregt. Das einzige interkulturelle Treffen im Themenbereich Reisen unterscheidet sich in keiner Weise von den anderen Texten, da nur die Namen der handelnden Personen, nicht aber ihre Handlungen oder Kommunikation auf unterschiedliche Herkunftsländer deutet. Der authentische Text J3.3 bietet den Lernenden die Möglichkeit sich im Perspektivenwechsel zu üben und müssen darüber hinaus Einstellungen wie Toleranz, Offenheit und Respekt aufweisen, da die Zielgruppe des Textes eigentlich deutsche Touristen sind. Hier erfahren die SchülerInnen nämlich was die deutschen Touristen an Norwegen als Urlaubsziel anspricht. Das Verständnis des Textes hängt mit dem Perspektivwechsel mit Personen des deutschen

Sprachraums zusammen. Obwohl der Text eine touristische Perspektive aufweist, gibt dieser den Lernenden die Möglichkeit über eigenkulturelle Prägungen zu reflektieren. Aufgrund ebensolcher touristischen Darstellungen vergleicht Maijala (2007:551) Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht mit Reiseführern. Eine derartige touristische Auslegung der Textinhalte ist darüber hinaus ebenso als problematisch anzusehen: Lehrwerke spielen eine entscheidende Rolle in der Darstellung der Zielkulturen und vermitteln somit zahlreiche fundamentalen Inhalte, weswegen sie “das Bild der jeweiligen Zielkultur im Ausland” (ebd., 544) und somit auch im Klassenzimmer beeinflussen.

Die Darstellung von Reisen in LEUTE dient in vielen Texten zur Darstellung von geographischen Besonderheiten und bekannten Orten und Sehenswürdigkeiten im deutschen Sprachraum und illustriert vor allem die grammatikalische Verwendung von Präpositionen mit dem entsprechenden Kasus. Im Gegensatz zu JETZT sind die Norweger, die in den Texten in LEUTE nach Deutschland reisen nicht an eine touristische Motivation gebunden: Text L5.3 stellt drei Norweger vor, die einen Teil ihrer akademischen Laufbahn in Deutschland absolviert haben und darüber berichten, wie sie ihre deutschen Sprachkenntnissen zu einem späteren Zeitpunkt verwenden werden. Vergleicht man die Darstellung von Reisen in den beiden Lehrwerken, so wird deutlich, dass JETZT den deutschen Sprachraum eher als eine attraktive Destination darstellt, während LEUTE das Reisen in den und in die Zielsprachenländer(n) vielmehr als Bestandteil der persönlichen Entwicklung der Reisenden darstellt. Somit fungieren die Norweger in den Texten als Vorbilder für interkulturell kompetente BürgerInnen einer globalisierten und internationalen Gesellschaft.

Die gesellschaftlichen Themen in beiden Lehrwerken vermitteln hauptsächlich kulturspezifische Kenntnisse in Hinblick auf die Zielkulturen. In JETZT decken die Themen Geschichte, Geographie und Sozialkunde 50% aller Themen, wobei die historische Themenbereiche dominieren. Gesellschaftliche Kenntnisse über die betreffenden Zielkulturen werden als Bestandteil der *savoirs* in Byrams (1997:58-59) Modell, und somit als eine Voraussetzung für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden angesehen, insofern diese Kenntnisse in Relation zum eigenen Hintergrund gebracht werden. Dies trifft nur in geringem Maße auf die Texte mit gesellschaftlichen Themenbereichen in JETZT zu. Jene Texte, welche die Beziehung zum eigenen Hintergrund aufsetzen werden auch näher unter Forschungsfrage B. diskutiert. Auch ohne den Einbezug des Hintergrundes

der Lernenden darf das deklarative Wissen über gesellschaftliche Themenbereiche nicht unterschätzt werden. So betont Dypedahl (2018b:204), dass vertiefte Kenntnisse bezüglich gesellschaftlicher Gegenstände in hohem Grad von Nöten für die Entwicklung der kulturellen Empathie der Lernenden seien und somit eine Voraussetzung für den kulturellen Perspektivwechsel. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die gesellschaftlichen Texte in JETZT allein nicht das Potenzial aufweisen, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern. Vielmehr dienen diese als Grundlage für die Entwicklung der kulturellen Empathie der Lernenden sowie als Grundkenntnisse für mögliche Reflexionen anhand von relevanten Aufgaben oder von der Lehrkraft initiierten Diskussionen. Daraus lässt sich weiterhin ableiten, dass die Förderung der interkulturellen Kompetenz der SchülerInnen in hohem Grad auf den didaktischen Kenntnissen der Lehrkraft hinsichtlich der Vermittlung und Förderung der interkulturellen Kompetenz beruht. Dies gilt vor allem für die Herstellung eines Bezuges zum Hintergrund der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen in den Zielsprachenländern.

Im Gegensatz zu JETZT stellen die gesellschaftlichen Inhalte in LEUTE in ihrer Summe die zweitgrößte Gruppe dar, und belegen sogar in ihrer geteilten Form die letzten drei Plätze hinsichtlich ihres Vorkommen. Darüber hinaus sind geographische Inhalte häufiger vertreten als historische. Dieser Vorrang kann als eine eingehendere Ausrichtung an den Lehrplan gedeutet werden; wie bereits in Kapitel 2.4. erwähnt wurde, findet Geographie sowohl in KL06 als auch LK20 explizite Erwähnung innerhalb der Lernziele, während Geschichte bloß implizit vorzufinden ist. Im Verhältnis zu JETZT stellt LEUTE dementsprechend weniger Texte zur Verfügung, welche die Lernenden mit gesellschaftlich kulturspezifischen Kenntnissen ausrüstet. Wie bereits in Kapitel 3. erwähnt wurde, muss hierbei zur Kenntnis genommen werden, dass die Lehrwerke an sich betrachtet werden und deshalb mögliche Progressionen und deren Verteilungen auf vorangehende Jahre nicht berücksichtigen können. Die Verbindung von historischen und literarischen Themenbereichen in LEUTE bewirkt weiterhin eine persönliche Annäherung und somit einen stärkeren emotionalen Effekt an zeitlich weit zurückliegende Ereignisse, da diese mit Hilfe von Personen in ihren Erzählungen dargestellt werden. Dies kann die Entwicklung von sowohl kultureller Empathie als auch dem Verständnis des nationalen Gedächtnisses der Zielkulturen fördern. Letzteres formuliert Byram (1997:59) als eines der Ziele unter *savoirs*.

Anhand der Auswahl der bekannten Persönlichkeiten, die in den beiden Lehrwerken vorkommen, kann ein Kulturverständnis der Lehrwerke etabliert werden. Während alle bekannten Persönlichkeiten in JETZT an gesellschaftliche Themenbereiche - und hierbei vor allem historische Begebenheiten gekoppelt sind, spiegelt die Auswahl in LEUTE ein etwas ausgeweitetes Kulturverständnis wider. Hier werden neben dem klassischen Literaturkanon auch neuere Fantasy-Autoren vorgestellt, deren Zielgruppe Kinder und Jugendliche sind. Somit kann behauptet werden, dass JETZT einen Fokus auf die Förderung der historischen *savoirs* unter Anwendung von Sachtexten abzielt, während LEUTE kulturelle Inhalte häufig anhand von Literatur und anderen künstlerischen Ausdrucksformen darstellt. Darüber hinaus werden in LEUTE auch aktuelle bekannte Persönlichkeiten wie Musikbands und Sportler vorgestellt, wodurch auch neuere Pop und Jugendkulturen ins Licht gerückt werden. Der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts betont, dass bei der Auswahl der historischen Texte vor allem bekannte Persönlichkeiten implementiert werden sollten, welche “für das Ausland erwiesenermaßen besonders Interesse zeigt” (1994:159), da hierbei eine gewisse Sympathie seitens der Lernenden und somit auch Motivation entsteht. Hierbei ist die Auswahl an bekannten historischen Persönlichkeiten in JETZT treffender in Bezug auf den norwegischen Raum; zwei der Texte liefern einen konkreten Bezug der Persönlichkeiten zu Norwegen - Kaiser Wilhelm II und Willy Brandt, während Marlene Dietrichs Rolle in den Vereinigten Staaten thematisiert wird. Solche Bezüge finden sich nicht in LEUTE; hier werden deutsche und norwegische Märchensammler verglichen.

Das üppige Vorkommen von Texten, die den Alltag von Jugendlichen in LEUTE darstellen deutet auf ein ausgeweitetes Kulturverständnis hin. Die Lernenden haben zahlreiche Möglichkeiten über die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in dem Leben von norwegischen und deutschen Jugendlichen zu reflektieren und zahlreiche Texte spiegeln unterschiedliche Perspektiven im deutschen Sprachraum wider. Die Thematisierung von alltäglichen Situationen kann Byram (1997:57-58) zufolge auch dazu beitragen, das Interesse sowie auch Neugierde und Offenheit — *savoir être* — der Lernenden in Bezug auf die Zielkulturen zu fördern. Auffallend ist darüber hinaus auch die Thematisierung von eher prekären Lebenssituationen in LEUTE. Hier begegnen die SchülerInnen Personen, die mit Essstörungen kämpfen, Lernschwächen überwinden müssen, Liebeskummer haben, unter psychologischem Stress leiden oder den Verlust von Familienmitgliedern aufgrund eines

Kriegszustandes verarbeiten müssen. Maijala betont, dass “[t]rotz des erzieherischen Tones Tabuthemen [in Lehrwerken] allgemein vermieden” (2007:557) werden. Ob diese Vermeidung mit der harmonisierten Darstellung der Zielsprachenländer einhergeht, oder mit dem Argument, die Lernenden seien nicht in der Lage solch komplexe Themen vollkommen zu begreifen sei an dieser Stelle dahingestellt. Fest steht, dass LEUTE eine Auswahl von prekären Lebensrealitäten der Menschen im deutschen Sprachraum darstellt, welche den Lernenden die Möglichkeit bietet, auch prekäre Perspektiven im Zielsprachenland einzunehmen, diese zu erforschen und in Relation zu ihren eigenen Hintergründen zu setzen. Hierbei wäre hinzuzufügen, dass bloß 2 von 31 Texte in LEUTE mit Alltagsfokus auch einen Bezug zum eigenkulturellen Hintergrund präsentieren. Rösler (2012:81) kritisiert die bloße Orientierung der Lehrwerksinhalte an alltäglichen Situationen ohne Beachtung des kulturellen Umfelds der Lernenden, so wie sie im kommunikativem Ansatz üblich ist. Der Einbezug des kulturellen Hintergrundes der Lernenden kann auch anhand von Aufgaben hergestellt werden, was im zweiten Teil der Diskussion auch näher beleuchtet wird. An dieser Stelle lässt sich schlussfolgern, dass der Einbezug des kulturellen Umfeldes der Lernenden in den Texten in LEUTE eher die Ausnahme bleibt. Die Thematisierung von Alltagssituationen in JETZT ist mit 7% überaus selten vorzufinden und begrenzt sich auf die Themen Arbeitswahl und Wegbeschreibungen. Somit kann behauptet werden, dass die Texte in JETZT den Anforderungen des LK20 hinsichtlich des Einbezuges von alltäglichen Inhalten nicht ausreichend gerecht wird.

Forschungsfrage B. schneidet einen essentiellen Bereich der Entwicklung von interkultureller Kompetenz an; die Gegenüberstellung von Kulturinhalten. Die Ergebnisse dieser Forschungsfrage zeigen auf, dass explizite Gegenüberstellungen von kulturellen Inhalten in den Texten von sowohl JETZT als auch LEUTE nur vereinzelt vorkommen. Während JETZT ein eigenes Kapitel - *Deutschland und Norwegen* - besitzt, welche die Beziehung dieser Länder aufzeigt, sind die betreffenden Texte in LEUTE auf verschiedene Kapitel verteilt. Die Gegenüberstellungen in JETZT sind vor allem auf die positive Darstellung des deutschen Sprachraums ausgelegt und schneiden vor allem historische sowie politische Beziehungen der beiden Länder an. Diese Texte bilden eine ideale Grundlage für Aufgaben, welche die Lernenden zu einer tieferen Ergründung von Eigenem und Neuem bewegt. Darüber hinaus können Gedichte wie J6.4 als ein relevanter Ausgangspunkt für die Thematisierung von

abstrakten Themenbereichen wie Ethnozentrismus, als auch die in Byrams (1997:34) Modell unter *savoir etre* erwähnten Eigenschaften wie Offenheit, Neugierde und Toleranz dienen. Text J5.5 thematisiert Unterschiede zwischen der BRD und der DDR anhand von sechs Behauptungen, welche gängige Vorurteile über beide Länder darstellt. Die Verwendung von stereotypischen Aussagen kann sowohl als eine Grundlage für die weitere Diskussion bezüglich dieser Ansichten führen oder - bei fehlender Reflexion mit den Lernenden - zu einer Verfestigung der Vorurteile führen. Die Aufgaben, welche den unter Forschungsfrage B besprochenen Texten folgen, werden eingehender in Kapitel 6.2. unter Forschungsfrage 4. *Gibt es (kritische) Auseinandersetzungen mit Stereotypen und/oder Vorurteilen* diskutiert.

Im Gegensatz zu JETZT liegt der Fokus der für Forschungsfrage B. relevanten Texte in LEUTE häufiger auf den Kontrasten zwischen Kulturen im engeren Sinne; hier werden vor allem unterschiedliche Perspektiven zwischen Jugendlichen und Erwachsenen aufgegriffen. Konkrete Gegenüberstellungen zwischen dem deutschen Sprachraum und Norwegen sind mit den Themen Alltag, Reise und Literaturgeschichte verbunden. Hier werden vor allem Unterschiede angesprochen, was den Lernenden die Möglichkeit bietet die kulturellen Phänomene in Bezug zueinander zu sehen. Darüber hinaus können solche Gegenüberstellungen die Lernenden mit Kenntnissen ausstatten, welche zur Abwendung von Missverständnissen — auch Teil des *savoir comprendre* (Byram, 1997:34) — bei der Begegnung mit Menschen eines anderen Hintergrundes verwendet werden können. Einer der Texte - L5.5 - in LEUTE, welche die Erlebnisse von norwegischen Studenten im deutschen Sprachraum darstellt, gibt den Lernenden die Möglichkeit sich mit Personen eines ähnlichen Hintergrundes zu identifizieren und deren Erfahrungen im Zielsprachenland nachzuvollziehen. Darüber hinaus liefert der Text umgangssprachliche Formulierungen sowie einige Ellipsen, welche dem Text eine konzeptionell mündliche Tendenz verleihen und somit Nähe zum Leser herstellen., sowie authentische Jugendsprache abbildet. Die Aussagen der Protagonisten beschränken sich zum größten Teil auf positive Äußerungen hinsichtlich ihrer Erfahrungen im deutschen Sprachraum. Bis auf einen diskreten Kommentar hinsichtlich der deutschen Prüfungen an der Universität, “[v]iel Wissen abfragen, weniger reflektieren”, werden hauptsächlich Vorteile eines Auslandsaufenthalts besprochen. Text L3.12 ist ein weiteres Beispiel für die besondere Rolle, welche der Darstellung von Literatur in LEUTE verliehen wird. Hier werden literaturhistorische Ereignisse in beiden Ländern thematisiert und verglichen, sowie auch über den eigenkulturellen Hintergrund reflektiert: “ So stärkten

ihre Märchensammlungen die norwegische Sprache und das norwegische Nationalbewusstsein". Damit wird den Lernenden die Gelegenheit gegeben sich im Deutschunterricht mit ihrem Hintergrund, und vor allem der Rolle der beiden Schriftsprachen auseinanderzusetzen. Auch in LEUTE findet sich ein Text mit einer universellen Aussage in Bezug zu Kultur. In Text L2.5 heißt es: "Wenn wir eine Sprache lernen, lernen wir auch andere Menschen und Kulturen kennen. Sprachen verbinden Menschen und helfen ihnen, einander zu verstehen" (LEUTE, 2018:36). Somit thematisiert dieser Text fundamentale Teilbereiche interkultureller Kompetenz; Offenheit Toleranz und Neugierde, Verständnis von Menschen mit einer anderen Art und Weise zu kommunizieren, die Vermeidung von Missverständnissen. Dadurch hat die Auseinandersetzung mit diesem Text in LEUTE das Vermögen Kenntnisse bezüglich von Kommunikation zu thematisieren. Auch folgendes Zitat von Goethe, welches im Text verwendet wird hat interkulturelle Ansätze: "Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen". An dieser Stelle wird der Bezug zum eigenkulturellen Hintergrund verdeutlicht, samt welche Rolle das Sprachenlernen für das Verständnis der eigenen Kultur(en) einnimmt. Hierbei haben die Lernenden also auch die Möglichkeit sich ihrer ethnozentrischen Ansichten — oder wie Chudak es so trefflich formuliert; der "eigenen Brille" (2013:16) bewusst zu werden.

Forschungsfrage C. identifiziert inwiefern Personen in den Texten der Lehrwerke vorkommen. Die überwiegende Mehrheit der Texte in JETZT sind unpersönlich und werden von einem unsichtbaren Erzähler vermittelt. Dies verringert die Nähe der Leser zum Inhalt der Texte und baut Distanz auf. Dies wiederum erschwert einen möglichen Perspektivwechsel in Bezug auf die zu vermittelnden Themen der Texte, da es keine konkrete Person gibt, in die man sich hineinversetzen kann. Ansonsten bilden unpersönliche Texte auch eine eher schwächere Grundlage für Aufgaben, die einen Perspektivwechsel oder ein Rollenspiel fordern. Des Weiteren sind die vorkommenden persönlichen Texte in JETZT stets auf Situationen beschränkt, welche Erwachsene involvieren. Daraus lässt sich ein schwächerer Lernerbezug in JETZT ableiten.

Im Unterschied zu JETZT bietet LEUTE eine weitere Auswahl an persönlichen Texten, welche hauptsächlich aus der Sicht von Jugendlichen dargestellt wird. Somit haben die Lernenden einerseits zahlreiche Möglichkeiten die Perspektiven der dargestellten Personen zu erforschen; andererseits werden die Inhalte durch Stimmen von Gleichaltrigen

vermittelt, anstatt von unsichtbaren Erzählern, zu denen die Lernenden keinerlei Relation aufbauen können. Somit hat LEUTE einen besseren Lernerbezug hinsichtlich der in den Texten vorkommenden Personen. Interessant ist auch die Verteilung der Geschlechter der Personen in LEUTE: Texte, welche beide Geschlechter darstellen sind am häufigsten vertreten und wie auch in JETZT sind in LEUTE Texte, welche nur männliche Personen darstellen häufiger vertreten. Im Kontrast zu JETZT finden sich in LEUTE 8 Texte welche das Geschlecht der erzählenden oder agierenden Person neutral halten. Dies kann einerseits dazu beitragen den Perspektivwechsel für sowohl Jungen als auch Mädchen zu erleichtern - wenn davon auszugehen ist, dass diese sich leichter mit Vertretern ihres eigenen Geschlechtes identifizieren. Andererseits geben solche Texte auch beispielsweise intersexuellen Lernenden die Möglichkeit sich mit Personen in den Texten zu identifizieren.

Nicht zuletzt bieten persönliche Texte auch ein höheres Vorkommen von direkter Rede. Dadurch erhalten die Lernenden die Gelegenheit verschiedene Ebenen von Höflichkeit oder auch Formalität zu erfahren, welche Byram (1997:60) als Teil der *savoirs* in Bezug auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz benennt. So können die Vorkommen von Jugendlichen, Erwachsenen und Kombinationen von diesen in LEUTE unterschiedliche Kommunikationssituationen darstellen, welche einen eher formellen oder eben familiären oder freundschaftlichen Ton haben kann. Der Mangel an Texten in JETZT, welche die Interaktion zwischen Jugendlichen unter sich darstellt, lässt somit auf eine unzureichende Darstellung von informeller Jugendsprache verbinden. Darüber hinaus können persönliche Texte auch zur Darstellung von Sprachvarietäten sowie Dialekten dienen, welche den deutschen Sprachraum nuancierter darstellen. Solche Kenntnisse in Hinblick auf Dialekte und Varietäten sind ebenso ein Teil der *savoirs* in Byrams (ebd.) Modell für interkulturelle Kompetenz.

Da keiner der vorkommenden Personen in den persönlichen Texten in JETZT explizit als aus dem deutschen Sprachraum identifiziert werden kann gibt es keinerlei Vertreter der Zielsprachenländer, deren Perspektive vertreten wird. Es ist fraglich inwiefern die Lernenden die betreffenden Personen als Vertreter ihres Hintergrundes oder als aus dem deutschen Sprachraum kommend identifizieren. Somit werden die Zielkulturen hauptsächlich durch einen unpersönlichen unsichtbaren Erzähler vorgestellt, der weder als Vertreter der Zielkulturen noch als Vertreter des eigenkulturellen Hintergrundes der Lernenden angesehen werden kann. Darüber hinaus führen die vorkommenden Norweger in Text J1.1 eine

touristische Perspektive vor; es gibt keinerlei Bezug auf den eigenkulturellen Hintergrund, der dazu verwendet werden kann ethnozentristische Perspektiven aufzudecken, oder den eigenkulturellen Hintergrund anderweitig zu erforschen. Somit kann also behauptet werden, dass sowohl die geringe Anzahl an persönlichen Texten, und somit auch die stark Vereinzelten Vorkommen von norwegischen als auch deutschsprachige Vertretern, sowohl den Perspektivwechsel, die Entwicklung von kultureller Empathie als auch den Bezug zum eigenen Hintergrund erschweren und somit nur begrenzt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden beitragen kann.

Im Gegensatz zu JETZT sind Personen des deutschen Sprachraums weitaus häufiger in LEUTE anzutreffen. Dadurch werden kulturelle Inhalte vermehrt durch Vertreter der Zielsprachenkulturen vermittelt, welches dem Dargestellten erstens Authentizität verleiht, und zweitens auch die Möglichkeit zum Perspektivwechsel sowie die Grundlage für den Bezug zum eigenen Hintergrund bietet. Die Darstellung von norwegischen Personen ist auf ein Vorkommen - L5.3 - begrenzt, welches bereits eingehender unter Forschungsfrage B diskutiert wurde.

Zuletzt sei auch das Vorkommen von zahlreichen Vornamen in LEUTE zu erwähnen: Neben dem üppigen Vorkommen von häufig im deutschen Sprachraum verwendeten Namen finden sich auch ebenso Vornamen, die auf türkische und jugoslawische Migrationshintergründe deuten. Dadurch erzielen die Texte in LEUTE eine nuancierte Darstellung des deutschen Sprachraums in Bezug auf die multikulturelle Vielfalt. Somit sind auch Stimmen von Personen der Zielsprachenkulturen mit Migrationshintergrund im Lehrwerk vertreten. Auch wenn es sich hierbei bloß um kürzere Einheiten in den Texten handelt; die Darstellung von unterschiedlichen sozialen Gruppen trägt zur Förderung der *savoir être* der Lernenden bei (Byram, 1997:58). Koreik und Fornoff (2020:616-617) kritisieren den Mangel an türkischen Namen und Vertretern in DaF-Lehrwerken und stellen weiterhin fest, dass deren Implementierung in Lehrwerken kaum vorzufinden ist. So lässt sich also behaupten, dass die Texte in LEUTE die multikulturelle Gesellschaft im deutschen Sprachraum mit Hilfe der vorzufindenden Vornamen, welche auf einen Migrationshintergrund deuten, nuancierter darstellt als JETZT, in welchem keiner der vorkommenden Vornamen auf mögliche Migrationshintergrund hindeuten.

Die Ergebnisse von Forschungsfrage E. *Welche Textarten gibt es* illustrieren die Verteilung der Texttypen in beiden Lehrwerken. Während JETZT vor allem aus Sachtexten besteht, findet sich mehr Vielfalt in der Distribution der Texttypen bei LEUTE. Hier finden sich vor allem Sachtexte sowie Erzählungen. Maijala zeigt die positiven Effekte hinsichtlich einer breiteren Vielfalt an Texten in Lehrwerken auf; hierbei sind vor allem Erzählungen, Sachtexte sowie fiktionale Texte von Vorzug “um möglichst viele Perspektiven in die [neue] Kultur zu eröffnen” (207:549). Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden ist ein persönlicher Prozess, weshalb Textinhalte, welche diese Kompetenz fördern sollen, das Potenzial aufweisen müssen die Lernenden auch persönlich ansprechen zu können. Sachtexte sind konzeptionell schriftlich und erzeugen beim Leser Distanz im Gegensatz zu beispielsweise Erzählungen und Dialogen, welche von Nähe zum Leser geprägt sind. So kann also behauptet werden, dass der Perspektivwechsel sowie der Bezug zum eigenen Hintergrund während der Arbeit mit Sachtexten, welche Distanz erzeugen mit größerem Aufwand verbunden ist. Somit ist die Annahme, die zahlreichen Sachtexte in JETZT würden die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden erschweren nicht allzu abwegig. Diese Annahme darf allerdings nicht missverstanden werden; Sachtexte sind ein didaktisch wertvoller Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Maijala (207:549) verdeutlicht weiterhin, dass die Texte in Lehrwerken vor allem dialogisch sein sollten, damit die Lernenden auf deren Inhalt reagieren können und betont, dass dies auch für Sachtexte gilt. Somit haben also auch Sachtexte, insofern diese die Lernenden auch inhaltlich sowie kognitiv ansprechen, das Potenzial interkulturelle Kompetenz zu fördern. Im Gegensatz dazu steht LEUTE mit einer Vielfalt an Textsorten, welche zahlreiche Perspektiven und sprachliche Normen darstellen.

Hierbei ist vor allem das häufige Vorkommen, sowie die Thematisierung von authentischer Literatur in LEUTE ins Auge fallend. Durch die verschiedenen Perspektiven, welche durch unterschiedliche lyrische Ichs vertreten werden, erhalten die Lernenden einen authentischen “mehrperspektivischen Zugang auf [kulturelle] Phänomene” (Rösler, 2012:232). Darüber hinaus tragen die unterschiedlichen Protagonisten der literarischen Texten dazu bei, die Zielsprachenländer als nuancierte Gesellschaften darzustellen, sowie als auch unterschiedliche Konflikte zu thematisieren (Olsbu, 2018:225). Ebenso zeugt die Auswahl der authentischer Literatur von einem stärkeren Lernerbezug, da ein Teil der vorkommenden literarischen Texte nicht zum etablierten Kanon gehört, sondern vor allem

aus Fantasyliteratur für Jugendliche und Kinder besteht. Dementsprechend erhalten die Lernenden die Möglichkeit unterschiedliche künstlerische Ausdrucksformen zu erforschen, was der interkulturellen Zielsetzung des LK20 (2019:5) entspricht.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass einige Texte in JETZT das Hauptaugenmerk auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden richten. Dies steht im Gegensatz zu den Texten in LEUTE, welche stetig unterschiedliche Komponente der interkulturellen Kompetenz in die die überwiegende Mehrheit der Texte einfließen lassen. Darüber hinaus sind die Texte beider Lehrwerke stark von der Didaktisierung der Lehrkraft abhängig. Dies gilt vor allem für die Herstellung eines Bezuges zum Hintergrund der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit neuen kulturellen Inhalten im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Ebenso sind vor allem die sechs Texte in JETZT, welche ohne zu bearbeitende Aufgaben im Lehrwerk vorkommen — siehe Anhang 9.1. — von der Kompetenz der Lehrkraft abhängig. Eine bloße Exponierung von kulturellen Inhalte kann nämlich nicht zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden beitragen. Im Weiteren Verlauf der Diskussion wird der Fokus auf die im Kopus vorkommen Aufgaben gelegt, welche das Potenzial aufweisen, zum interkulturellen Lernen beizutragen.

6.2. Aufgaben im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Die im Kapitel 5. vorgestellten Ergebnisse lassen sich im weitesten Sinne wie folgt zusammenfassen: Während die Aufgaben mit kulturellem Fokus in JETZT sich vor allem mit kulturellen Fakten und deren Anwendung auseinandersetzen, liegt der Fokus in LEUTE neben den kulturellen Fakten auch auf dem Einbezug des Hintergrundes der Lernenden in vor allem alltäglichen Situationen. Die für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der SchülerInnen notwendige Reflexion kommt in den Aufgaben beider Lehrwerken eher vereinzelt vor. Dies gilt auch für die kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die jeweiligen Befunde der jeweiligen Forschungsfragen eingehender diskutiert.

Die Abfrage von kulturellen Fakten kann einerseits das Textverständnis der Lernenden sichern und andererseits auch das Aneignen von soziokulturellem Wissen stärken. Demnach

sind Aufgaben dieser Kategorie in der Lage die *savoirs* (Byram, 1997:34) der Lernenden bezüglich der Zielsprachenländer zu fördern, welche wiederum die Basis für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden darstellen. Setzt man die Befunde von Forschungsfrage A. *Welche Themen und kulturellen Elemente werden in den Texten behandelt* im Verhältnis zu den Befunden für Forschungsfrage 1.a. *Werden im Text vorhandene kulturelle Fakten abgefragt*, lassen sich die kulturellen Themen, welche die Aufgaben unter dieser Kategorie erfassen, ableiten. Da vor allem die gesellschaftlichen Themenbereiche in den Texten JETZT dominieren, ist davon auszugehen, dass auch vorwiegend gesellschaftliche Inhalte in den Aufgaben abgefragt werden. Daraus ergibt sich auch die Annahme, dass die Aufgaben, welche nach kulturellen Fakten in LEUTE fragen, sich hauptsächlich auf alltägliche Themenbereiche, sowie auch künstlerische Elemente bezieht. Somit sind die Aufgaben dieser Kategorie in JETZT eher in der Lage, gesellschaftliche Themenbereiche bezüglich der Zielsprachenländer aufzubereiten — was Kultur mit großem K entspricht (Lund, 2014:169) — während jene Aufgaben in JETZT eher alltägliche und künstlerische Themen beanspruchen — einer Kombination aus Kultur mit großem und kleinem K (ebd.). Daraus ergibt sich also die Tatsache, dass diese Aufgaben in LEUTE einen weiteren Fokus im kulturellen Sinne umfassen, als jene in JETZT, und somit die Zielsprachenkulturen nuancierter darstellen.

Wie bereits in Kapitel 4.2.1.1. vorgeführt wurde, können die Aufgaben, welche nach den Vorkenntnissen der Lernenden fragen, auch stereotypische oder ethnozentrische Ansichten aufdecken (Chudak, 2013:20). Während die Themen dieser Aufgaben in JETZT hauptsächlich geographische Vorkenntnisse beleuchten, sind die Themen dieser Aufgaben in LEUTE breiter verteilt. Da auch hierbei die Aufgaben, welche die Vorkenntnisse der Lernenden in LEUTE eine weitaus breitere Themenauswahl behandeln als in JETZT, ist davon auszugehen, dass die Lernenden bei der Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben in LEUTE eine breitere Auswahl an Vorkenntnissen vorstellen können und somit häufiger die Gelegenheit erhalten, mögliche ethnozentrische Ansichtsweisen aufzudecken, sowie über eigenkulturelle Phänomene zu reflektieren. Als eine Voraussetzung dafür muss allerdings auch die Lehrkraft eine aktive Rolle als *cultural educator* übernehmen, und wie Haukås betont, die Lernenden dabei unterstützen, ihre “Überlegungen und ihr Verhalten anderen gegenüber anzupassen” (2018:21) und sich ihrer möglichen ethnozentrischen Tendenzen bewusst zu werden (Vold, 2014:5).

Die Vorkommen von eigenständigen Recherchen in JETZT sind eher begrenzt, und geben den Lernenden somit im Vergleich zu LEUTE sehr wenige Gelegenheiten, die kulturellen Phänomene der Zielsprachenländern zu erforschen. Da eben diese Verwendung der Formulierung *erforschen* in LK20 (Udir, 2019:5) als eine interkulturelle Zielsetzung verstanden wird, welche die Neugierde, Offenheit und die Toleranz — also die *savoir être* (Byram, 1997:34) — der Lernenden fördern soll, weist JETZT hierzu einen Mängel auf. Im Gegensatz dazu bieten jene Aufgaben in LEUTE eine breite Auswahl an Themenbereiche an, welche eigenständig erforscht werden sollen. Hierbei sind vor allem bekannte Persönlichkeiten, sowie literarische und musikalische Themenbereiche am häufigsten vertreten. Dies gibt den Lernenden die Möglichkeit, Personen aus den Zielsprachländern näher kennenzulernen und gegebenenfalls auch deren Perspektive einzunehmen.

Wie bereits in Kapitel 2.3. erwähnt wurde, mangelt es vielen Aufgaben mit kulturellem Fokus oft an reflektiven Aspekten, was die Förderung der interkulturellen Kompetenz eher hemmt. Die im Korpus vorkommenden Aufgaben, welche die Lernenden dazu auffordern, kulturelle Fakten anzuwenden sind nur vereinzelt von Reflexion geprägt. Hierbei gibt es ein höheres Vorkommen in JETZT als in LEUTE, doch insgesamt stellen solche Aufgaben eher die Ausnahme dar. Auch hierbei wird die essentielle Rolle der Lehrkraft beim interkulturellen Lernen deutlich: Bei der Verwendung dieser Aufgaben im Korpus ist es nämlich die Aufgabe der Lehrkraft die Aufgaben zu modifizieren, um das Niveau an Reflexion häufiger einbringen zu können. Obgleich das Vorkommen von Aufgaben mit einem besonders hohen Niveau an Reflexionsbedarf hier eher die Ausnahme darstellt, haben Aufgaben dieser Kategorie etwas anderes zu bieten, vor allem im Vergleich mit JETZT; nämlich Aufgaben, welche künstlerisch-kreative Aktivitäten seitens der Lernenden verlangen. Wie bereits in Kapitel 2.3. verdeutlicht wurde, eignen sich solche Aufgaben besonders im interkulturellen Fremdsprachenunterricht, da diese sowohl sprachliche Kreativität fördern, als auch einen stärkeren persönlichen Bezug zum betreffenden kulturellen Phänomen aufbauen (Badstüber-Kizik, 2008:14, in Chudak, 2013:23). Somit sind solch künstlerischen Aufgaben in Leute auch in der Lage, die kulturelle Empathie der Lernenden zu fördern, indem die Nähe zum Lerngegenstand gesteigert wird.

Die hier vorgeführte Diskussion bezüglich der Auseinandersetzung mit kulturellen Fakten der Aufgaben im Korpus lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Abfrage von

kulturellen Fakten in JETZT bezieht sich vor allem auf gesellschaftliche Themenbereiche und liefert den Lernenden eine wertvolle Grundlag für die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz. In LEUTE umfassen die abfragenden Aufgaben einen Vielzahl unterschiedlicher kultureller Inhalte und beleuchten somit insgesamt kulturelle Inhalte im weiteren Sinne. Darüber hinaus sind die Aufgaben in JETZT, welche nach den Vorkenntnissen der Lernenden fragen eher einseitig und somit in geringerem Maße im Stande, mögliche ethnozentristische Perspektiven seitens der Lernenden aufzudecken. Dies steht im Gegensatz der Abfrage von Vorkenntnissen in LEUTE; hier werden eine breite Auswahl an kulturellen Vorkenntnissen beleuchtet, was die Auseinandersetzung mit ethnozentristischen Perspektiven fördern kann. Auch die zu recherchierenden kulturellen Inhalte in JETZT sind eher begrenzt, was die Erforschung der Zielsprachenländer eher limitiert. Auch hierbei erweisen sich die Aufgaben in LEUTE mit ihrer weiten Themenauswahl, sowie dem höheren Vorkommen als leistungsfähiger hinsichtlich der interkulturellen Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus wurde auch gezeigt, dass reflektive Auseinandersetzungen mit kulturellen Fakten in beiden Lehrwerken vereinzelt auftauchen. Insgesamt wurde verdeutlicht, dass die Rolle der Lehrkraft hinsichtlich der Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten einen eminenten Einfluss einnimmt — sowohl um den Aufgaben ein reflexives Niveau zu verleihen, wie auch zur Aufdeckung und Bewusstmachung von ethnozentristische Perspektiven seitens der Lernenden.

Forschungsfrage 2. *Werden die Lernenden dazu aufgefordert ihre Perspektive zu wechseln* beleuchtet den von Dypedahl und Eschenbach (2014:161) als eigentlichen Kern der interkulturellen Kompetenz titulierten Perspektivwechsel. In den Ergebnissen des Kapitels 5.5.2. wurde gezeigt, dass die Aufgaben in LEUTE ein deutlich höheres Vorkommen von Aufgaben aufweisen, — über 84% der Befunde im Korpus dieser Kategorie sind Aufgaben in LEUTE — die einen Perspektivwechsel seitens der Lernenden verlangen. An dieser Stelle werden die im Korpus vorliegenden Vorkommen von Rollenspielen, Sprachmittlungen, sowie als auch Aufgaben, welche das Einleben in andere Personen verlangen, diskutiert. Die zwei in JETZT vorkommenden Rollenspiele sind ausschließlich an touristische Situationen gekoppelt und können zu denen von Rösler (2012:110) als *naiv* bezeichneten Rollenspielen gezählt werden. Da das zweite Vorkommen von Rollenspielen in JETZT — deutschen Touristen über norwegische Geschichte erzählen — einen Fokus auf die

eigenkulturelle Perspektive legt, kann ein Zusammenhang mit dem Bezug zum eigenen historischen Hintergrund aufgebaut werden. Dadurch erhält das Erarbeiten dieser Aufgabe zwar einen interkulturellen Aspekt, aber von einem Perspektivwechsel kann hierbei nicht die Rede sein. Im Gegensatz zu JETZT sind die vorkommenden Rollenspiele in LEUTE auf die Kommunikation mit unterschiedlichen Menschen in größtenteils für die Lernenden als relevant zu bezeichnenden Situationen gerichtet. Die Lernenden verhalten sich in den Rollenspielen als globale Bürger anstatt von Touristen. An dieser Stelle sei erneut das Vortragen von Borcharts *Nacht schlafen die Ratten doch* als Rollenspiel zu erwähnen. Die Wahl eines authentischen Werkes erzeugt sowohl Nähe zu weit zurückliegenden historischen Ereignissen, und gibt den Lernenden darüber hinaus auch die Möglichkeit ihr kulturelles Wissen bezüglich der neueren deutschen Geschichte zu verwenden, um das Schicksal der im Werk vorkommenden Personen besser in Bezug stellen zu können. Dies gibt den Lernenden die Möglichkeit, die zentralen Auswirkungen der neueren deutschen Geschichte auf die nationale Identität der im deutschsprachigen Raum lebenden Menschen, zu erforschen.

Darüber hinaus fehlt es aber an Vorkommen von Aufgaben, bei denen die Ausarbeitung der Rollenspiele seitens der Lernenden begründet oder kommentiert werden soll, um ein Niveau an Reflektion einzubauen (Dypedahl, 2018a:62). Somit lässt sich zusammenfassen, dass die Rollenspiele im Korpus den Lernenden zwar die Möglichkeit geben sich in neue Situationen zu begeben, diese aber mit einem geringen Niveau an Reflexion verbunden werden. Auch hier kann die Lehrkraft als Vermittler dienen und die Lernenden dazu auffordern, ihre Ausarbeitung hinsichtlich der Rollenspiele zu kommentieren, oder gegebenenfalls wie von Dypedahl (ebd.) vorgeschlagen, aufzunehmen um über die eigene Kommunikation zu reflektieren und diese gegebenenfalls zu begründen. Ohne eine solche Intervention seitens der Lehrkraft besteht die Gefahr, dass diese im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Rollenspiele sich als naive Rollenspiele (Rösler, 2012:110) entpuppen, und somit nicht zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden dienen mögen.

Das vollkommene Fehlen von critical incidents im Korpus wirft die Frage nach dem Grund hierzu auf. Hierbei wäre es von Interesse, die Lehrwerke für Niveau 2 genauer unter die Lupe zu nehmen, um einen Vergleich anstellen zu können. Einer der Gründe für die Abwesenheit von critical incidents könnte das eher begrenzte sprachliche Niveau der Lernenden sein, wobei dies als eine eher spekulative Behauptung zu verstehen ist. Überraschend waren hingegen die Befunde der Sprachmittlungen im Korpus. Während die

Sprachmittlungen in JETZT sich auf das soziokulturelle Wissen bezüglich der deutschen Geschichte sowie politische Inhalte beziehen, sind die Sprachmittlungen in LEUTE an literarische Inhalte und Dialektwörter gerichtet. Obwohl die Umfänge dieser Aufgaben eher begrenzt sind — was in Bezug zum sprachlichen Niveau der Lernenden auch verständlich sein kann — können sie dazu beitragen, die Neugier sowie Offenheit der Lernenden bezüglich der vorgegebenen Inhalte zu fördern.

Als letzte Kategorie der Forschungsfrage 2. *Werden die Lernenden dazu aufgefordert ihre Perspektive zu wechseln* wurde das Einleben in Personen aus dem deutschen Sprachraum gewählt. Die Befunde in JETZT sind zwar mit zwei Vorkommen in Bezug zu einem Text über Willy Brandt sehr begrenzt, doch dafür äußerst relevant, da dieser auch einen Teil seines Lebens in Norwegen verbrachte, und somit auch von besonderem Interesse für die Lernenden in Norwegen ist. Wie bereits in der Diskussion bezüglich der Auswahl der bekannten Persönlichkeiten in den Texten des Korpus gezeigt wurde, bezeichnet der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts (1994:159) die Darstellung von historischen Ereignissen anhand von Personen, welche ebenfalls Bedeutung im Ausland — hier also in Norwegen — finden als vorteilhaft, sowohl hinsichtlich des Motivationsfaktors, wie auch der Relevanz. Durch die Nähe der ausgewählten Person zum eigenen Hintergrund wird das Einleben in die jeweilige Person erleichtert. Darüber hinaus müssen die Lernenden ihr historisches Wissen bezüglich der Zielsprachländer dazu anwenden, um den Perspektivwechsel auch auf emotionaler Ebene zu vollführen. Dadurch kann die kulturelle Empathie anhand des Einlebens in eine Person eines anderen Hintergrundes gefördert werden. Auch in LEUTE finden sich Aufgaben, welche das Einleben in historische Personen verlangen. Hierbei sollen die Lernenden sich sowohl in einzelne Personen in Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* versetzen, sowie im zweiten Vorkommen, sich in die Gefühlslage der BürgerInnen der DDR und BRD am Tage des Mauerfalls versetzen. Dies ermöglicht das Ergründen der kulturellen Empathie der Lernenden auf dem Mikro- als auch Makroniveau. Insgesamt gibt es in LEUTE auch viele Vorkommen von Aufgaben, welche das Einleben in alltägliche und unbekannte Personen der Zielsprachenländer fordert. Hierbei erhalten die Lernenden auch die Gelegenheit ihr soziokulturelles Wissen bezüglich der Kultur im weiteren Sinne — Lund (2014:169) zufolge also Kultur mit kleinem k — zu verwenden, um die Gefühlslage der betreffenden Personen nachvollziehen zu können. Hierbei wird erneut der starke Fokus auf

den Alltag in den Zielsprachenländern in den Texten sowie auch Aufgaben in LEUTE ersichtlich.

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die im Korpus vorkommenden Rollenspiele wenig Reflektions seitens der Lernenden verlangen. Dies gilt auch für die meisten Sprachmittlungen, welche oftmals vorgegeben sind und lediglich kommentiert werden sollen. Aufgaben, die das Einleben in Personen aus dem deutschen Sprachraum fordern, sind hingegen in der Lage, die kulturelle Empathie der Lernenden zu fördern, sowie Verständnis für das nationale Gedächtnis der Zielsprachenländer bezüglich der historischen Ereignisse zu stärken. Bezieht man sich erneut auf die Rolle der Lehrkraft als cultural educator, besteht auch die Möglichkeit solche Aufgaben in Zusammenhang mit historischen Inhalten zu formulieren. Vor allem in Verbindung mit historischen Sachtexten, welche gegebenenfalls keine handelnden Personen darstellen, können auch allgemeine Bezüge wie beispielsweise “Wie könnte dein Leben aussehen, wenn du zu dieser Zeit und unter diesen Zuständen im betreffenden Land oder Ort gelebt hättest?” formuliert werden. Da LK20 (Udir, 2019:5) unter *Underveisvurdering* auch die Möglichkeit offenlegt, die Reflektion der kulturellen Inhalte bezüglich der Zielsprachenländer auf norwegisch zu formulieren, fungieren die sprachlichen Kenntnisse der Lernenden auch nicht als Begrenzung beim kulturellen Lernen.

Ein zentraler Aspekt der interkulturellen Kompetenz ist der Bezug zum eigenen Hintergrund bei der Auseinandersetzung mit neuen kulturellen Phänomenen. Wie auch in Kapitel 2.1 verdeutlicht wurde ist der Bezug zum eigenen Hintergrund und eigenen Erfahrungen die Grundlage für kulturelles Verständnis. Die Befunde bezüglich Forschungsfrage 3. *Müssen die Lernenden einen Bezug zum eigenen Hintergrund herstellen* beleuchtet eben diesen Aspekt der interkulturellen Kompetenz. Auch hinsichtlich dieser Befunde erweist sich JETZT als ein Lehrwerk mit verstärktem Fokus auf gesellschaftlichen Themen, sowohl bei den Bezügen zum eigenen Hintergrund, wie auch bei den expliziten Vergleichen von kulturellen Phänomenen im deutschen Sprachraum und in Norwegen. Die Lernenden erhalten zahlreiche Möglichkeiten, die institutionellen sowie historischen Einflüsse auf ihre Denkweise zu erforschen, und diese in Bezug zum deutschen Sprachraum zu setzen. Darüber hinaus kann der Fokus auf die politischen Themenbereiche auch zu den interdisziplinären Themen Demokratie und Mitbürgerschaft im LK20 (Udir, 2019:3) beitragen, sofern diese mit kritischem Denken verbunden werden. Insgesamt leisten die hier besprochenen Aufgaben in

JETZT ein essentiellen Beitrag zur Förderung der im Ausbildungsgesetzes formulierten Zielsetzung zur “historischen und kulturellen Einsicht und Verankerung [des eigenen Hintergrundes]” (opplæringsloven, 1998, § 1-1). Während der Bezug zum Alltag in diesen Aufgaben in JETZT nur vereinzelt auftaucht, stellt diese Kategorie die größte Kategorie bezüglich der Befunde der interkulturellen Aufgaben in LEUTE dar. Aufgrund der in sowohl kapitel 3.4. als auch 5.2.3. vorgestellten Portfolio-Aufgaben — das *Ich-Buch* — welches jedes Kapitel abschließen, ist der Fokus auf den eigenen Hintergrund ein integrierter Bestandteil in jedem Kapitel. Hinsichtlich der fagfornyelsen und dem Kompetenzziel im LK20 (2019:5) bezüglich der Erforschung von Lebensweisen, Traditionen und der Geographie im Zielsprachenraum und deren Zusammenhänge mit dem eigenen Hintergrund argumentiert Aschehoug (2019)¹¹, dass die Arbeit mit dem Ich-Buch dieses Kompetenzziel ausreichend abdeckt. Darüber hinaus tragen auch die zahlreichen Bezüge zum Alltag der Lernenden dazu bei, die Lerninhalte zu aktualisieren und als für die Lernenden relevant zu fassen.

Das Aufdecken von stereotypischen Ansichten — welche in den Ergebnissen von Forschungsfrage 4. beleuchtet wurde — bezüglich der Zielsprachenländer ist von essentieller Bedeutung, um die vielseitige Zusammenstellung von komplexen Kulturen in den Zielsprachenländern zu beleuchten. Hierzu bedarf es an Reflexion; welcher es in den Aufgaben, welche sich mit Stereotypen in JETZT auseinandersetzen, fehlt. Vor allem das erste Vorkommen in JETZT “Welche Sätze, glaubt ihr, passen zu welchem Land” (2018:97) — siehe auch Anhang 9.2. — bezüglich der stereotypischen Anmerkungen von Osis und Wesis, ist als problematisch anzusehen, da jegliche Aufforderungen zur Reflektion oder mögliche Justierungen von voreingenommenen Ansichten fehlen. Hierbei wäre es interessant die Lehrerausgabe heranzuziehen, um mögliche Didaktisierungen dieser Passage einsehen zu können. Ohne eine Intervention seitens der Lehrkraft bei der Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe besteht die Gefahr, dass die Lernenden die als absolute Aussagen formulierten Stereotypen als historische Fakten verstehen. Eine vereinfachte Lösung dieser Problemstellung wäre das Anfügen von “Begründe deine Antwort (auf Norwegisch oder auf Deutsch)” um ein Reflektives Niveau einzubauen. Das zweite Vorkommen von Aufgaben in

¹¹ Hier findet sich eine kurze Auseinandersetzung mit allen Kompetenzzielen in LK20, und inwiefern LEUTE diese abdeckt.

JETZT beschäftigt sich ebenfalls mit der DDR. Hier finden sich erweiterte Informationen bezüglich der im ersten Vorkommen erwähnten stereotypischen Aussagen ohne Reflektion. Auch hierbei muss die Lehrkraft die beiden Aufgaben und Inhalte in Verbindung bringen, um ein nuanciertes Bild der deutschen Gesellschaft zu schaffen. Durch das Behandeln des Gedichtes *Blaue Augen* von Nasrin Siege in JETZT — welches im ersten Teil der Diskussion eingehend beleuchtet wurde — erhalten die Lernenden auch die Möglichkeit, sich mit ethnozentrischen Perspektiven im Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen. Auch hierbei ist die Rolle und die Kenntnisse der Lehrkraft bezüglich ethnozentrischen Tendenzen ausschlaggebend, um das Gedicht und die dazugehörige Aufgabe — welche äußerst vage formuliert wurde — zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden verwenden zu können.

Die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen in LEUTE hat im Vergleich zu JETZT sowohl ein höheres Vorkommen, als auch ein höheres Niveau an Reflektion bei der kritischen Auseinandersetzung in den Aufgaben. Darüber hinaus fordern die Aufgaben die Lernenden auch zum Hedgen auf, wodurch absolute Aussagen über Kulturen vermieden werden, und stattdessen mehr Fokus auf die nuancierte Darstellung der Zielkulturen gelegt werden kann. Darüber hinaus repräsentiert die Darstellung der stereotypischen Ansichten — und deren überarbeitete Anpassung bei der Begegnung mit Menschen des deutschen Sprachraums — aus der Perspektive eines jungen Norwegers ein Vorbild für interkulturell handelnde und denkende Personen, welche in der Lage ist die eigenen Vorstellungen und Verhaltensweisen bei der Begegnung mit anderen Menschen zweckmäßig anzupassen (Haukås, 2018:21). Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass eine adäquate Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden im Fremdsprachenunterricht in hohem Maße auf der Kompetenz der Lehrkraft als cultural educator gründet.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war die Evaluierung der Leistungsfähigkeit von Lehrwerken hinsichtlich ihres Vermögens die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern. Hierfür wurden zwei DaF-Lehrwerke — Cappelen Damms JETZT 10 & Aschehougs LEUTE 10 — für die norwegische Mittelstufe näher untersucht. Anhand der

Auseinandersetzung mit der relevanten Forschungs im Bereich interkulturelles Lernen in Verbindung mit Lehrwerken, entstand auch die zweite Zielsetzung dieser Arbeit; die Ausarbeitung einer praktisch anwendbaren Methode zur Begutachtung von Lehrwerken hinsichtlich ihres Vermögens, die in LK20 formulierten interkulturellen Kompetenzziele zu fördern. Hierbei lag der Fokus auch auf der Ausarbeitung einer Methode, welche sowohl den aktuellen Forschungsstand der interkulturellen Kompetenz in sich vereint, sowie als auch das Vermögen aufweist, von Fremdsprachenlehrenden in ihrer eigenen Praxis verwendet zu werden, um die im Fremdsprachenunterricht verwendeten Lehrwerke bezüglich ihrer interkulturellen Leistung zu beurteilen.

Hierfür wurde die in Kapitel 4. vorgeführte Methode aufgesetzt. Um sowohl die Texte, als auch die Aufgaben der Lehrwerke zu beleuchten, wurden zwei separate Analyseapparate entwickelt. Der Analyseapparat zur Begutachtung der Texte wurde vornehmlich an den von Eide (2012:12-28) in ihrer Dissertation ausgearbeiteten Analyseapparat zur Analyse der Darstellung der lateinamerikanischen Länder angelehnt. Hierbei wurden fünf Forschungsfragen übernommen, sowie teilweise angepasst, um der Zielsetzung dieser Arbeit gerecht werden. Beleuchtet wurden die in den Texten der Lehrwerke behandelten kulturellen Elemente (A.), die Gegenüberstellungen von Kulturinhalten (B.), als auch die in den Texten vorzufinden Personen (C.) und deren Herkunftsländer (D.) Darüber hinaus wurden auch die Textsorten der Texte (E.) im Korpus ermittelt. Der Analyseapparat zur Begutachtung der Aufgaben im Korpus, welche das Potenzial aufweisen, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern, wurde mit Hilfe von vier Forschungsfragen formuliert. Diese beleuchten die Auseinandersetzung mit kulturellen Fakten (1.), Perspektivwechsel (2.), Bezüge zu den Hintergründen der Lernenden (3.), sowie die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen (4.).

Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass JETZT einen deutlichen Fokus auf die Vermittlung von gesellschaftlichen Inhalten in Hinblick auf die Zielsprachenländer legt. Dies stellt einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden dar. Da die Vermittlung aber häufig ohne ausreichende Reflexion oder relevante Bezüge zum Hintergrund der Lernenden erfolgen, sind die Möglichkeiten, die in LK20 festgesetzten interkulturellen Kompetenzziele zu fördern eher begrenzt und bedürfen einer eingehenden didaktischen Aufbereitung seitens der Lehrkraft. Im Hinblick auf LEUTE deuten die Befunde auf eine stärkere Anlehnung an interkulturelle Lernziele in den Texten sowie auch Aufgaben

des Lehrwerks. Hier finden sich eine Vielzahl von erzählenden Texten und authentische Literatur, welche den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten für interkulturelle Perspektivwechsel bietet und auch ein Einblick in sowohl historischen wie auch alltägliche Kulturinhalte ermöglicht. Darüber hinaus implementiert die Arbeit mit dem *Ich-Buch* im Anschluss jedes Kapitels einen Dialog zwischen den neuen kulturellen Inhalten der Zielsprachenländer und den Hintergründen der Lernenden. Im Allgemeinen fehlt es den interkulturellen Aufgaben beider Lehrwerke jedoch an reflexiven Qualitäten, welche durch die Lehrkraft aktiv gefördert werden müssen. Darüber hinaus weisen die im Korpus vorzufinden Rollenspiele beider Lehrwerke naive Tendenzen auf.

Die Relevanz dieser Arbeit ergibt sich aus der Erweiterung des fremdsprachendidaktischen Forschungsbereiches im Angesicht der Implementierung des LK20 und deren explizite Akzentuierung der interkulturellen Kompetenz. Wie bereits im Verlauf dieser Arbeit mehrfach hervorgehoben wurde, war ein Teil der Zielsetzung dieser Arbeit die Entwicklung einer praktischen Methode, welche sowohl in anderen Forschungsbeiträgen verwendet, weiterentwickelt und genauer ausgearbeitet werden kann. Dies gilt vor allem auch der notwendigen Auseinandersetzung mit den Lehrwerken für Niveau II, wie auch Niveau III. Darüber hinaus können die beiden Analyseapparate der Methode auch von Lehrkräften in der eigenen Praxis verwendet werden, um die im Fremdsprachenunterricht zu verwendenden Lehrwerke hinsichtlich ihres interkulturellen Vermögens zu evaluieren und gegebenenfalls mit eigenen Supplementierungen zu erweitern. Somit kann die Entfaltung der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte bezüglich ihrer Kenntnisse der interkulturellen Lehrwerkbegutachtung als ein wünschenswerter Ertrag dieser Arbeit bezeichnet werden. An dieser Stelle muss auch erneut Eides Beitrag zur Entfaltung der Fremdsprachendidaktik und vor allem auch der Lehrwerkanalyse im norwegischen Raum unterstrichen werden: In ihrer Arbeit betont Eide, dass ihr Analyseapparat auch in anderen fremdsprachlichen Fächern Verwendung finden kann. Durch die Ausarbeitung ihre Methode bahnte sie den Weg für diese Masterarbeit und es bleibt zu hoffen, dass zukünftig auch zahlreiche weitere Forschungsbeiträge aus ihrer Arbeit hervorgehen.

Eine Reihe von Restriktionen in dieser Arbeit sollen an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Im Verlauf dieser Arbeit wurde der Fokus auf die im LK20 formulierten interkulturellen Kompetenzziele auf Niveau I beschränkt. Demnach konnten die Ergebnisse dieser Arbeit

lediglich das interkulturelle Vermögen von Lehrwerken, welche für die 10. Klasse der norwegischen Gesamtschulen ausgearbeitet wurden, beleuchten. Daraus entsteht wie oben bereits dargelegt wurde, das Bedürfnis von weiteren Forschungsarbeiten, welche die interkulturellen Kompetenzziele des LK20 in der Gesamtheit aller Niveaus beleuchtet. Nicht zuletzt ist die Analyse dieser Arbeit auch als eine Grundlage für weitere erforderliche rezeptionsanalytische Lehrwerkanalysen zu betrachten, um die Qualität der zukünftig erscheinenden Lehrwerke für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu steigern. Die Exklusion der in den digitalen Ressourcen vorhandenen Texte und Aufgaben aus dem Korpus ist eine weitere Restriktion dieser Arbeit. Darüber hinaus konnten im Verlauf dieser Arbeit keine Tiefenanalysen bezüglich der zahlreichen Teilaspekte der interkulturellen Kompetenz, und auch bezüglich der unterschiedlichen Aufgabentypen, welche beim interkulturellen Lernen Verwendung finden, geleistet werden, da diese den Rahmen dieser Arbeit vollkommen sprengen würden. Dennoch bieten die Ergebnisse dieser Arbeit in ihrer Summe einen weitreichenden Einblick in die Leistungskraft von Lehrwerken beim interkulturellen Lernen und bestätigen darüber hinaus auch die signifikante Rolle der Lehrkraft als cultural educator im interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

8. Literaturverzeichnis

Lehrwerke:

- Biesalski, P., Fiebig, J., Johansen, G. (2018a). *LEUTE 10 lærebok* (1. Ausgabe.). Oslo: Aschehoug
- Biesalski, P., Fiebig, J., Johansen, G. (2018b). *LEUTE 10 Arbeitsbuch* (1. Ausgabe.). Oslo: Aschehoug
- Braaten, S., Gundersen-Røvik, M. (2018). *JETZT 10 Tekst- og arbeidsbok* (1. Ausgabe.). Oslo: Cappelen Damm

Literatur:

- Atingdui N. (2011) Ethnocentrism. In: *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Goldstein S., Naglieri J.A. (Hrsg). Boston, MA: Springer, 607-608
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ- Unterricht*. Haase, P., Höller, M. (Hrsg). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3-22 online unter: <https://doi.org/10.17875/gup2017-1030>
- Aschehoug (2018). *BELMA-pris til LEUTE 8 i 2018*. online unter <https://aunivers.lokus.no/marked/william-nygaards-legat/belma-pris-til-leute-8-i-2018>
- Aschehoug (2019). *Fremmedspråkene og fagfornyelsen - Ungdomstrinnet* . online unter: <https://undervisning.aschehoug.no/leute/fagfornyelsen/>
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts (1994). Texte in Lehrwerken des Deutsch als Fremdsprache - 34 Maximen. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kast, B., Neuner, G. (Hrsg). Berlin und München: Langenscheidt KG, 155-162

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages. The intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Deardorff, D., K. (Hrsg). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, 321-333
- Chudak, S. (2013). Eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht. Zur Stellung und zu den Möglichkeiten der Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen der Fremdsprachenlernenden im Kontext der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz. In: *Studia Germanica Posnaniensia*, (33), 13-27, online unter <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/sgp/article/viewFile/2597/2579>
- Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States* (PHD). ProQuest Dissertations Publishing, Online unter <https://search-proquest-com.pva.uib.no/docview/305165880?accountid=8579>
- Deardorff, D., K. (2011). Assessing Intercultural Competence. In: *New Directions for Institutional Research*. (149) San Francisco: Wiley, 65-79, online unter <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Dypedahl, M. (2018a). A Metacognitive Approach to Intercultural Learning in Language Teacher Education. In: *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Haukås, Å., Bjørke, C., Dypedahl, M. (Hrsg). London/ New York: Routledge, 48-66
- Dypedahl, M. (2018b). Interkulturell læring i fremmedspråk. In: *Fremmedspråksdidaktikk*. Bjørke, C., Dypedahl, M., Haukås, Å. (Hrsg). (2. Ausgabe). Oslo: Cappelen Damm, 193-210
- Dypedahl, M., Eschenbach, J. (2014). Interkulturell kompetanse i språkundervisningen. In: *Fremmedspråksdidaktikk*. Bjørke, C., Dypedahl, M., Myklevold, G. (Hrsg). (1. Ausgabe). Oslo: Cappelen Damm, 157-167

- Dypedahl, M., Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Eide, L. (2012). *Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk* (Diss.) Universitetet i Bergen
- Europarådet. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fenner, A.-B. (2018). Approaches to Literature. In: *Teaching English in the 21st Century. Central Issues in English Didactics*. Fenner, Skulstad (Hrsg). Bergen: Fagbokforlaget. 215-236
- Grüger, J. (2012). Ethnozentrismus am Beispiel der Amish. In: *Theoretische und applizierte Aspekte der Interkulturellen Kommunikation*. Niedermeyer, Pishwa, (Hrsg). Frankfurt am Main: P. Lang. 43-61
- Grünewald, A. (2012). Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 41 (1). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 54-71
- Haag, B., Bieniek J. (2015). Critical incidents in der interkulturellen Lernpraxis des Deutschunterrichts. In: *Sprechen - Zeitschrift für Sprechwissenschaft - Sprechpädagogik - Sprechtherapie - Sprechkunst*. 32 (59), 18-32 online unter <https://www.hyperkulturell.de/wp-content/uploads/2017/12/sprechen-59-CIT-Aufsatz-.pdf>
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. In: *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Haukås, Å., Bjørke, C., Dypedahl, M. (Hrsg). London / New York: Routledge, 11-30
- Hoff H., E. (2014). A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in the light of bildung theories. In: *Intercultural Education*, 25 (6), 508-517

- Hoff, H., E. (2018). Intercultural Competence. In: *Teaching English in the 21st Century. Central Issues in English Didactics*. Fenner, Skulstad (Hrsg). Bergen: Fagbokforlaget 67-89
- Koreik, U., Fornoff, R. (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ - Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 563-648
- Lund, R. (2014). Kulturkunnskap og språklæring. In: *Fremmedspråksdidaktikk*. Bjørke, C., Dypedahl, M., Myklevold, G.(Hrsg). (1. Ausgabe). Oslo: Cappelen Damm, 168-179
- Kessler, B., Küppers, A. (2008). A Shared Mission - Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: *Scenario*. (2), 3-24
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Online unter <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss - Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34 (6), 543-561
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kast, B., Neuner, G. (Hrsg). Berlin und München: Langenscheidt KG, 8-22
- Olsbru, I. (2018). Litteraturens rolle. In: *Fremmedspråksdidaktikk*. Bjørke, C., Dypedahl, M., Haukås, Å. (Hrsg). (2. Ausgabe). Oslo: Cappelen Damm, 211-232
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Online unter <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar: J.B. Metzler

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. online under <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemaal/fremmedsprak-niva-ii>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-02)*. online under <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>

Surkamp, C. (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik : Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Ausg.). Stuttgart: J.B. Metzler : Imprint: J.B. Metzler.

Vold, E. T. (2014). Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. In: *ActaDidactica Norge*, 8(2), Art-8. online under: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1131>

9. Anhang

9.1. Übersicht der Texte in JETZT 10 und LEUTE 10

JETZT (n=26)		
Textnummer . Textname	Was (n=42)	Wer (persönlich/unpersönlich) (n=26) WIE (TEXTSORTE) (n=26)
<u>KAPITEL 1: EINE REISE PLANEN</u>		
1.1. "Nächster Halt: Deutschland!"	Reise (<i>nach D.</i>) Geographie	persönlich DIALOG
1.2 Reiseziele	Reise (<i>nach D.</i>)	unpersönlich MEDIEN
1.3 Wo spricht man noch Deutsch?	DIVERSE	unpersönlich SACHTEXT
<u>KAPITEL 2: MÜNCHEN MAG DICH</u>		
2.1 Fakten**	Geographie DIVERSE	unpersönlich SACHTEXT
2.2 Kennst du sie?***	Geschichte bekannte Persönlichkeiten	unpersönlich SACHTEXT
2.3 Münchner Highlights	Reisen	persönlich PERSÖNLICHE

		ERZÄHLUNG/MEINUNG
2.4 Oktoberfest	Reisen	unpersönlich SACHTEXT
2.5 Wir gehen essen, aber wo?	Alltag	persönlich DIALOG
<u>KAPITEL 3: DEUTSCHLAND UND NORWEGEN</u>		
3.1 Deutschland und Norwegen - gute Freunde	Sozialkunde	unpersönlich SACHTEXT
3.2 Die Hanse	Geschichte Geographie	unpersönlich SACHTEXT
3.3 Besuchen Sie Norwegen!	Reisen (<i>nach N.</i>) Geographie	unpersönlich MEDIEN
3.4 Ein "Norwegenfreund" - Kaiser Wilhelm II**	Geschichte bekannte Persönlichkeiten	unpersönlich SACHTEXT
<u>KAPITEL 4: ZEIT FÜR FILM</u>		
4.1 Klassiker der deutschen Filmgeschichte	Literatur/Musik/Kunst/Film	unpersönlich SACHTEXT
4.2 Marlene Dietrich**	bekannte Persönlichkeiten Geschichte Literatur/Musik/Kunst/Film	unpersönlich SACHTEXT
4.3 Leni Riefenstahl**	bekannte Persönlichkeiten Geschichte Literatur/Musik/Kunst/Film	unpersönlich SACHTEXT

<u>KAPITEL 5: ZWEI DEUTSCHE STAATEN</u>		
5.1 Zwei deutsche Staaten	Geschichte	unpersönlich SACHTEXT
5.2 DDR-Flucht	Geschichte	unpersönlich SACHTEXT
5.3 Wie endete die Teilung?	Geschichte	unpersönlich SACHTEXT
5.4 Die Ampelmännchen**	Geschichte	unpersönlich SACHTEXT
5.5 War damals in der DDR wirklich alles schlechter?	Geschichte	unpersönlich SACHTEXT
<u>KAPITEL 6: WIR SCHAFFEN DAS!</u>		
6.1 Zwei bekannte deutsche Politiker: Willy Brandt	Geschichte Sozialkunde bekannte Persönlichkeiten	unpersönlich SACHTEXT
6.2 Zwei bekannte deutsche Politiker: Angela Merkel	Geschichte Sozialkunde bekannte Persönlichkeiten	unpersönlich SACHTEXT
6.3 Der Bundestag	Sozialkunde	unpersönlich SACHTEXT
6.4 Blaue Augen	Literatur/Musik/Kunst/Film	persönlich (lyrisches Ich) LITERATUR (GEDICHT)
<u>KAPITEL 7: ZUKUNFT</u>		
7.1 Ferienjobs	Alltag	unpersönlich SACHTEXT

7.2 "Seb" kriegt den coolsten Job der Welt!	Alltag Reise	persönlich ERZÄHLUNG
<u>KAPITEL 8: JETZT SCHREIBST DU EIN BUCH – ÜBER DICH*</u>	-	- -

*Beispieltexte in KAPITEL 8 als Texte innerhalb einer Aufgabe definiert, und damit aus dem Korpus ausgeschlossen

** Texte im Korpus ohne zugehörige Aufgaben

LEUTE (n=56)		
Textnummer . Textname (* = LAND UND LEUTE Texte)	Was (n=79)	Wer (n=56) WIE (TEXTSORTE) (n=56)
<u>KAPITEL 1: DURCH DAS JAHR</u>		
1.1 Frühling Sommer Herbst Winter	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG
1.2 Die vier Jahreszeiten	Alltag Geographie	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG
1.3 Vier Jahreszeiten: Pizza und Musik	Alltag Literatur/Musik/Kunst/Film	persönlich DIALOG
1.4 Was für ein Wetter	Alltag	persönlich DIALOG
1.5 Der Himmel macht Blau	Alltag	persönlich

		ERZÄHLUNG
1.6 Der gestohlene Geburtstag	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG
1.7 Wenn alles sich in Kreisen bewegt	Alltag	persönlich (lyrisches Ich) LITERATUR (GEDICHT)
*1.8 Wie ist das Wetter	Geographie	unpersönlich SACHTEXT
<u>KAPITEL 2: LEUTE, LEUTE</u>		
2.1 Die Klassensprecherin	Alltag	persönlich ERZÄHLUNG
2.2 Der Fan	Alltag	persönlich ERZÄHLUNG
2.3 Die Ballerina	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG
2.4 Leila/Tim und Anna/ Julia	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG als DIALOG
2.5 Johann Wolfgang von Goethe	bekannte Persönlichkeiten	unpersönlich SACHTEXT
2.6 Über allen Gipfeln	Literatur/Musik/Kunst/Film	persönlich (lyrisches Ich) LITERATUR
2.7 Kennst du diese Leute?	Bekannte Persönlichkeiten Sozialkunde	unpersönlich SACHTEXT

2.8 Familie Schumacher	bekannte Persönlichkeiten	unpersönlich SACHTEXT
*2.9 Die friedliche Revolution der DDR	Geschichte Sozialkunde	unpersönlich SACHTEXT
<u>KAPITEL 3: ES WAR EINMAL</u>		
3.1 Rottkäppchen und der Wolf	Literatur/Musik/Kunst/Film	persönlich LITERATUR
3.2 Hänsel und Gretel	Literatur/Musik/Kunst/Film	persönlich LITERATUR
3.3 Wie der Mond seine Haare verlor oder wie Ordnung in die Welt kam	Literatur/Musik/Kunst/Film	unpersönlich LITERATUR
3.4 Tintenherz	Literatur/Musik/Kunst/Film	persönlich LITERATUR
3.5 Der kopflose Reiter	Literatur/Musik/Kunst/Film	unpersönlich SACHTEXT
3.6 Wollen wir ins Kino gehen?	Alltag	persönlich DIALOG
3.7 Die unendliche Geschichte	Literatur/Musik/Kunst/Film	unpersönlich SACHTEXT
3.8 (Simon über) Die unendliche Geschichte	Literatur/Musik/Kunst/Film	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG
3.9 Nachts schlafen die Ratten doch	Literatur/Musik/Kunst/Film Geschichte	persönlich LITERATUR
3.10 Nachts schlafen die Ratten doch Der Autor	bekannte Persönlichkeiten	unpersönlich SACHTEXT

*3.11 Märchensammler	Geschichte bekannte Persönlichkeiten	unpersönlich SACHTEXT
<u>KAPITEL 4: KREUZ UND QUER</u>		
4.1 Unterwegs in Deutschland	Reisen (<i>in D.</i>) Geographie	persönlich SACHTEXT
4.2 Im Urlaub in Österreich	Reisen (in Ö) Geographie	persönlich SACHTEXT
4.3 Die Österreichische Küche	Alltag	unpersönlich SACHTEXT (+REZEPT)
4.4 In die Schweiz, in der Schweiz	Reisen (in Sch.) Geographie	persönlich SACHTEXT
4.5 Blick auf das Matterhorn	Geographie Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG (+ SACHTEXT)
*4.6 Burgen und Schlösser	Geschichte Geographie	unpersönlich SACHTEXT
<u>KAPITEL 5: DAS WILL ICH WERDEN</u>		
5.1 Mein Traumberuf	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG
5.2 Erfinder von Morgen	Alltag	unpersönlich DIVERSE
5.3 Ich will irgendwas mit Deutsch machen	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE

		ERZÄHLUNG/MEINUNG
5.4 Warum hast du nichts gelernt?	Alltag	persönlich (lyrisches Ich) MEDIEN
5.5 Die Ärzte	bekannte Persönlichkeiten Literatur/Musik/Kunst/Film	unpersönlich SACHTEXT
5.6 Traumberuf: Helikopterpilot	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG
5.7 Traumberuf: Chocolatiere	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG als Interview
*5.8 Tanze, du Ungeheuer, zu meinem sanften Lied	bekannte Persönlichkeiten Literatur/Musik/Kunst/Film	unpersönlich SACHTEXT
<i><u>KAPITEL 6: ENDLICH FERIEN!</u></i>		
6.1 Drei, zwei, eins ... Sommerferien	Alltag	persönlich DIVERSE
6.2 (Sommerferien)	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG
6.3 Ein Kochkurs in den Ferien?	Alltag	persönlich DIALOG
6.4 Ferienjob in der Eisdielen	Alltag	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG auch mit DIALOG
6.5 Jugendreise Paddeln	Alltag	persönlich

	Reisen (<i>nach Schweden</i>)	ERZÄHLUNG
6.6 In guter Gesellschaft	Alltag	persönlich (SOZIALE) MEDIEN
6.7 Sommerwanderung	Alltag Reisen	persönlich (SOZIALE) MEDIEN
6.8 Das ist der perfekte Tag	Alltag	unpersönlich mit Ansprache Leser DIVERSE
6.9 Perfekte Welle	Alltag Literatur/Musik/Kunst/Film	persönlich (lyrisches Ich) MEDIEN
*6.10 Wohin fahren die Deutschen in den Urlaub?	Reise Sozialkunde	1: unpersönlich 1: SACHTEXT
*6.11 Urlaub Interview	Reise	persönlich PERSÖNLICHE ERZÄHLUNG/MEINUNG als INTERVIEW
<u><i>KAPITEL 7:FESTE UND FEIERTAGE</i></u>		
7.1 Feste und Feiertage	Alltag Geschichte	unpersönlich SACHTEXT
7.2 Stille Nacht, heilige Nacht	bekannte Persönlichkeiten Alltag	unpersönlich SACHTEXT + MEDIEN

9.2. Aufgaben in JETZT & LEUTE: Stereotypen und Vorurteilen

In Anhang 9.2. sind die in Kapitel 5.2.4. vorgeführten Befunde bezüglich der Aufgaben, welche Stereotypen und Vorurteile im Korpus besprechen, einsehbar. .

Aufgabe
Welche Sätze, glaubt ihr, passen zu welchem Land?

BRD / DDR

- Das Land war demokratisch.
- Alle Einwohner hatten Arbeit.
- Die Warenauswahl in den Geschäften war sehr schlecht.
- Die Einwohner konnten reisen, wohin sie wollten.
- Alle Kinder bekamen einen Kindergartenplatz.
- Die Einwohner konnten ihr Land nur mit einer speziellen Genehmigung verlassen.
- Die Einwohner durften meinen, sagen und schreiben, was sie wollten.
- Die Berliner Mauer wurde in diesem Land «Antifaschistischer Schutzwall» genannt.



Zonen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg

(JETZT, 2018:97)

War damals in der DDR wirklich alles schlechter?

Jeder hatte Arbeit, Wohnungen waren billig, alle waren gleich reich, Autos aber schwer zu bekommen – das sind gängige Ansichten über die Deutsche Demokratische Republik. Was stimmt davon?

Vokabeln
gängige Ansichten
vanlige oppfatninger

Her følger sju påstander om DDR med utfyllende svar. De (litt lange) tekstene som besvarer påstandene finner dere på jetzt.cdu.no. Klassen deles nå i sju grupper. Hver gruppe leser teksten som besvarer deres påstand næye. Tekstene er fra en tysk avis og kan være litt vanskelige. Beregn god tid! Når dere er ferdige med å lese forteller hver gruppe om sin påstand, på norsk, for resten av klassen.

«Es gab in der DDR Kinderbetreuung für alle»

«Man durfte sich seinen Beruf nicht aussuchen»

«Die Wohnungsmieten waren damals niedrig»

«Auf Autos musste man viele Jahre warten»

«In den Restaurants war fast immer das Essen aus»

«In der DDR hatte jeder Arbeit»



(JETZT, 2018: 106-107)



Blaue Augen

Blaue Augen,
grüne Augen,
schwarze Augen,
braune Augen,
graue Augen,
helle Augen,
dunkle Augen,
runde Augen,
schmale Augen,
Mandelaugen,
deine Augen,
meine Augen,
unsere Augen

blicken in die Welt ...

Nasrin Siege

Vokabeln

hell lys
dunkel mørk

Frage zum Gedicht

Sucht mindestens ein Thema, das in dem Gedicht Blaue Augen aktuell sein kann. Diskutiert in der Klasse.

(JETZT, 2018: 127)



Hva tror du er viktig for disse personene?

die Klassensprecherin, -nen elevrådsrepresentanten (jente)
der Klassensprecher, - elevrådsrepresentanten (gutt)
bestimmt bestemt
tatsächlich faktisk
sich schämen skamme seg
entscheidend avgjørende
(jemandem) zulächeln smile (til noen)
hinunter nedover
der Alltag hverdagen
hinter mir bak meg
der Lärm bråk
der Dreck måkka
das Tutsi, -s tutusen (strutteskjert i tyll)
das Schläppchen, - ballettsko til trening
der Spiegel, - speilet
ernst alvorlig

Nyttige fraser
Komm her! Kom hit!

hören lesen sprechen schreiben

1 Jobb tre og tre.

- Se på personene på bildene. Finn tre adjektiv du kan bruke for å beskrive hver av dem.
- Fordel tekstene mellom dere og les hver deres tekst. Fortell de andre i gruppen hva din tekst handler om.
- Sammenlikn personene fra tekstene med adjektivlistene fra oppgave Ja. Beskriv personene. Si tre setninger hver, for eksempel: **Leila ist ernst. Sie ist auch ...**

(LEUTE, 2018: 30-31)

1 Sorter ordene; Hvilke ord synes du er negative? Hvilke ord synes du er positive eller nøytrale? Skriv inn i skjemaet.

negativ	neutral	positiv

(LEUTE AB, 2018:42)

b Skriv minst to setninger om hva du tror skjer på bildene. Bruk ordet **vielleicht** (kanskje) og gjør som i eksemplet.

Der Mann heißt vielleicht Johann.

Das Auto fährt vielleicht ...

(LEUTE, 2018:52)

4 Norske Kristian hadde hørt en del fordommer om tyskere. I Tyskland opplevde han landet og menneskene selv.

a Koble sammen fordommer og Kristians inntrykk.

Nicht alle Deutschen sind pünktlich. Alle Deutschen tragen Lederhosen.
 Für Deutsche ist Norwegen ein sehr teures Land. **Deutsche sind unhöflich.**
Deutsche sind immer pünktlich. Deutschland ist nicht überall effektiv und gut organisiert. **Deutsche sind sehr effektiv und gut organisiert.**
Nur in Süddeutschland trägt man manchmal Lederhosen. **Viele Deutsche sind sehr nett.** Der deutsche Humor ist einfach anders.
 Deutsche Touristen in Norwegen bringen ihr Essen aus Deutschland mit. **Deutsche haben keinen Humor.**

(LEUTE AB, 2018:78)

Kristian dachte, dass ...	Kristian weiß jetzt, dass ...
Kristian dachte, dass Deutsche unhöflich sind.	Kristian weiß jetzt, dass viele Deutsche sehr nett sind.

c ⁴vilke fordommer tror du finnes om Norge? Skriv minst tre setninger som i eksemplet.

Viele Leute denken, dass in Norwegen überall Eisbären sind.

(LEUTE AB, 2018:79)