

MASTEROPPGAVE

*Identitätsaushandlungen mit deutschsprachigen Deutschlehrenden
als Möglichkeit zum interkulturellen Lernen*

Anne Standal

Januar 2021

Master Fremmedspråk i skolen

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



VORWORT

Ich möchte mich an dieser Stelle bei denjenigen bedanken, ohne deren Unterstützung diese Masterarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Vor allem möchte ich Jutta Eschenbach und Kåre Solfeld danken, die mich während dieser Arbeit betreut haben. Danke für alle Ideen, Korrekturen und motivierenden Rückmeldungen. Eure Hilfe war nicht nur für die Masterarbeit selbst von unschätzbarem Wert. Ihr seid auch ein Vorbild für mich als Lehrerin, indem ihr mir gezeigt habt, wie anspornend die richtige Rückmeldung sein kann.

Ich möchte mich auch bei den Schülern und Lehrpersonen bedanken, die ich befragen durfte. Euer Beitrag ist der Kern dieser Masterarbeit. Danke für all das Kluge, Interessante, Reflektierte, Schockierende und Lustige, das ihr mir erzählt habt.

Ein Dank geht auch an meine Schwester, Kari Standal. Mit dir konnte ich technische Lösungen, Datenschutz und qualitative Forschung eingehend diskutieren. Vielen Dank für alle guten Anregungen.

Zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie bedanken. Danke für alle Geduld und Unterstützung. Ohne euch hätte ich es nie geschafft.

Widmen möchte ich diese Arbeit meiner Mutter, Uta Standal. Als deutschsprachige Deutschlehrerin war sie meine größte Inspiration.

Vegårshei, 29.12.2020

Anne Standal

ABSTRACT

Die Bedeutung interkultureller Kompetenz nimmt in der gesamten Gesellschaft an Bedeutung zu. Dies spiegelt sich auch im schulischen Fremdsprachenunterricht in Norwegen wider. In dieser Arbeit wird untersucht, welche Bedeutung der kulturelle Hintergrund deutschsprachiger Deutschlehrender für das Fördern der interkulturellen Kompetenz der Schüler haben kann. Der Schwerpunkt liegt auf Identitätsaushandlungen.

Als erstes werden grundlegende Begriffe und theoretische Überlegungen zu Kultur, Identitätsaushandlungen, Stereotype und interkulturellem Lernen präsentiert, und es wird ein kurzer Überblick über den Stand der Forschung gegeben. Danach wird die Methode der Datenerhebung und Analyse beschrieben. Das Thema der Arbeit wird anhand von Interviews mit deutschsprachigen Lehrpersonen und von Deutschschülern ausgefüllten Fragebögen beleuchtet. Die dadurch erhobenen Daten werden einer thematischen Analyse unterzogen.

Die Arbeit hat einen beschreibenden Charakter, wodurch keine endgültige Einzelantwort gegeben wird. Als kurze Zusammenfassung der Resultate kann aber festgestellt werden, dass sich Identitätsaushandlungen mit deutschsprachigen Deutschlehrenden sehr unterschiedlich gestalten können und dass dadurch eine Reihe an Möglichkeiten zum interkulturellen Lernen entstehen.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	1
1.1	Hintergrund	1
1.2	Ziel.....	1
1.3	Gliederung der Arbeit.....	2
2	THEORETISCHER HINTERGRUND	3
2.1	Grundlegende Begriffe.....	3
	Kultur.....	3
	Kulturelle Identität und Identitätsaushandlungen.....	6
	Stereotype	9
2.2	Die Verbindung zwischen den grundlegenden Begriffen und dem interkulturellen Lernen	10
2.3	Forschung zu Lehrpersonen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht.....	14
3	METHODE UND MATERIAL.....	16
3.1	Teilnehmer und Rekrutierung.....	16
3.2	Interviews	17
3.3	Fragebogen.....	20
3.4	Analysemethode	22
4	RESULTATE UND DISKUSSION.....	24
4.1	Die deutschsprachige Identität der Lehrpersonen aus Sicht der Lehrpersonen selbst	24
	Zuordnung.....	24
	Eigenschaften und Werte	26
	Salienz	27
	Deutschsprachige Identität als Stärke und Herausforderung	28
4.2	Bewusstsein der Schüler über kulturelle Unterschiede.....	29
4.3	Aushandlungen und Aushandlungssegmente	32
	Wie die Lehrpersonen nach eigener Aussage ihre deutschsprachige Identität ausdrücken	32
	Wie die Lehrpersonen nach Aussage der Schüler ihre deutschsprachige Identität ausdrücken	36
	Wie die Schüler auf den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrpersonen reagieren	38
	Wie die Lehrpersonen auf Stereotypisierung reagieren.....	41
4.4	Das Fördern des interkulturellen Lernens	44
4.5	Haben deutschsprachige Deutschlehrende einen Vorteil?	48
5	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	49

LITERATURVERZEICHNIS	52
ANLAGEN.....	55
Anlage 1: Informationsschreiben an die interviewten Lehrpersonen	55
Anlage 2: Einladung an die Schüler, die den Fragebogen ausfüllten.....	57
Anlage 3: Interviewleitfaden	58
Anlage 4: Fragen an Schüler	60
Anlage 5: Beispiel für Knoten aus NVivo.....	63

1 EINLEITUNG

1.1 Hintergrund

Interkulturelle Kompetenz erhält in der gesamten Gesellschaft einen andauernd stärkeren Stellenwert. Dies zeigt sich sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch in der Schule. Unter anderem wird diese Kompetenz zu den wichtigsten Fähigkeiten des zukünftigen Arbeitsmarktes gerechnet (Fidler, 2016). Im Schulwesen sieht man, dass im neuen norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen interkulturelle Kompetenz eines der vier Kernelemente des Fremdsprachenunterrichts ausmacht (Utdanningsdirektoratet, o.J. a). Dies kann sowohl an die Anforderungen des Arbeitsmarktes geknüpft werden als auch an das übergeordnete Lehrplanziel Lebenskompetenz („livsmestring“). Eine wichtige Komponente der Lebenskompetenz ist der Umgang mit sozialen Beziehungen (Utdanningsdirektoratet, o.J. b). Die Verbindung zwischen interkultureller Kompetenz und sozialen Beziehungen lässt sich durch eine Definition interkultureller Kompetenz verdeutlichen: Interkulturelle Kompetenz kann als die Fähigkeit zum angemessenen Umgang mit Menschen, die einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben, beschrieben werden (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, S. 10).

Die Förderung interkultureller Kompetenz ist seit den 1980-er Jahren eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts (Risager, 1998). Die Forschung darauf hat sich lange vorwiegend mit der Schülerperspektive befasst (Cloonan, Fox, Ohi & Halse, S. 133, 2017). Erst in den letzten Jahren wurden auch den interkulturellen Erlebnissen und Kompetenzen der Lehrpersonen Aufmerksamkeit gewidmet. Es scheint aber bisher wenig erforscht worden zu sein, welche Rolle der spezifische Hintergrund von Lehrpersonen aus einer Zielsprachenkultur im interkulturellen Lernen spielt.

1.2 Ziel

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Frage ist, welche Bedeutung der kulturelle Hintergrund deutschsprachiger Deutschlehrender für das Fördern der interkulturellen Kompetenz der Schüler haben kann. Diese Frage ist schon in einem Pilotprojekt zu dieser Arbeit gestellt worden (Standal, 2018). Hier wurde unter anderem festgestellt, dass deutschsprachige Deutschlehrende in Norwegen in mehreren Fällen die Auffassung haben, im Unterricht eine deutschsprachige Kultur zu vertreten. Zusätzlich waren mehrere der befragten Lehrpersonen

der Ansicht, dass auch die Schüler sie als Vertreter einer deutschsprachigen Kultur sahen. Diesmal wird eine vertiefende Perspektive auf dieses Vertreten einer Kultur im Rahmen des interkulturellen Lernens gegeben. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf Identitätsaushandlungen. Genau genommen liegt er darauf, wie die deutschsprachige Identität der Lehrpersonen in Interaktionen mit den Schülern ausgedrückt, herausgefordert und unterstützt wird. Dies wird mithilfe von zwei Forschungsfragen untersucht. Die erste Forschungsfrage lautet: „Wie werden kulturelle Identitäten im Deutschunterricht mit deutschsprachigen Lehrpersonen ausgehandelt?“ Die zweite Forschungsfrage lautet: „Wie können Identitätsaushandlungen mit deutschsprachigen Deutschlehrenden das interkulturelle Lernen der Schüler fördern?“.

Hierbei werden einige mögliche Aushandlungen tiefgreifend untersucht. Es wird aber nicht behauptet, dass ein vollständiger Überblick aller möglichen Aushandlungen gegeben wird. Somit sind auch andere Aushandlungsprozesse vorstellbar, obwohl sie in dieser Arbeit nicht erfasst werden.

1.3 Gliederung der Arbeit

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit werden interkulturelle Identitätsaushandlungen theoretisch umrahmt und mit dem Fördern interkultureller Kompetenz im Unterricht verbunden. Zusätzlich werden existierende Forschungsbeiträge über Lehrpersonen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf kulturelle Identität beschrieben. Im dritten Kapitel wird die Methode beschrieben, anhand der die empirischen Daten dieses Projekts erhoben und analysiert wurden, wonach die Resultate im vierten Kapitel vorgestellt werden. Dort werden sie auch im Lichte der genannten theoretischen Überlegungen diskutiert. Als Letztes werden die Resultate und die Diskussion kurz zusammengefasst.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Grundlegende Begriffe

Kultur

Das Wort „Kultur“ hat eine Vielfalt an Bedeutungen. Heute schätzt man die Anzahl unterschiedlicher Definitionen von Kultur auf über 300 ein (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 68). Ein Grund der vielen Definitionen ist, dass sich der Begriff im Laufe der Zeit rasant entwickelt hat. Ein anderer ist, dass er in mehreren unterschiedlichen Bereichen verwendet wird. Etymologisch stammt die Bezeichnung aus dem Lateinischen und kann als Pflegen in unterschiedlichen Formen aufgefasst werden (Bolten, 2012). An dieses Konzept des Pflegens anknüpfend wurde der Kulturbegriff im deutschsprachigen Raum jahrhundertlang auf Ästhetik und „wahres“ Künstlertum bezogen (Bolten, 2012, S. 22). Mit dem Heranwachsen der Anthropologie wurde er durch einen lebensweltlich orientierten Begriff ergänzt. Schon 1871 beschrieb der Anthropologe Tylor Kultur als „that complex whole which includes knowledge, belief, arts, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (zit. nach Appiah, 2018, S. 190). Folglich deckte der Begriff einen viel weiteren Bereich ab als nur den der Kunst und Ästhetik. Dieser erweiterte Kulturbegriff setzte sich jedoch erst in den 1970-er Jahren in Bereichen außerhalb der Anthropologie, wie zum Beispiel Politik, durch (Bolten, 2012, S. 24). Das Verständnis von Kultur in diesem weiteren Sinne konnte durch das Beschreiben unterschiedlicher Lebensweisen über Ländergrenzen hinweg gestärkt werden. Unter anderem leisteten Hall und Hofstede hierzu bedeutende Arbeit, indem sie unterschiedliche Kulturen beschrieben und miteinander verglichen. Hall ordnete zum Beispiel Kulturen nach den Dimensionen *low context* und *high context* ein, die beschreiben, wie weit Botschaften explizit und verbal ausgetauscht werden, ohne dass man sich auf kontextuelle Information verlassen muss (Hall, 1989, S.101–202). Hofstede entwickelte seinerseits Werteachsen, wie beispielsweise Machtdistanz, also wie hierarchisch eine Kultur organisiert ist (Hofstede & Hofstede, 2009).

Spätestens seit Mitte der 1990-er Jahre ist aber der erweiterte Kulturbegriff kritisiert worden (Bolten, 2012, S. 25). Laut dieser Kritik war das Klassifizieren von Kulturen ein Versuch, sie als homogen und voneinander abgrenzbar darzustellen. Daher kann dieser Kulturbegriff, obwohl er erweitert ist, doch als geschlossen beschrieben werden (Bolten, 2012, S. 25). Die Kritik behauptet, dass ein geschlossener Kulturbegriff nicht der Wirklichkeit

entspricht. Zum einen sei „aufgrund jahrtausendelanger Migrationsbewegungen und Kommunikationsprozesse kaum eine Lebenswelt als isolierte und von Außeneinwirkungen unbeeinflusste Kultur denkbar“ (Bolten, 2012, S. 25). Zum anderen sei dieser Kulturbegriff nationalstaatlich orientiert und erweise sich somit im Zuge der Globalisierung als Auslaufmodell (Bolten 2012, S. 25). Nicht aber nur die Abgrenzung nach außen wurde als problematisch aufgefasst. Welsch (1997) beschrieb auch die im Begriff inhärente Vorstellung von Kulturen als etwas auf ethnischer Grundlage Definierbares und nach innen Homogenes als fiktiv. Laut Welsch (1997, S. 76) führte eine solche Auffassung von Kulturen als Kugeln oder Inseln dazu, dass Verständigung und ein gegenseitiger Austausch logisch gesehen unvorstellbar waren. Die Kulturen könnten „sich nur voneinander absetzen, voreinander bewahren, sich gegenseitig ignorieren, verkennen, diffamieren, bekämpfen“ (Welsch, 1997, S. 76).

Ein Versuch, die problematischen Folgen des geschlossenen Kulturbegriffs zu mildern, sei die Interkulturalität (Welsch, 1997, S. 76). Als interkulturell kann „etwas, das sich zwischen unterschiedlichen Lebenswelten ereignet oder abspielt“ beschrieben werden (Bolten, 2012, S. 39). Dementsprechend kann Interkulturalität als ein Fördern von Dialog und Interaktion zwischen Kulturen gesehen werden. Dieses Konzept war laut Welsch aber „nicht radikal genug, sondern bloß kosmetisch“ (1997, S. 76), da es weiterhin eine Sicht auf Kulturen als etwas in sich Geschlossenes zuließ. Daher sah Welsch (1997, S. 75) den Übergang zum Konzept der Transkulturalität als nötig. Dieses Konzept erkenne unter anderem die Hybridisierung der Einzelkulturen, die Tatsache, dass viele heutige Lebensformen weltweit nahezu identisch seien, und die Tatsache, dass heute die Identität vieler Menschen ein Mischprodukt mehrfacher kultureller Anschlüsse sei (Welsch, 1997, S. 77–79).

Welschs Ansatz wird wiederum kritisiert. Porsché (2008, S. 8) warnt zum Beispiel davor, „jegliche Unterscheidung zwischen Kulturen aufzugeben“, da dies nicht mit dem „hartnäckig[en] psychologische[n] Bedürfnis nach personaler und kollektiver Identität“ (Porsché, 2008, S. 8) übereinstimme. Porsche bezeichnet es zudem als wenig sinnvoll, von transkulturellen Identitäten zu sprechen, da dies vorgeben würde, dass sich die Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdkultur aufheben ließe, welches aber nicht möglich sei (Porsché, 2008, S. 15).

Blell und Doff (2014) bieten einen Zugang zur Transkulturalität an, der mit Porschés oben angeführter Kritik übereinstimmt. Sie vertreten eine Perspektive, die zwar die transkulturelle

Sichtweise auf kulturelle Identitäten als hybride, sich ständig wandelnde Größen unterstützt sie aber mit der interkulturellen Sichtweise zu vereinen sucht (Blell & Doff, 2014, S. 82). Blell und Doff (2014, S. 82) behaupten, dass Transkulturalität als Erweiterung der Interkulturalität gesehen werden kann. Beispielsweise lassen sich Modelle interkultureller Kompetenz, wie das von Byram (1997), welche dem Namen nach der Interkulturalität verpflichtet sind, mit einer transkulturellen Perspektive erweitern (Blell & Doff, 2014, S. 86). Doff (2008, S. 364) schlägt vor, dass die transkulturelle Perspektive in Byrams Modell durch das Betonen der kulturallgemeinen Kompetenz auf Kosten der kulturspezifischen integriert wird, wobei gleichzeitig die Rolle von Stereotypen in Interaktionen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen betont wird.

Aus dieser Perspektive dient eine kulturelle (oder auch andere) Angehörigkeit immerhin als ein Ausgangspunkt für das Gestalten einer Identität (Blell & Doff, 2014, S. 80). Eine Abgrenzung zwischen Kulturen ist möglich, jedoch werden Kulturen hierbei nicht als monolithische Strukturen gesehen, die das Verhalten von Einzelpersonen bestimmen, sondern als Teile eines globalen „pool of culture“, aus denen Individuen und Gruppen schöpfen können (Blell & Doff, 2014, S. 80). Laut Blell und Doff lässt sich Kultur nicht als etwas Statisches beschreiben. Stattdessen sehen sie Kultur als einen Prozess, also als etwas, was man tut (Blell & Doff, 2014, S. 80).

Die vorliegende Arbeit basiert auf der zuletzt genannten Auffassung von Blell und Doff, nach der Kultur einerseits wandelbar und zusammengesetzt und andererseits abgrenzbar ist. Die wandelbaren und zusammengesetzten Eigenschaften von Kultur lassen sich mit den Theorien zu Identitätsaushandlungen verbinden. Darauf wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen. Hier wird die Relevanz des Abgrenzens erklärt. Es kann behauptet werden, dass innerhalb des Fremdsprachenunterrichtes eine gewisse Abgrenzung zwischen Kulturen und zwischen dem Eigenen und dem anderen hilfreich ist. Dies wird von Hinweisen auf eigene und andere Kulturen im neuen norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen unterstützt (Utdanningsdirektoratet, o.J. a). Diese Abgrenzung kann zwischen ethnischen, regionalen, sozialen oder nationalen Kulturen stattfinden. In dieser Arbeit wird die Abgrenzung zwischen nationalen Kulturen als besonders sinnvoll gesehen. Ein Grund dafür, kann in Broszinsky-Schwabes (2011, S. 46–47) Beschreibungen der kulturellen und politischen Strömungen in Europa gefunden werden. Diese Strömungen förderten die Entstehung und Aufrechterhaltung nationaler Identitäten und fördern sie noch immer. Da hier von Lehrpersonen mit einem

europäischen Hintergrund, die in einem europäischen Land arbeiten, die Rede ist, dürften nationale Identitäten relevant sein. Ein anderer Grund kann Byrams folgende Behauptung sein: „In an encounter between people from different countries, one of the initial attributions is usually, though not always, that of national identity” (Byram, 1997, S. 40). Anders ausgedrückt schreibt man sich selbst und dem anderen Identitäten aufgrund der Bedingungen zu, die die aktuelle Begegnung umgeben. Vor diesem Hintergrund gesehen, dürfte in Identitätsaushandlungen, die mit Lehrpersonen aus einem Zielsprachenland stattfinden, die Nationalität eine wichtige Rolle spielen.

Kulturelle Identität und Identitätsaushandlungen

Anhand des oben Beschriebenen lässt sich behaupten, dass innerhalb einer konkreten Situation kulturelle Identität als etwas Situationsabhängiges und stark vom Interaktionspartner Beeinflussbares gesehen werden kann. Beschreibungen von Identitätsaushandlungen lassen sich infolgedessen als eine nähere Beschreibung davon sehen, wie sich diese Situationsabhängigkeit und gegenseitige Beeinflussung gestalten. Als erstes werden hier Identitäten und Identitätsaushandlungen im Allgemeinen beschrieben, wonach näher auf interkulturelle Identitätsaushandlungen und hiermit verbundene Kompetenz eingegangen wird.

Die Identität eines Menschen kann laut Swann und Bosson (2008, S. 448) als Gedanken und Gefühle über das eigene Selbst oder als Selbstverständnis definiert werden. Selbstverständnis kann wiederum in persönliches Selbstverständnis und soziales Selbstverständnis eingeteilt werden. Hierbei umfasst das erstere persönliche Charaktereigenschaften wie Intelligenz oder Dominanz, während das zweitere Rollen, Mitgliedschaften in Gruppen und andere Eigenschaften, die Menschen mit anderen teilen, umfasst (Swann & Bosson, 2008, S. 448). In Identitätsaushandlungen geht es laut Swann und Bosson (2008, S. 451) darum, dass man die Rollen der Personen festlegt, die miteinander in einer Beziehung stehen. Identitätsaushandlungen bilden den ersten Schritt in allen zwischenmenschlichen Beziehungen (Swann & Bosson, 2008, S. 451). Nach diesem ersten Schritt dauern die Aushandlungen fort, solange zwischen den Betroffenen ein Verhältnis besteht (Swann & Bosson, 2008, S. 453). Ein anderes Kennzeichen für Identitätsaushandlungen ist, dass sie nicht immer offen und explizit ablaufen. Oft ist es den Interaktionspartnern nicht klar, dass sie ihre Identitäten aushandeln (Swann & Bosson, 2008, S. 452). Zusätzlich sind Identitätsaushandlungen häufig auch von Außenstehenden schwer

beobachtbar (Swann & Bosson, 2008, S. 453). In vielen Fällen werden sie nur bei Änderungen, Störungen oder Herausforderungen deutlich (Swann & Bosson, 2008, S. 452).

Anknüpfend an Swann und Bossons Einteilung in persönliches und soziales Selbstverständnis lässt sich kulturelle Identität als eine Art soziales Selbstverständnis einordnen. Eine interkulturelle Identitätsaushandlung definiert Ting-Toomey (2005, S. 217) als einen transaktionellen Interaktionsprozess, worin Individuen in einer interkulturellen Situation versuchen, ihr eigenes Selbstbild und das der anderen zu behaupten, zu definieren, zu ändern, herauszufordern und/oder zu unterstützen. Ting-Toomey (2005, S. 214–215) betrachtet kulturelle Identität unter zwei unterschiedlichen Aspekten. Auf der einen Seite steht der Wertehalt, also die Werte, die man bei Mitgliedern einer bestimmten Gruppe erwarten kann. Auf der anderen Seite findet man die Salienz der kulturellen Identität. Damit wird das Gefühl der Verbundenheit mit einer Kultur gemeint.

Im Lichte von Swann und Bossons (2008, S. 451) Behauptung, dass Identitätsaushandlungen ein wichtiger Bestandteil aller menschlichen Interaktionen sind, kann man die Behauptung aufstellen, dass kompetentes Handeln in kulturellen Identitätsaushandlungen ein wichtiger Teil interkultureller Kompetenz ist. Im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation hebt Ting-Toomey (2005, S. 218) unter anderem hervor, dass man, um mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund angemessen und effizient kommunizieren zu können, sowohl Wissen, Sensitivität („mindfulness“) als auch Interaktionsfertigkeiten braucht. Das Wissen kann zum Beispiel Wissen darüber sein, welcher Kultur sich der Interaktionspartner zuordnet und welche Werte diese Kultur kennzeichnen. Es kann auch Wissen darüber sein, ob dem Interaktionspartner in der gegebenen Situation die kulturelle Identität oder die persönliche Identität am wichtigsten ist (Ting-Toomey, 2005, S. 226). Bezüglich Sensitivität („mindfulness“) beschreibt Ting-Toomey (2005, S. 226), wie man sich seiner eigenen gewohnten mentalen Drehbücher bewusst werden kann. Zur Sensitivität gehört auch, dass man die Bereitschaft zeigt, seinen Referenzrahmen zu ändern und neue Kategorien zu verwenden, um kulturelle und ethnische Unterschiede zu verstehen. Das Gegenteil ist unter anderem eine starke Abhängigkeit von bekannten Referenzrahmen und das Verwenden alter routinisierter Kategorien (Ting-Toomey, 2005, S. 226). Die Fertigkeiten befähigen den Interaktionspartner dazu, die Sensitivität in einer praktischen Kommunikationssituation einzusetzen: „Adaptive interaction skills help us to communicate mindfully in an intercultural situation“ (Ting-Toomey, 2005, S. 227). Hierbei geht es darum,

saliente Identitätsfragen zu entdecken, um die Identität des anderen bestätigen zu können. Man muss dem anderen mit allen Sinnen so aufmerksam zuhören, dass ein Perspektivenwechsel möglich ist: „Mindful listening essentially involves a fundamental shift of perspective“ (Ting-Toomey, 2005, S. 227). Dadurch kann man erkennen, wie etwas aus der „identity framing perspective“ des anderen aussieht, also wie man aus der Perspektive einer anderen kulturellen Identität einen Umstand auffassen kann (Ting-Toomey, 2005, S. 227).

Die Beschreibung von Wissen, Sensitivität und Interaktionsfertigkeiten, die man in interkultureller Kommunikation verwendet, kann als eine Beschreibung davon gelesen werden, wie man die Identität des Interaktionspartners auf der Spur kommt. Man soll herausfinden, wie diese Identität ist und wie sie wirkt. Dies kann als eine etwas statische Auffassung kultureller Identität gesehen werden. Da aber Ting-Toomeys Definition von Identitätsaushandlungen auch das Element des Änderns enthält, lässt sich behaupten, dass kulturelle Identität veränderlich und prozessabhängig sein muss, um der Definition gerecht zu sein. Es kann also behauptet werden, dass eine transkulturelle Sichtweise, nach der kulturelle Identitäten als hybride, sich ständig wandelnde Größen aufzufassen sind, beim Verstehen interkultureller Identitätsaushandlungen angebracht ist. Dies wird von folgender Möglichkeit unterstützt, die Ting-Toomey beschreibt: „the extent that one's salient ingroup compares unfavourably, one would choose different options. Such options can include changing one's identity group (if possible), changing the comparative criteria dimensions, reaffirming one's own group value, or downgrading the comparative group“ (2005, S. 220). Hier ist eine der Alternativen, dass man die eigene Identitätsgruppe wechselt. Dies lässt sich mit dem von Blell und Doff beschriebenen „pool of cultures“ vergleichen, aus dem man beim Gestalten der eigenen Identität schöpft. Eine Verbindung von Identitätsaushandlungen mit transkulturellen Perspektiven kann auch darin gesehen werden, dass Swann und Bosson (2008, S. 466) Identitätsaushandlungen an die interaktionistische Theorie innerhalb der Psychologie knüpfen, nach der das Verhalten in einem Zusammenspiel zwischen dem Selbst, der Situation und dem anderen entsteht (Swann & Bosson, 2008, S. 451). Mit anderen Worten wird das Verhalten nicht von festliegenden Faktoren vorausbestimmt. Stattdessen wird es stark vom jeweiligen Kontext und dem Interaktionspartner beeinflusst. Dies stimmt mit der oben genannten Behauptung von Blell und Doff überein, dass Kulturen nicht statische, monolithische Strukturen sind, die das Verhalten von Einzelpersonen bestimmen, sondern dass sie einen prozessbezogenen Charakter haben und dass Kultur etwas ist, was man tut.

Stereotype

Ting-Toomey beschreibt, wie oben erwähnt, das Verwenden alter routinierter Kategorien als ein Gegenteil von „mindfulness“. Dieses Gegenteil lässt sich mit Stereotypen verbinden, die Löschmann (2001, S. 153) wie folgt definiert “(über)generalisierte, grob vereinfachte, d.h. simplifizierte, einseitige und nicht selten affektbesetzte Etikettierungen von Individuen bzw. Klassen von Individuen, Zuschreibungen von bestimmten Eigenschaften also, von isoliert herausgegriffenen Gruppencharakteristika, die oft negativ gefärbt sind, aber es nicht unbedingt sein müssen“.

Löschmann (2001, S. 159–160) teilt Stereotype unter anderem in positive und negative Stereotype, Eigenstereotype und Fremdstereotype ein. Er betont aber, dass diese Kategorien ineinandergreifen. Dieses Ineinandergreifen bedeutet zum Beispiel, dass ein Deutscher das Eigenstereotyp fleißig positiv bewertet, während ein Brite es eher mit Verlust an Lebensqualität verbindet und deshalb negativ bewertet (Löschmann, 2001, S. 159). Auch hebt er hervor, dass eine nuancierte Sicht auf Stereotype notwendig ist und stellt unter anderem fest, dass nicht alle Stereotype einseitig oder falsch sind (Löschmann, 2001, S. 159). Diese Nuancierung findet man auch bei Appiah (2000, S. 42) wieder, der für eine Differenzierung des Begriffs plädiert. Vor diesem Hintergrund setzt er sich für eine Einteilung in statistische, falsche und normative Stereotype ein (Appiah, 2000, S. 42). Bei statistischen Stereotypen gebe es eine Korrelation vom Innehaben bestimmter Eigenschaften und der Mitgliedschaft einer Gruppe, diese stimme aber nicht immer bei einem betreffenden Mitglied der Gruppe. Die falschen Stereotype seien, wie die Bezeichnung besagt, einfach falsch. Diese würden weder auf rein statistischer Gruppenebene noch auf der individuellen Ebene stimmen. Die normativen Stereotype würden Erwartungen dazu beschreiben, wie jemand sich als Mitglied einer bestimmten Gruppe zu verhalten habe.

Zu den Funktionen von Stereotypen hebt Löschmann (2001, S. 155) hervor, dass Stereotype „als Produkt kognitiver Prozesse und als Ausdruck unseres kognitiven Systems zu begreifen“ sind. Sie sind ein Ausdruck von Informationsverarbeitungsprozessen (Löschmann, 2001, S. 155) und dienen der Informationsreduktion durch Generalisierung (Löschmann, 2001, S. 155). Man kann sie also als ein Werkzeug beschreiben, das man verwendet, um seine Umgebungen etwas verständlicher zu machen. Anders gesagt haben sie die Funktion, Unsicherheit zu mindern und Unbekanntes als etwas bekannter erscheinen zu lassen.

Eine zweite Funktion der Stereotype ist laut Löschmann (2001, S. 156), dass sie zur Identitätsbegründung und -findung beitragen. Sie helfen Menschen dabei, ihre „Identität durch Inklusivität und Exklusivität zu schaffen“ (Löschmann, 2001, S. 156).

Es kann ebenfalls behauptet werden, dass beide der oben aufgeführten Funktionen von Stereotypen in Identitätsaushandlungen eine Rolle spielen. Wenn Menschen die Rollen festlegen, die sie im Verhältnis zueinander einnehmen, geht es zum einen darum, den anderen zu kategorisieren und ihm einen Satz von Etiketten zuzuschreiben. Anders ausgedrückt können in diesem Zusammenhang Fremdstereotype als Rollenzuschreibungen gesehen werden. Zum anderen geht es darum, dass man sich selbst definiert und von dem anderen abgrenzt. Als interkulturelle Aushandlung von Identitäten betrachtet, lässt sich somit eine Unterrichtssituation in Norwegen mit einer deutschsprachigen Lehrperson als einen möglichen Schauplatz verstehen, an dem sowohl Eigen- als auch Fremdstereotype zum Vorschein treten.

2.2 Die Verbindung zwischen den grundlegenden Begriffen und dem interkulturellen Lernen

Oben sind die Begriffe Kultur, Identitätsaushandlungen und Stereotype diskutiert und aufeinander bezogen worden. In diesem Kapitel wird Byrams unterrichtsbezogenes Modell zu interkultureller (kommunikativer) Kompetenz¹ herangezogen und es werden Verbindungen zu den oben genannten Begriffen beschrieben.

Byram leitete sein Modell von seiner Arbeit an dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ab (Byram, 1997, S. vii). Es setzt sich aus fünf Komponenten zusammen, die er als „factors in intercultural communication“ (Byram, 1997, S. 34) bezeichnet und die unten sowohl anhand der Beschreibungen in *Teaching and Assessing Intercultural Competence* (Byram, 1997) als auch der in *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers* (Byram et al., 2002)

¹ In *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers* (Byram, Gribkova & Starkey, 2002) und *Teaching and Assessing Intercultural Competence* (Byram, 1997) werden dieselben fünf Komponenten jeweils als *intercultural competence* und *intercultural communicative competence* benannt. Laut Byram (1997, S. 70–71) besteht der Unterschied darin, dass man im ersteren Fall die Möglichkeit hat, mit anderen in seiner eigenen Sprache zu kommunizieren, während man im letzteren Fall in einer Fremdsprache interagiert. Der Deutschunterricht in der norwegischen Schule findet oft auf einer Fertigungsstufe statt, auf der viele Gespräche in der Muttersprache der Schüler geführt werden müssen. Deshalb wird in dieser Arbeit die Bezeichnung interkulturelle Kompetenz („intercultural competence“) verwendet.

beschrieben werden. Diese Komponenten stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander und können wie folgt dargestellt werden:

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

Tabelle 1: *Factors in intercultural communication* (Byram, 1997, S. 34)

An erster Stelle erklärt Byram die „attitudes“ oder Einstellungen, die sich als Grundlage der interkulturellen Kompetenz beschreiben lassen (Byram et al., 2002, S. 11). Hiermit sind die Einstellungen denen gegenüber gemeint, die als kulturell anders aufgefasst werden. Byram (1997, S. 34) betont, dass diese Einstellungen von Neugier und Offenheit geprägt sein sollten. Zu den Einstellungen zählt er auch die Bereitschaft, die eigenen Deutungsmuster („meanings“) und Verhaltensweisen aus der Perspektive des anderen wahrzunehmen (Byram, 1997, S. 34). Byram, Gribkova und Starkey (2002, S. 12) bezeichnen dies auch als „the ability to decentre“. Hierin findet sich ein Berührungspunkt mit Ting-Toomeys Beschreibung von „mindfulness“. Die darunter genannte Bereitschaft, den eigenen Referenzrahmen zu wechseln und andere Kategorien zu verwenden, kann als eine Beschreibung von Offenheit gesehen werden. Zusätzlich kann durch den Wechsel von Referenzrahmen und Kategorien eine neue Perspektive eingenommen werden. Also kann die Bereitschaft dazu, den Referenzrahmen und die Kategorien zu wechseln, gleichzeitig als eine Bereitschaft zum von Byram, Gribkova und Starkey (2002, S. 12) beschriebenen Dezentrieren gesehen werden. Als Gegensatz zu Offenheit nennt Byram Vorurteile und Stereotype. Auch wenn die Stereotype positiv sind, stehen sie laut Byram einer gelungenen Kommunikation im Wege, weil sie gegenseitiges Verständnis erschweren (Byram, 1997, S. 34). Dies deckt sich mit dem von Ting-Toomey

(2005, S. 226) beschriebenen Verwenden alter routinisierte Kategorien, die dem „mindfulness“ im Wege stehen.

Das Wissen teilt Byram (1997, S. 35) in zwei Kategorien ein. In der einen findet man das Wissen über soziale Gruppen und deren Kulturen im eigenen Land sowie entsprechendes Wissen über das Land des Gesprächspartners. In der anderen findet man das Wissen über Interaktionsprozesse auf individuellen und gesellschaftlichen Ebenen. Mit anderen Worten unterscheidet er zwischen kulturspezifischem und kulturallgemeinem Wissen. Byram, Gribkova und Starkey (2002, S. 14) bedienen sich auch einer solchen Zweiteilung. Sie betonen aber, dass das Hauptziel im Unterricht nicht das Vermitteln von kulturspezifischem Wissen, näher bestimmt von Informationen über ein bestimmtes Land, ist. Hierin kann eine Entwicklung in Richtung eines stärkeren Betonens kulturallgemeinen Wissens gesehen werden. Byram, Gribkova und Starkey (2002, S. 12) beschreiben, wie das kulturspezifische Wissen eine untergeordnete Rolle als Lieferant von Beispielen einnimmt. Mithilfe dieser Beispiele kann kulturallgemeines Wissen darüber entstehen, wie soziale Gruppen und Identitäten funktionieren und was eine interkulturelle Interaktion umfasst. Zusätzlich soll durch kulturspezifisches Wissen den Lernenden klar werden, wie die Kultur, der sie sich zuordnen, und sie selbst aus der Perspektive des Interaktionspartners aufgefasst werden können (Byram et al., 2002, S. 14). Trotz der etwas reduzierten Bedeutung kulturspezifischen Wissens geben Byram, Gribkova und Starkey (2002, S. 15) an, dass es Faktenwissen gibt, das die Lehrperson vermitteln sollte. Sie geben auch an, dass dieses Wissen vereinfacht werden muss, abhängig davon, auf welcher sprachlichen und intellektuellen Entwicklungsstufe sich die Lernenden befinden. Das Faktenwissen kann dann aber später mit komplexerem und subtilerem Wissen komplettiert werden (Byram et al., 2002, S. 15).

In Bezug auf die von Ting-Toomey beschriebenen Kompetenzen kann eine direkte Verbindung zum Wissen, das sie beschreibt, gesehen werden. Ting-Toomey (2005, S. 226) betont, dass man unter anderem wissen sollte, welche Werte die Kultur des Interaktionspartners kennzeichnen. Dadurch misst sie, anders als Byram, Gribkova und Starkey, kulturspezifischem Wissen einen hohen eigenständigen Wert bei. Sie bezieht dieses Wissen auf den einzelnen Interaktionspartner und was genau dieser Person wichtig ist. Wenn man dies in Verbindung mit der Sensitivität sieht, die nötig ist, damit man saliente Identitätsfragen entdecken kann, scheint kulturallgemeines Wissen über Interaktionsprozesse

hilfreich zu sein. Somit kann bei Ting-Toomey zusätzlich eine Geltendmachung kulturallgemeinen Wissens gesehen werden.

In Byrams Modell finden sich zwei unterschiedliche Komponenten, die als Fertigkeiten („skills“) benannt werden. Auf der einen Seite finden sich die „skills of interpreting and relating“ und auf der anderen „skills of discovery and interaction“. Bei den ersteren dreht es sich um das Interpretieren von Dokumenten, Ideen und Geschehnissen im Lichte unterschiedlicher kultureller Perspektiven. Dadurch können unter anderem die Ursachen möglicher Missverständnisse entdeckt werden (Byram et al., 2002, S. 12). Bei den zweiten geht es darum, sich neues Wissen über und Verständnis für Bedeutungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen anzueignen, die bestimmten Phänomenen innewohnend sind (Byram, 1997, S. 38). Das Wissen kann man dadurch erwerben, dass man Menschen aus anderen Kulturen nach ihren Überzeugungen, Werten und Verhaltensweisen fragt. Diese letztere Fertigkeitskomponente lässt sich mit Ting-Toomeys Fertigkeitskomponente vergleichen. Bei Ting-Toomey geht es zwar eher um das aufmerksame Zuhören als das aktive Nachfragen. Das Ziel ist aber in beiden Fällen eine gegebene Interaktion so zu handhaben, dass man den Interaktionspartner besser versteht und mit ihm in eine Beziehung treten kann.

Im Mittelpunkt des Modells steht Bildung, wobei Byram auf politische Bildung fokussiert (Byram 1997, S. 43). Hier geht es um ein Bewusstsein über die eigenen Überzeugungen, Werte und Verhaltensweisen, die einen unumgänglich zu Urteilen über andere veranlassen (Byram et al., 2002, S. 13). Diese Komponente lässt sich mit einem Teilaspekt von Ting-Toomeys Beschreibungen von „mindfulness“ verbinden. Wie erwähnt umfasst die „mindfulness“-Komponente Bewusstsein über die eigenen gewohnten mentalen Drehbücher. Wenn man Überzeugungen, Werte und Verhaltensweisen als ein solches Drehbuch sieht, dürfte hier eine Verbindung vorhanden sein.

Als Letztes wird zu Byrams Modell die erwähnte Entwicklung in Richtung einer stärkeren Gewichtung von kulturallgemeinem Wissen gegenüber kulturspezifischem Wissen (Byram et al., 2002, S. 14) wieder herangezogen. Dies lässt sich als eine Art und Weise sehen, wie sich Byrams Modell mit einer transkulturellen Perspektive verbinden lässt. In Kapitel 2.1 wurde angeführt, dass Doff (2008, S. 364) ein stärkeres Betonen kulturallgemeiner Kompetenz auf Kosten kulturspezifischer Kompetenz als einen Weg sieht, transkulturelle Perspektiven im Vermitteln interkultureller Kompetenz aufzunehmen. Vor diesem

Hintergrund kann diese Entwicklung als eine Anpassung an eine transkulturelle Sichtweise interpretiert werden.

2.3 Forschung zu Lehrpersonen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

In Kapitel 1.1 wurde angeführt, dass die Rolle, die der spezifische Hintergrund von Lehrpersonen aus einer Zielsprachenkultur im interkulturellen Lernen spielt, wenig erforscht zu sein scheint. Es gibt aber Projekte, die sich mit Lehrpersonen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in Bezug auf deren kulturellen Hintergrund im Allgemeinen und derer Kompetenz befassen. Hier werden zwei von diesen Projekten beschrieben. Zusätzlich wird das diesem Projekt vorangegangene Pilotprojekt präsentiert.

Der Artikel „An analysis of the use of autobiographical narrative for teachers’ intercultural learning“ von Cloonan, Fox, Ohi und Halse (2017) beleuchtet die Forschungsfrage, ob und wie die Verwendung autobiographischer Narrative das interkulturelle Lernen von Lehrpersonen beeinflusst. Die Studie wurde anhand von Beobachtungen dreier Gruppensitzungen durchgeführt, in denen Lehrpersonen sich anhand von autobiografischen Narrativen über ihren eigenen ethnischen, religiösen und kulturellen Hintergrund vorstellten. Die Resultate dieser Studie zeigen, dass Lehrpersonen, die sich ihres eigenen kulturellen Hintergrundes bewusst sind und dazu bereit sind, über diesen Hintergrund zu erzählen, ein erhöhtes Potential zum eigenen interkulturellen Lernen haben. Dieses Potential sehen die Forscher unter anderem als einen Ausgangspunkt für interkulturellen Unterricht. Die Forscher warnen aber davor, dass Lehrpersonen oft ein begrenztes und vereinfachtes Verständnis von interkulturellen Fragen haben. Deshalb müssten auch andere Maßnahmen ergriffen werden, damit die interkulturelle Kompetenz der Lehrpersonen weiter gestärkt werden könne.

Das Buch *Sichtweisen auf den Englischunterricht. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds von Englischlehrerinnen und Englischlehrern für den inter-/transkulturellen Englischunterricht – eine empirische Studie* (Djemai-Runkel, 2018) beschreibt ein Forschungsprojekt, in dem Englischlehrende mit und ohne Migrationshintergrund zum interkulturellen Lehren interviewt wurden, worauf die Resultate aus beiden Gruppen miteinander verglichen wurden. Die Studie ergab unter anderem, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eine „besondere Sensibilität im Umgang mit kultureller Vielfalt aufweisen“ (Djemai-Runkel, 2018, S. 417). Zusätzlich gibt Djemai-Runkel (2018, S. 417) an, dass der Migrationshintergrund zu vermehrten interkulturellen oder

transkulturellen Erfahrungen im lebensweltlichen Kontext der Lehrpersonen führen kann. Wenn die Lehrpersonen mit diesen Erfahrungen bewusst und reflexiv umgehen, können sie „auch im unterrichtspraktischen Kontext bewusst, reflexiv, differenziert und sensibel mit [interkulturellen/transkulturellen] Inhalten umgehen“ (Djemai-Runkel, 2018, S. 417).

Im Pilotprojekt „Interkulturelles Lernen mit muttersprachlichen Deutschlehrenden“ (Standal, 2018) füllten 34 deutschsprachige Deutschlehrende einen Fragebogen aus, anhand dessen die Forschungsfrage „Wie beeinflusst der kulturelle Hintergrund muttersprachlicher Deutschlehrender die Interaktion mit den Schülern im Hinblick auf interkulturelles Lernen?“ beantwortet wurde. Die Analyse der Resultate zeigte, wie erwähnt, dass deutschsprachige Lehrpersonen in Norwegen in mehreren Fällen die Auffassung haben, im Deutschunterricht eine deutschsprachige Kultur zu vertreten. Es wurde auch gezeigt, dass die Schüler sie als Vertreter einer deutschsprachigen Kultur zu sehen scheinen. Das Projekt zeigte zudem, dass durch den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrpersonen besondere Interaktionen zustande kamen, welche das interkulturelle Lernen fördern können.

3 METHODE UND MATERIAL

Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden sowohl anhand von Fragebögen, die von Schülern ausgefüllt wurden, als auch anhand von Interviews mit deutschsprachigen Deutschlehrenden erhoben. Weil das Thema der Untersuchung als wenig erforscht eingestuft werden kann, wurde eine vorwiegend qualitative Vorgehensweise gewählt. Dies gilt sowohl in Bezug auf Datenerhebung als auch Analyse. Qualitative Untersuchungen sind bei wenig erforschten Themen nützlich, weil hierbei „möglichst reichhaltige Daten von einer sehr begrenzten Gruppe von Personen [gesammelt werden], aus denen man dann Erklärungsansätze entwickeln kann“ (Albert & Marx, 2010, S. 13). Zusätzlich wurde auch eine sehr begrenzte quantitative Analyse der Schülerantworten durchgeführt, da sich hierdurch die erhobenen Daten triangulieren ließen. Die Triangulation ist weniger als Bestätigung der Befunde herangezogen worden und mehr als das Hinzufügen einer weiteren, vertiefenden Perspektive gedacht (Flick, 2014, S. 183).

Das Ziel dieser qualitativen Untersuchung ist, wie in Kapitel 1.2 angegeben, nicht, ein vollständiges Bild von Identitätsaushandlungen mit deutschsprachigen Lehrpersonen im Deutschunterricht zu geben. Auch wird hier nicht versucht, alle Vorteile, die daraus für das interkulturelle Lernen entstehen, aufzuzeichnen. Stattdessen wird ein Einblick in einige Möglichkeiten dafür gegeben, wie solche Aushandlungen ablaufen können und welche Vorteile genau diese Beispiele mit sich bringen.

3.1 Teilnehmer und Rekrutierung

Die zu interviewenden Lehrpersonen wurden vorwiegend unter den Teilnehmern des Pilotprojekts rekrutiert. Hier fanden sich deutschsprachige Deutschlehrende in Norwegen, sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen. Im Fragebogen zum Pilotprojekt gaben die Teilnehmer an, ob sie dazu bereit waren, sich interviewen zu lassen. Diejenigen, die einwilligten, wurden zum Anfang dieses Projekts kontaktiert. Auf diesem Weg wurden drei Interviewpersonen gefunden. Zusätzlich meldete sich eine Interviewperson aus eigener Initiative, da sie vom Projekt gehört hatte. Die Schüler, die den Fragebogen ausfüllten, wurden über die Teilnehmer am Pilotprojekt rekrutiert und füllten den Fragebogen als Teil des Unterrichts aus. Die Schülerantworten kamen also von Deutschschülern aus der Grundschule und der weiterführenden Schule. Einige waren Schüler der in dieser Arbeit

interviewten Lehrpersonen, andere nicht. Insgesamt gingen 54 Antworten auf den Fragebogen ein.

Die Auswahl der Teilnehmer kann als zufällig eingestuft werden. Man kann aber annehmen, dass viele der Lehrpersonen, die dazu bereit waren, die dafür benötigte Zeit und Mühe aufzuwenden, sich mehr als durchschnittlich für das Thema interessieren. Zudem lautete der Titel der Einladung zum Pilotprojekt „Wie ist es, als deutschsprachige Lehrperson in Norwegen zu unterrichten?“ Also lässt sich annehmen, dass sich die Teilnehmer mit einem deutschsprachigen Hintergrund identifizierten. Da die Schülerantworten über dieselben Lehrpersonen eingeholt wurden, kann man auch annehmen, dass diese Antworten von Schülern mit Deutschlehrenden, die ein überdurchschnittliches Interesse an interkulturellem Lernen haben, stammen.

Wie erwähnt wurde für diese Untersuchung eine vorwiegend qualitative Vorgehensweise gewählt. Eine Erhebung qualitativer Daten kann auf mehreren Wegen geschehen. Genau welche Methode gewählt wird, hängt unter anderem von den Daten ab, die erhoben werden sollen. In Kapitel 2.1 wurde beschrieben, dass Identitätsaushandlungen laut Swann und Bosson (2008, S. 453) verbreitet sind, dass es aber schwierig sein kann, sie von außen zu erfassen. Zudem hat man keine Garantie dafür, dass die Identitäten, um die sich eine gegebene Aushandlung dreht, gerade kulturelle Identitäten sind. In einer Unterrichtssituation wären andere relevante Identitäten zum Beispiel die der Lehrperson und des Schülers oder die des Erwachsenen und des Jugendlichen. Damit gerade die interkulturellen Identitätsaushandlungen untersucht werden konnten, wurden deshalb Befragungen durchgeführt, in denen gezielt nach solchen Aushandlungen gefragt werden konnte.

3.2 Interviews

Die Durchführung der Interviews und Behandlung der daraus entstehenden Unterlagen wurde anhand der Anforderungen der NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) durchgeführt. Die interviewten Lehrpersonen wurden in einem Informationsschreiben (siehe Anlage 1) über ihre Rechte informiert und ihre Daten wurden anonymisiert.

Da die Lehrpersonen aus ganz Norwegen rekrutiert waren, wurden die Interviews per Skype durchgeführt. Dies hatte den Vorteil, dass sich sowohl die Interviewpersonen als auch die Interviewerin während der Interviews in gewohnten Umgebungen befanden. Dies kann zu

einer entspannteren Interviewsituation beigetragen haben. Zu den Nachteilen gehört, dass der Kontakt weniger direkt war, und dass die Tonqualität in einigen Fällen einiges zu wünschen übrig ließ.

Ziel der Interviews war, die Erlebnisse und Reflexionen der Lehrpersonen in Bezug auf Identitätsaushandlungen im Deutschunterricht zu erfassen. Als Verfahren für das Interview wurde deshalb ein halbstrukturiertes Lebensweltinterview („livsverdensintervju“) gewählt. Dieses ist laut Kvale und Brinkmann (2018, S. 46) geeignet, wenn man Themen aus dem täglichen Leben aus Sicht der Interviewpersonen verstehen will. Es gibt dem Forscher einen privilegierten Zugriff darauf, wie Menschen ihre eigene Lebenswelt erleben (Kvale & Brinkmann, 2018, S. 47)

Kennzeichnend für diese Interviewform ist unter anderem, dass das Interview anhand eines Interviewleitfadens abläuft, von dem aber, je nachdem wie sich das Gespräch entwickelt, abgewichen wird (Kvale & Brinkmann, 2018, S. 216). Vom Interview wird eine Tonaufnahme gemacht, welche transkribiert wird. Die Tonaufnahme und die Transkription bilden zusammen die Grundlage der darauffolgenden Analyse (Kvale & Brinkmann, 2018, S. 200–214). Diese Interviewform basiert auf einem phänomenologischen Zugang zur qualitativen Forschung, dessen Zweck das Verstehen sozialer Phänomene aus der Perspektive der betreffenden Personen ist (Kvale & Brinkmann, 2018, S. 45). Dies bedeutet, dass die Erlebnisse der Interviewpersonen und deren Auffassungen dazu im Mittelpunkt stehen. Im Interviewleitfaden wurde dieser Umstand auf die Art und Weise berücksichtigt, dass Fragen zu Situationsbeschreibungen oft von Fragen zu Auffassungen eingeleitet wurden. Zum Beispiel wurde zuerst die Frage „Wenn du einen typischen Vertreter der deutschsprachigen Kultur beschreiben solltest, der du dich zuordnest, welche Eigenschaften würdest du dieser Person zuschreiben? (Sprich: Was ist zum Beispiel typisch deutsch?)“ gestellt, und danach die Frage „Scheinen deine Schüler deine Meinung dazu zu teilen oder scheinen sie anderer Meinung zu sein? Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der dies deutlich wurde?“. Der Gedanke dahinter war auch, dass es herausfordernd sein kann, sich auf Antriebe an konkrete Situationen zu erinnern, insbesondere in Kombination mit Prozessen, die zum Teil im Verborgenen ablaufen. Aus demselben Grund und auch, weil das halbstrukturierte Lebensweltinterview möglichst nuancierte Beschreibungen auslösen soll (Kvale & Brinkmann, 2018, S. 47), wurden zusätzlich teils überlappende Fragen aus mehreren Blickwinkeln gestellt. Das Wiederaufgreifen von Fragen wurde auch als Gelegenheit genutzt,

während des Interviews entstandene Hypothesen zu testen und Interpretationen zu verifizieren, indem sich dabei eine Möglichkeit zum Zusammenfassen und Interpretieren des schon Gesagten anbot (Kvale & Brinkmann, 2018, S. 221).

Der halbstrukturierte Ablauf der Interviews führte dazu, dass nicht allen interviewten Lehrpersonen dieselben Fragen gestellt wurden. Auch kann behauptet werden, dass genau das, woran sich die Lehrpersonen zum Zeitpunkt des Interviews erinnern konnten, stark situationsabhängig war. Somit kann aufgrund der Tatsache, dass eine Lehrperson von einem bestimmten Ereignis oder einer bestimmten Reflexion erzählte und eine andere nicht, nicht ausgeschlossen werden, dass diese andere Lehrperson entsprechende Erlebnisse oder Reflexionen hatte. Dies dürfte als einen weiteren Grund dafür gesehen werden, weshalb diese Untersuchung keinen vollständigen Überblick, sondern einen vertiefenden Einblick in einige Möglichkeiten gibt.

Ein Problem, das sich bei der Gestaltung der Interviewfragen ergab, lässt sich eng mit der Kritik am geschlossenen Kulturbegriff verbinden. In Kapitel 2.1 wurde beschrieben, wie die Sicht auf eine Person in erster Linie als VertreterIn einer bestimmten Kultur nicht unproblematisch ist. Paradoxaler Weise ist dies zugleich eines der Grundprämissen der vorliegenden Untersuchung: Gerade die Vermutung, dass die Lehrpersonen einen bestimmten kulturellen Hintergrund hatten, machten sie zum Gegenstand der Forschung. Ingiard und Fossheim (2015) beschreiben, weshalb vermeintliche Vertreter einer ethnischen Gruppe als Forschungsgegenstand ethisch gesehen problematisch sein können: Dadurch könnten Individuen ohne weiteres als Vertreter einer bestimmten Gruppe aufgefasst werden und nicht als Vertreter anderer Einheiten oder als Inhaber anderer Eigenschaften. Dies sei problematisch, da die Identität eines Individuums in der Regel an mehrere Kategorien geknüpft werden könne, wobei die ethnische oder kulturelle Identität nicht immer von der jeweiligen Person als die entscheidende Kategorie aufgefasst werde. Die Forschung könne zudem zu einer monolithischen Auffassung einer bestimmten Gruppe führen und zur Stigmatisierung derer Mitglieder. Dies könne wiederum dazu führen, dass die Bevölkerung außerhalb der Gruppe die Forschung als eine Bestätigung oder Begründung starker Generalisierungen gewisser Eigenschaften sehen könne. Aus diesem Grund solle der Forscher das Selbstverständnis der Interviewpersonen respektieren.

Es wurde versucht, dieses Problem dadurch zu mindern, dass die interviewten Lehrpersonen schon am Anfang des Interviews gebeten wurden, selbst zu ihrem kulturellen

Hintergrund Stellung zu nehmen. Sie wurden gefragt, wie sie es erlebten, als Vertreter einer deutschsprachigen Kultur gesehen zu werden, und sie wurden gebeten, selbst die deutschsprachige Kultur, der sie sich zuordneten, einzugrenzen.

3.3 Fragebogen

Der Fragebogen wurde in SurveyMonkey (no.surveymonkey.com) auf Norwegisch erstellt und von den Schülern ausgefüllt. Er enthielt neun übergeordnete Fragen und dazugehörige Unterfragen (siehe Anlage 4). Die Fragen wurden einem kleinen Pretest unterzogen. Dies geschah mithilfe von zwei Schülern, die telefonisch anhand des think aloud-Verfahrens (Porst, 2015) befragt wurden. Beim Erstellen des Fragebogens wurde eine dynamische Logik verwendet, so dass die Unterfragen abhängig von den Antworten auf die übergeordneten Fragen eingeblendet wurden. Der qualitative Charakter dieser Arbeit führte dazu, dass freie Beschreibungen seitens der Schüler besonders interessant waren. Laut Albert und Marx (2010, S. 71) sind aber geschlossene Fragen einfacher zu beantworten als offene Fragen. Deshalb war der Fragebogen so aufgebaut, dass in den meisten Fällen einleitend eine geschlossene Frage gestellt wurde, wie zum Beispiel „Findest du, dass du am Verhalten deines Lehrers merken kannst, dass er/sie aus Deutschland / Österreich / der Schweiz kommt?“. Diese sollten die Schüler durch Ankreuzen beantworten. Wenn die Schüler zum Beispiel „Ja“ ankreuzten, wurde die Frage „Wie kannst du am Verhalten deines Lehrers merken, dass er/sie aus Deutschland / Österreich / der Schweiz kommt?“. Die Antwortalternativen bei den geschlossenen Fragen waren immer „Ja“, „Nein“ und „Weiß nicht“. Albert und Marx (2010, S. 69) geben an, dass Ausweichkategorien wie „Weiß nicht“ sowohl Vorteile als auch Nachteile haben. Ein Vorteil ist, dass Personen, die wirklich nicht zur Frage Stellung nehmen können, nicht dazu gezwungen werden. Dadurch werden willkürliche Antworten vermieden, welche das Resultat verfälschen können. Ein Nachteil ist, dass diese Kategorie als „sicherer Weg“ erscheint und deshalb zu häufig verwendet wird, welches kein aussagefähiges Ergebnis gibt. In dieser Umfrage war das Augenmerk nicht vorrangig auf das Erheben quantitativer Daten. So konnte ein aussagefähiges Ergebnis dadurch erzielt werden, dass die Schüler, wenn sie „Weiß nicht“ wählten, darum gebeten wurden zu begründen, weshalb sie nicht wussten. („Erzähle ein bisschen darüber, weshalb du nicht weißt. Welche Gedanken machst du dir dazu?“)

Durch die Fragen im Fragebogen wurde unter anderem versucht, die Auffassungen der befragten Schüler zu Identitätsaushandlungen zu ermitteln. Es lässt sich behaupten, dass ein Beobachten von Aushandlungsprozessen, an denen man selbst beteiligt ist, herausfordernd sein kann. Es setzt eine Fähigkeit dazu voraus, die eigenen Meinungen und Handlungen von außen zu sehen und die Perspektive des anderen einzunehmen. Eine solche Fähigkeit des Dezentrierens kann einem weit fortgeschrittenen Punkt der psychologischen Entwicklung zugeordnet werden (Kohlberg et al., 1983, zitiert nach Byram, 1997, S. 34). Deshalb kann erwartet werden, dass insbesondere jüngere Schüler es schwierig finden, Fragen zu Identitätsaushandlungen zu beantworten. Auch das bloße Erkennen davon, dass es überhaupt andere kulturelle Sichtweisen gibt, kann auf niedrigen Progressionsstufen der interkulturellen Kompetenz herausfordernd sein (Witte, 2009, S. 55). Es lässt sich mit anderen Worten behaupten, dass die Befragung der Schüler darauf abzielte, genau das zu erfassen, was sie im Unterricht und ihrem weiteren Reifungsprozess erst lernen sollten. Damit das Antworten den Teilnehmern nicht unnötig schwierig fallen sollte, wurden deshalb die Fragen so weit wie möglich vereinfacht. Dies hatte den Nachteil, dass beim Stellen der Fragen nicht alle Möglichkeiten berücksichtigt wurden, die den Schülern hätten helfen können, differenzierte Antworten zu geben. Zum Beispiel wurde davon ausgegangen, dass die Schüler ihre Lehrperson an einen Nationalstaat knüpften. Unter anderem wurden sie gefragt „Aus welchem Land kommt dein Lehrer?“ und nicht „Welchem kulturellen Hintergrund würdest du deinen Lehrer zuordnen?“.

Nichtsdestotrotz war, wie bei den Interviewfragen, das Ziel, möglichst nuancierte Antworten zu erhalten. Daher wurden auch im Fragebogen teils überlappende Fragen aus mehreren Blickwinkeln gestellt. Dies diente den Schülern auch als zusätzliche Möglichkeit, die Frage zu verstehen. Zum Beispiel wurde neben der Frage „Findest du, dass du am Verhalten deines Lehrers merken kannst, dass er/sie aus Deutschland / Österreich / der Schweiz kommt?“ auch die Frage „Findest du, dass du anhand von dem, was dein Lehrer sagt oder tut, merken kannst, dass er/sie aus Deutschland kommt?“

Aus Personenschutzgründen wurde auf Fragen verzichtet, die biografische Angaben hätten auslösen können. Die Schüler wurden zum Beispiel nicht um detaillierte Angaben zu Auffassungen über ihren eigenen kulturellen Hintergrund gebeten. Infolgedessen waren die Schüler, die teilnahmen, vollkommen anonym. Die Schüler erhielten vor der Teilnahme ein

Einladungsschreiben, das ihnen ihre Anonymität und die Freiwilligkeit der Teilnahme versicherte (siehe Anlage 2).

3.4 Analysemethode

Sowohl die Interviews als auch die Fragebögen wurden einer thematischen Analyse unterzogen (Braun & Clarke, 2006). Dieses Verfahren ist sowohl der Komplexität der erhobenen Daten als auch dem beschreibenden Charakter der Forschungsfragen gerecht. Kennzeichnend für eine thematische Analyse ist unter anderem, dass Daten eines größeren Datensatzes zusammen analysiert und nach Themen gegliedert werden.

Braun und Clarke (2006, S. 86–93) schlagen sechs Schritte für die Analyse vor und diesen wurde hier gefolgt. Im ersten und zweiten Schritt wurden nach mehrmaligem Durchlesen die erhobenen Daten kodiert. Das Kodieren wurde im Analyseprogramm NVivo durchgeführt (<https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>). Bei jedem identifizierten interessanten Merkmal wurde ein Knoten („node“) erstellt, der mit einer kurzen kennzeichnenden Beschreibung versehen war. Diese Knoten entsprechen dem, was Braun und Clarke als Codes bezeichnen. Nur wo die Merkmale als eindeutig überlappend aufgefasst wurden, wurde dieselbe Beschreibung vergeben. In den Antworten der Schüler, fanden sich mehrere nahezu identische Antworten auf dieselbe Frage. Dies kann damit zusammenhängen, dass etwas gleichlautende Fragen gestellt wurden. Somit bedeuten mehrere gleichlautende Antworten desselben Schülers nicht notwendigerweise, dass dem Schüler selbst die Angabe als besonders wichtig erschien. Aus diesem Grund wurden nahezu identische Antworten nur einmal pro Schüler kodiert.

Im dritten bis fünften Schritt wurden die Codes zusammengefasst. Dabei wurden Themen entworfen, differenziert, einander zugeordnet, verworfen und neu erfasst (siehe Beispiel für Zusammenfassung von Codes/Knoten zu Themen in Anlage 5). Im sechsten und letzten Schritt wurde die Präsentation der Themen geschrieben. Dies bot die letzte Möglichkeit zum Überprüfen und Abstimmen der Themen.

Die unterschiedlichen Themen wurden oft aufeinander bezogen und miteinander verglichen. Dies gilt auch für Themen, die sich sowohl in den Antworten der Schüler als auch denen der Lehrpersonen fanden. Da die Schüler, die an der Umfrage teilnahmen, nicht notwendigerweise Schüler der interviewten Lehrpersonen waren, wurden dabei nicht dieselben Situationen oder Personen beschrieben. Dennoch beschreiben gefundene

Gleichheiten, dass dieselben Auffassungen sowohl in der Lehrerperspektive als auch in der Schülerperspektive vorkommen. Mit anderen Worten zeigen sie, dass Vertreter unterschiedlicher Rollen über denselben Sachverhalt sprachen.

Thematische Analyse ist von einer Flexibilität geprägt, die deren Verwendung in mehreren Kontexten ermöglicht (Braun & Clarke, 2006, S. 78). Deshalb sind viele Fragen zur Gestaltung der Analyse dem Forscher überlassen (Flick, 2014, S. 422). Unter anderem kann man wählen, ob man einen Überblick über die Gesamtheit der erhobenen Daten geben oder lieber bei einigen Themen in die Tiefe greifen möchte (Braun & Clarke, 2006, S. 83). In diesem Projekt wurde das letztere gewählt. Dies deckt sich mit dem Ziel dieser Untersuchung, nach dem ein tieferer Einblick in einige Aushandlungen gegeben werden soll.

Eine Abweichung zwischen dem gewählten Analyseverfahren und der Beschreibung von Braun und Clarke findet sich darin, dass auch innerhalb eines Berichtes Zusammenhänge und Diskrepanzen sichtbar gemacht wurden. Dazu ist laut Braun und Clarke (2006, S. 97) eine thematische Analyse eigentlich ungeeignet. Da die erhobenen Daten einen begrenzten Umfang hatten, ließ es sich in diesem Projekt tun. In einem größeren Projekt, in dem vielleicht mehrere Diskrepanzen und Zusammenhänge gezeigt werden sollten, wäre es aber unpraktisch gewesen.

4 RESULTATE UND DISKUSSION

Da die Gliederung nach Themen zum Teil stark von den theoretischen Überlegungen zu interkulturellem Lernen und Identitätsaushandlungen beeinflusst ist, werden Themen und Diskussion zusammen präsentiert. Die Interviewten werden als Lehrperson 1 bis 4 benannt und immer grammatisch im Femininum bezeichnet. Die Schüler werden nicht einzeln benannt und immer im grammatischen Maskulinum besprochen. Alle hier zitierten Schülerantworten sind von der Verfasserin dieser Arbeit übersetzt worden.

Die Themen sind unter den beiden Forschungsfragen sortiert, wobei die Themen, die die Frage „Wie werden kulturelle Identitäten im Deutschunterricht mit deutschsprachigen Lehrpersonen ausgehandelt?“ beantworten, unter drei Hauptthemen gegliedert sind. Diese sind eine Beschreibung der deutschsprachigen Identität der Lehrpersonen, das Bewusstsein der Schüler über kulturelle Unterschiede sowie Aushandlungen und Aushandlungssegmente. Hierbei bilden die beiden ersten Themen einen Hintergrund, vor dem die Aushandlungen und Aushandlungssegmente des dritten Themas verstanden werden können. Danach wird die zweite Forschungsfrage „Wie können Identitätsaushandlungen mit deutschsprachigen Deutschlehrenden das interkulturelle Lernen der Schüler fördern?“ behandelt. Hier werden die Resultate aus Forschungsfrage 1 herangezogen und mit dem auf interkulturelle Kompetenz bezogenen theoretischen Hintergrund dieser Arbeit verbunden.

4.1 Die deutschsprachige Identität der Lehrpersonen aus Sicht der Lehrpersonen selbst

Zuordnung

Wie erwähnt bedingte der Rekrutierungsprozess, dass sich die Interviewten gewissermaßen mit einer deutschsprachigen Kultur verbanden. Genau welche Kultur dies war, wurde aber offengehalten und die Lehrpersonen wurden gebeten, selbst dazu Stellung zu nehmen. Als Antwort auf die direkte Frage „Welcher deutschsprachigen Kultur würdest du dich zuordnen (national, regional usw.)?“ gaben zwei der Lehrpersonen an, dass sie sich in erster Linie als Vertreter einer regionalen Kultur sahen (und nicht zum Beispiel einer nationalen). Lehrperson 2 beschrieb dies wie folgt:

also ich sehe mich eigentlich mehr als [Bundeslandangehörigkeit] als als Deutsche.

Weil ich doch irgendwie sehr regional (...?). Ich denke in dem Sinne repräsentiere ich

wirklich auch nicht Deutschland, sondern eher diese regionale Kultur [...] Ja, das ist doch sehr lokal manchmal, was man so macht und denkt

Dies trifft auch bei Lehrperson 4 zu, hier kamen aber mehrere regionale Prägungen ins Spiel:

Lehrperson 4: Also ich denke ich habe auch eigentlich so eine deutsche Mischkultur, dadurch, dass man an verschiedenen Orten gewohnt hat. Und ich denke im Unterricht ist es ja auch wichtig so ein nuanciertes Bild zu zeigen. Also ich meine nicht alle rennen in Deutschland mit Lederhosen rum, wie in Bayern im Oktoberfest.

Interviewerin: Ja. Also dann eher eine regionale Kultur, ist das richtig? Aber dann verschiedene regionale Kulturen.

Lehrperson 4: Genau

Dagegen gab Lehrperson 3 an, sich einer Nationalkultur zuzuordnen:

Lehrperson 3: Ja, also, sehr klar Österreich. Ich bemühe mich Hochdeutsch zu sprechen im Unterricht. [...] Ich sage nur, das ist ein Bemühen. [...] Und ich bin sehr froh jetzt, darüber nach der neuen, nach der Sprachreform darf man einige österreichische Ausdrücke verwenden, auch in Deutschland.

Lehrperson 1 fasste sich auch vorrangig als regional geprägt auf, aber auch, vor allem durch ihre Ausbildung, als national geprägt:

Ich würde schon eher denken regional, weil ich ja mehr regional geprägt bin, und ähm aber da ich nur in Deutschland auch Lehrer studiert habe, habe ich auch eine andere Herangehensweise. Mir wurde auch anderes beigebracht als den norwegischen Lehrern, wesentlich umfangreicher. Das, denke ich, hat dann schon wieder mit der deutschen Meinung beziehungsweise mit der nationalen Schulbildung des Lehrers zu tun. Bei uns ist die Lehrerausbildung etwas, nein nicht etwas, viel, viel umfangreicher, viel, viel tiefgründiger. Also bei uns muss ein Lehrer sieben Jahre studieren.

Hier zeigte Lehrperson 1, wie sie ihre nationale Identität an einen bestimmten Kontext knüpfte. Sowohl Lehrperson 1 als auch Lehrperson 4 neigten auch in einigen

Aushandlungssituationen mit ihren Schülern dazu, sich mit einer nationalen Kultur zu verbinden, obwohl sie sich in erster Linie einer regionalen Kultur zuordneten. Zum Beispiel gab Lehrperson 4 an: „Die sagen alle, ‚du bist unheimlich streng‘, ich sage ‚so ist es aber in Deutschland“. In dieser Situation griff die Lehrperson also auf ihre nationale Kultur und nicht auf eine regionale zurück. Diese beiden Beispiele können als Beleg dafür gesehen werden, dass Identitäten kontextabhängig sind und dass, wie in Kapitel 2.1 angeführt, nationale

Identitäten besonders durch den Fremdsprachenunterricht relevant werden. Wenn der zuletzt genannte Dialog in einem anderen Fach als Deutsch stattgefunden hätte, wäre vorstellbar, dass die Lehrperson es nicht für relevant gehalten hätte, ihr Verhalten an Deutschland zu knüpfen.

Eigenschaften und Werte

Zu Eigenschaften und Werten, die die interviewten Lehrpersonen auf sich selbst bezogen und als kulturbedingt sahen, zählen Struktur und Ordnung. Lehrperson 1 beschrieb dies wie folgt: „Also wir haben wie gesagt Prozeduren. Wir haben ein bisschen mehr Struktur. Und wenn ich das nicht habe, dann bin ich völlig hilflos, haltlos. Und also ich gehe schon etwas mehr strukturiert vor, denke ich.“ Ähnlich gab Lehrperson 3 an: „Meine Schüler wissen, dass ich bin da, wenn es anfängt. Um Punkt halb neun bin ich da. Ich unterrichte dann durchgehend bis zehn Uhr. Und dann ist Pause. Und das ist bei meinen norwegischen Kollegen nicht so.“ und Lehrperson 2 sagte: „Also, das habe ich schon ein bisschen erwähnt, aber dass sie denken, dass ich sehr ordentlich bin. Das bin ich auch. Klischee bestätigt.“

Eine andere Eigenschaft, die Lehrperson 1 nannte, war kulturell bedingte Strenge „dieses etwas Strengere. Und jetzt hier, mehr durchgreifen, bis hierhin und nicht weiter. Also ich würde da denken, dass ich deutsch bin“. Dies kann als analog zu der Aussage von Lehrperson 4 oben gesehen werden, die ihre Strenge den Schülern gegenüber damit begründete, dass sie Deutsche ist. Damit verbunden, lässt sich auch der Hinweis auf eine stärkere Machtdistanz in der deutschsprachigen Kultur sehen, mit der sich Lehrperson 1 verband: „wie gesagt, womit ich mich sehr schwergetan habe, ist dieses, wie gesagt, dieses Janteloven. Bei uns ist es ja noch hierarchisch [...] Da hat man diese Strukturen nach unten hin.“

Die Lehrpersonen identifizierten sich aber nicht unbedingt mit allen Werten und Eigenschaften, die sie mit ihrem deutschsprachigen Hintergrund verbanden. Hierzu erzählte Lehrperson 2:

Ich denke nicht, dass ich diese Vorstellungen (...?) unbedingt [lacht]. Hoffe ich jedenfalls nicht. Weil die Kultur sehr vielfältig ist, und verschieden, auch im gleichen Land. Und in Norwegen ja auch (...?) Dass ist ja manchmal nicht so bewusst. (...?) Alles gleich in Deutschland. Ist es ja nicht.

Lehrperson 4 drückte eine entsprechende Differenzierung aus „Ich glaube nicht, dass ich in vielen Dingen eine typische Deutsche bin. Also ich versuche vorbereitet zu sein, ich versuche

pünktlich zu kommen und ich bin zuverlässig, aber es gibt auch viele Dinge, wo ich total untypisch bin“.

Unter den interviewten Lehrpersonen finden sich also sowohl Beispiele dafür, dass sie sich mit als typisch angesehenen Werten und Eigenschaften identifizierten, als auch Beispiele dafür, dass sie sich von diesen absetzen wollten. Anders ausgedrückt schienen sie sich in einigen Fällen nicht davor zu scheuen sich selbst mit Stereotypen zu verbinden, sie versuchten aber in anderen Fällen, sich von den Stereotypen zu distanzieren.

Salienz

In welchem Grad die Lehrpersonen angaben, sich mit ihrem deutschsprachigen Hintergrund zu verbinden, variierte von Person zu Person und von Situation zu Situation. Daher ist die hier beschriebene Salienz, wie die oben gezeigte Zuordnung, kontextuell geprägt. Lehrperson 1 drückte eine starke Salienz ihrer deutschsprachigen Identität aus in Bezug auf ihre Eigenschaften und Werte:

mir wurde empfohlen, vielleicht muss ich versuchen, ein bisschen mehr norwegisch zu werden. Aber ich meine, ich kann versuchen, wie ich will, ich werde wohl nicht mehr norwegisch. Und letztendlich habe ich gesagt, jetzt mittlerweile sage ich, ich fühle mich hier, aber ich bin eben Deutsche, ich bin stolz darauf, Deutsche zu sein. Und ich werde auch nicht mehr norwegisch. Denn ich bin ja nicht anders als ich bin.

In diesem Zitat ist auch deutlich, dass die Salienz in einem besonderen Kontext zum Vorschein trat, in dem gerade deutschsprachige Identität das Thema war, und zwar in einem, in dem sie kritisiert wurde. Dies lässt sich mit der Behauptung von Swann und Bosson (2008, S. 452) verbinden, dass Identitätsaushandlungen bei Störungen besonders deutlich werden.

Wie es scheint, kann diese deutliche Aushandlung wiederum zu einer erhöhten Salienz geführt haben. Lehrperson 3 erklärte dagegen die Salienz mit ihrer Lebenswelt im Allgemeinen:

In meinem Zuhause, in meinem Leben spielt eigentlich das Österreichische oder das Deutschsprachige eine viel größere Rolle. Es ist ja auch klar, dass ich zum Beispiel die aktuellen Themen viel intensiver verfolge und also, ich mache sehr selten Kjøttkaker, sagen wir es so.

Wie oben ist aber hier auch die Salienz kontextuell in dem Sinne, dass die Lehrperson ihre kulturelle Prägung mit der ihrer norwegischen Umgebung verglich.

Ein kontextueller Charakter trat auch bei Lehrperson 4 zum Vorschein, die angab, nur im Deutschunterricht das Gefühl zu haben, eine deutschsprachige Kultur zu vertreten:

Also, ich denke im Deutschunterricht ja, weil der Fokus darauf ist. Aber ich denke, wenn ich aus dem Deutschunterricht rausgehe, ist eigentlich mehr die Einstellung Zuhause ist da, wo ich bin. Und ich habe viel im Ausland gelebt. Also, ich denke, in der heutigen Zeit sind wir mehr multikulti, wir nehmen uns das aus verschiedenen Kulturen heraus, was uns gefällt.

Dieser verstärkende Effekt des Deutschunterrichts wurde auch von Lehrperson 2 genannt. Auf die Frage, ob sie das Gefühl hatte, eine deutschsprachige Kultur zu vertreten, antwortete sie: „Ja, eigentlich schon, weil die Schüler natürlich Fragen haben“. Hier scheint also die Salienz etwas bedingt zu sein und vorrangig von den Fragen der Schüler ausgelöst zu werden.

Zusammengefasst kann man die Salienz bei den interviewten Lehrpersonen entlang eines Kontinuums ordnen, das sich von Lehrperson 1 und 3, die eine starke Salienz ausdrückten, über Lehrperson 4 zu Lehrperson 2 spannt, die eine etwas bedingte Salienz beschrieb.

Deutschsprachige Identität als Stärke und Herausforderung

Die interviewten Lehrpersonen beschrieben mehrmals, wie sie ihren Hintergrund aus einer deutschsprachigen Kultur als eine Stärke sahen, die sie als Werkzeug im Unterricht einsetzen konnten. Dies wird in folgender Aussage von Lehrperson 3 besonders deutlich: „Ich nehme ja meine Beispiele aus [Stadt] oder [Stadt] oder [Region], weil das kenne ich. Also das, was man gut kennt, kann man gut unterrichten.“ Analog gab Lehrperson 4 folgendes an:

Also, ich denke, dieser Bonus ist, wenn man offen genug sein kann, sich selbst einzubringen, dann kann man bei den Schülern ganz viel gewinnen, weil man ist so ein lebender Zeitzeuge, sage ich mal. Man kann sich mit den eigenen Erfahrungen einbringen. Das ist etwas, was die Sache näherbringt, als wenn man einen Artikel nimmt aus dem Internet oder einen Text aus dem Buch, weil das sind immer fremde Personen, da haben die keinen Bezug dazu.

Zusätzlich nannte Lehrperson 3 fachliche Kompetenz als ein Ergebnis ihres deutschsprachigen Hintergrundes:

Also es ist klar, als ich dann angefangen habe Deutsch zu unterrichten, also durch das ganze Studium [...] habe ich Deutsch gemacht. Und dann war ja auch so eine Sache. Mir wurde irgendwie plötzlich klar, du kannst ja viel mehr als die anderen.

Es gibt aber auch Hinweise darauf, dass Lehrpersonen erlebt hatten, aufgrund ihres deutschsprachigen Hintergrundes auf Herausforderungen zu stoßen. Lehrperson 3 erzählte davon, wie andere und auch sie selbst plötzlich ihren Hintergrund als etwas in Norwegen Fremdes auffassten:

1994 während der EU-Volksabstimmung, dann wurde mir zum ersten Mal klar, dass ich ein anderer bin. Ich habe niemals das so gesehen. Ich habe mich mehr als binational gesehen, also als zwei Nationalitäten. [...] Aber 1994 wurde das ja sehr problematisiert. Weil ich dann damals pro-EU war, hat man (...?) weil du Ausländer bist.

Lehrperson 1 drückte aus, dass sie erlebt hatte, wie andere einen deutschsprachigen Hintergrund mit etwas Negativem verbanden. Sie gab unter anderem an, mehrere Kinder mit einem deutschsprachigen Hintergrund zu kennen, die mit negativen Haltungen konfrontiert gewesen waren:

Die anderen deutschen Kinder, die ich kenne, die möchten zum Teil auch nicht [deutsch sein], weil dann eben auch diese Sachen sind. Sie können das auch nicht so reflektieren, sie haben keinen Bezug dazu, aber sie verstehen schon, dass es nicht schön ist, wenn sie in die Schule kommen und da wird gesagt: "Heil Hitler".

Hier ist also die Negativität mit der deutschen Geschichte verbunden. Sowohl Lehrperson 1 als auch 4 gaben zusätzlich an, diese Negativität seitens ihrer eigenen Schüler erlebt zu haben, welches später ausführlicher behandelt wird.

4.2 Bewusstsein der Schüler über kulturelle Unterschiede

Bevor darauf eingegangen wird, wie die deutschsprachige Identität der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler beschrieben wird, wird ein Blick auf das Bewusstsein der Schüler zum Thema kulturelle Unterschiede geworfen. Dies wird in erster Linie anhand der über den elektronischen Fragebogen erhobenen Antworten getan. Es werden aber auch einige Ansichten der interviewten Lehrpersonen miteinbezogen.

Als erstes kann bemerkt werden, dass ganze 35,29 % der befragten Schülerangaben, nicht zu wissen, ob es Eigenschaften oder Verhaltensweisen gäbe, die man als typisch deutsch/österreichisch/schweizerisch auffassen könne. Dieser Umstand kann mehrere Ursachen haben. Eine Ursache kann ein etwas wenig entwickeltes Bewusstsein über kulturelle Unterschiede sein. Ein Hinweis darauf ist, dass viele der befragten Schüler nur Alternativen ankreuzten, ohne Erläuterungen einzutippen, oder dass die Erläuterungen sehr kurz waren. Es

gab wenige lange Freitextantworten. Zusätzlich drückten sechs der Schüler (25 %) in der Sekundarstufe I (norwegische „ungodmsskole“) und zwei (7 %) in der weiterführenden Schule Unverständnis zum Thema oder den Fragen aus. Entweder gaben sie offen an, einige Fragen nicht verstanden zu haben, oder sie signalisierten, dass ihnen das Thema der Fragen als irrelevant erschien: „Nein, das kann ich nicht merken, weshalb bekommen wir dazu so viele Fragen?“. Viermal wurden auch Diskrepanzen in den Antworten der Schüler entdeckt, welche auch auf eine gewisse Unsicherheit bezüglich kultureller Unterschiede deuten dürften. Zum Beispiel gab ein Schüler an, die Lehrperson als streng aufgrund ihres deutschsprachigen Hintergrundes aufzufassen, bei der direkten Frage, ob es Eigenschaften oder Verhaltensweisen gäbe, die als typisch deutsch/österreichisch/schweizerisch gesehen werden konnten, antwortete der Schüler, nicht darüber nachgedacht zu haben.

Auch bei den Lehrpersonen war die Auffassung vertreten, dass das Bewusstsein ihrer Schüler über kulturelle Unterschiede etwas gering war. Zum einen drückte Lehrperson 1 aus, bei den Schülern auf eine etwas begrenzte kulturelle Selbstauffassung gestoßen zu sein: „Ich glaube, die sind nicht reif genug, um sich bewusst so aufzufassen.“ Diese Ansicht drückte auch Lehrperson 2 zur direkten Frage aus, ob ihre Schüler eine kulturelle Selbstauffassung hatten: „Den Eindruck habe ich eigentlich nicht so sehr. [...] Das wirkt nicht so. Von sich aus nicht“ und Lehrperson 4 gab an, dass sie es nur bei denjenigen bemerken konnte, die interkulturelle Erfahrungen hatten:

Also, es gibt ja Schüler, die auch viel, sagen wir mal, die viel reisen, die auch offen sind für andere Kulturen und die sich ja auch im Privaten engagieren. [...] Ich denke die, die nicht so weltoffen sind, die sehen das nicht so, weil die kennen nur diese Kultur

Zusätzlich zur Selbstauffassung der Schüler gab es bei Lehrperson 4 auch eine Angabe zum Bewusstsein über den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrperson:

Sie können das nicht so richtig erfassen, glaube ich. Sie kriegen das schon so mit, aber die sind nicht in der Lage das von mir auf meine Kultur zurückzuführen und dann auf die deutsche Allgemeinheit. Das glaube ich, das können die nicht.

Sowohl die Aussagen der Schüler als auch die der Lehrpersonen können als eine Bestätigung von Wittes in Kapitel 3.3 genannten Behauptung dienen, dass das bloße Erkennen kultureller Unterschiede auf niedrigen Progressionsstufen der interkulturellen Kompetenz herausfordernd sein kann.

Zusätzlich zu einem niedrigen Bewusstsein ist es vorstellbar, dass die wenigen Angaben

über kulturelle Unterschiede auch daher stammen, dass sich die Schüler weigerten, Menschen aufgrund ihres Hintergrundes zu klassifizieren oder dass sie sich zumindest weigerten, offen anzugeben, es zu tun. Zum Beispiel lässt sich annehmen, dass ein Schüler, der gelernt hat, Menschen ungeachtet ihres Hintergrunds gleich zu behandeln und nicht zu diskriminieren, dazu geneigt sein kann, den Einfluss des deutschsprachigen Hintergrunds gänzlich abzuschreiben. In diese Richtung lassen sich absolute Angaben dazu interpretieren, dass es keine Verbindung zwischen Verhalten und kulturellem Hintergrund gab „Menschen benehmen sich im Allgemeinen gleich, es sei denn, sie haben eine Krankheit oder ähnliches“.

In Fällen, wo die Schüler mit eigenen Worten eine Unsicherheit ausdrückten, kamen auch Aussagen vor, die auf ein hohes Reflexionsvermögen deuten können. Zum Beispiel wurden Angaben dazu gegeben, was nach Auffassung der Schüler hätte vorhanden sein müssen, damit sie kulturelle Unterschiede besser hätten erkennen können. Vier Schüler gaben an, dass sie mehr kulturspezifisches Wissen gebraucht hätten, um den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrpersonen besser einschätzen zu können: „Ich weiß nicht, weil ich nicht weiß, wie ein Deutscher normalerweise sein würde. Ich habe keinen Bezugspunkt.“ Drei Schüler drückten aus, dass die kulturellen Unterschiede zwischen ihnen und ihrer Lehrperson einfach zu klein waren, um bemerkbar zu sein: „Ich finde die Unterschiede nicht groß genug, um sie selbst bemerken zu können“, und sechs Schüler gaben an, dass sich die Lehrperson der norwegischen Kultur dermaßen angepasst hatte, dass keine Unterschiede erkennbar waren: „Meine Lehrerin hat viele Jahre in Norwegen gewohnt. Sie benimmt sich ungefähr wie alle anderen Lehrer.“ Als reflektiert dürfte auch die Aussage gesehen werden, die sich als Gedanken über den Unterschied zwischen individuell und kulturell bedingten Eigenschaften interpretieren lässt: „weiß nicht so recht, alle tun ja etwas, was andere nicht tun, sei es mit den Haaren spielen oder anders gehen, aber nichts von dem, was sie tut, deutet darauf hin, dass sie aus Deutschland kommt“.

Die Beispiele oben zeigen, dass, obwohl bei vielen der befragten Schüler ein wenig ausgebildetes interkulturelles Bewusstsein angenommen werden kann, sich ein fehlendes Erkennen kultureller Besonderheiten nicht direkt darauf zurückführen lässt. In vielen Fällen ist die Annahme genauso angebracht, dass es sich um ein Weigern vor dem Stereotypisieren oder um eine offene Einstellung dreht, welche sich mit Byrams (1997, S. 34) Auslegungen zu interkultureller Kompetenz verbinden lässt. Es kann selbstverständlich auch sein, dass die Schüler darin Recht hatten, dass sich die Lehrperson einfach sehr stark assimiliert hatte.

Vor diesem Hintergrund kann eine Hypothese sein, dass man womöglich bei vielen Schülern keine tiefgreifenden kulturspezifischen Kenntnisse voraussetzen kann. Jedoch darf man auf Offenheit und Reflexionsvermögen hoffen.

4.3 Aushandlungen und Aushandlungssegmente

Da Identitätsaushandlungen andauernd im Hintergrund ablaufen, aber oft erst in besonderen Fällen den Beteiligten bewusst werden, bieten die hierzu präsentierten Resultate nur einen punktuellen Einblick in dieses Geschehen. So werden hier auch nur Aushandlungssegmente wie zum Beispiel das Behaupten einer Identität beschrieben. Diese Aushandlungen und Aushandlungssegmente sind unter folgenden Themen beschrieben: wie die Lehrpersonen nach eigener Aussage ihre deutschsprachige Identität ausdrücken, wie die Schüler die Identität der deutschsprachigen Lehrpersonen auffassen, wie die Schüler auf den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrpersonen reagieren und wie die Lehrpersonen auf Stereotypisierung reagieren. Hierbei bildet die Gliederung der Analyse keine bestimmte Abfolge der Aushandlungssegmente ab. Demnach kann zum Beispiel die Tatsache, dass eine Lehrperson ihre deutschsprachige Identität stark zum Ausdruck bringt, eine Reaktion seitens der Schüler hervorrufen. Sie kann aber auch selbst eine Reaktion auf Aussagen der Schüler über ihren deutschsprachigen Hintergrund sein.

Wie die Lehrpersonen nach eigener Aussage ihre deutschsprachige Identität ausdrücken

Zum Ausdrücken kultureller Identität werden hier Handlungen gerechnet, bei denen die Lehrpersonen sich aus eigener Initiative als Vertreter ihrer deutschsprachigen Kultur darstellen. Hierzu zählt das Behaupten einer Identität, welches Ting-Toomeys (2005, S. 217) Definition entspricht. Es werden aber sowohl unbewusste als auch bewusste Handlungen mit in Betracht gezogen, und die Handlungen dienen nicht notwendigerweise dem Hauptzweck, den Schülern einen bestimmten Eindruck von der Lehrperson zu geben. Stattdessen können sie zum Beispiel als Nebeneffekt vom Verfolgen unterrichtsbezogener Ziele gesehen werden.

Als Beispiel für das Letztere kann die Angabe gesehen werden, dass Lehrperson 1 und 3 ihren deutschsprachigen Hintergrund durch die Unterrichtsgestaltung zum Ausdruck brachten. Lehrperson 3 erzählte, wie die Themenwahlen davon beeinflusst wurden: „Und es ist auch klar, dass im Unterricht wird sicherlich viel mehr Wert auf Österreich gelegt als auf

Deutschland“. Ein Beispiel dafür nannte sie in Bezug auf Backen: „Wir backen manchmal. Die kriegen manchmal Rezepte von mir. [...] Und dann ist es natürlich Sachertorte oder Parmatorte oder Gugelhupf. Es ist nicht Bienenstich oder norddeutsche Sachen.“ Bei Lehrperson 1 nahm ihr deutschsprachiger Hintergrund auf den Unterricht dadurch Einfluss, dass sie ihn verwendete, um besondere Aktivitäten mit den Schülern zu veranstalten: „Ich hole immer meine ganze Familie her [lacht] und ich stecke dann immer meine Schüler mit meiner Familie in einen Raum und dann müssen sie Deutsch reden.“ Dies kann als Ausdruck kultureller Identität gesehen werden, weil die Familie eine direkte Verbindung zum deutschsprachigen Hintergrund der Lehrperson darstellte. Somit wurden die Schüler durch die Familie mit dem deutschsprachigen Hintergrund der Lehrperson konfrontiert. Auch in Bezug auf das Erklären sprachlicher Besonderheiten kann der deutschsprachige Hintergrund ausgedrückt werden. Lehrperson 3 gab an, ihren deutschsprachigen Hintergrund zu verwenden, um den Schülern ein Beispiel sprachlicher Variation zu geben:

Ich sage zum Beispiel ganz oft, dass, also, das würde ein Deutscher so sagen, das sagt ein Österreicher so. [...] Weil es gibt ja verschiedene Unterschiede da, und obwohl meine Mutter sich sehr bemühte uns hochdeutsch beizubringen, dann ist es trotzdem etwas Österreichisch dringeblichen und teilweise auch Mundarten und so. Und das, ich versuche denen zu zeigen, welche reiche Sprache Deutsch ist.

Auch folgende Aussage von Lehrperson 1 lässt sich in diese Richtung interpretieren: „Also meine Kultur ist ja auch Sprache. Und auch schnell umgeschlagen in meinen Dialekt und dann kann ich auch so ein bisschen die Zusammenhänge mit dem Norwegischen vom Sprachlichen her.“ Lehrperson 4 gab ihrerseits an, ihren Hintergrund zu thematisieren, um unterschiedliche literarische Interpretationen zu zeigen: „Wenn zehn Leute einen Text lesen, liest jeder auch was anderes rein. Und dann sage ich auch: ‚Warum sehen wir das so unterschiedlich? Ist doch der gleiche Text.‘ Und dann sind wir auch wieder daran, was man immer so in seinem Rucksack hat, das ist die Brille, mit der man liest oder erlebt.“ Hier präsentierte sich also Lehrperson 4 den Schülern gegenüber als anderskulturell, um ihnen zu zeigen, wie unterschiedliche Perspektiven möglich sind.

Nicht nur die Unterrichtsinhalte selbst können davon beeinflusst werden, dass deutschsprachige Deutschlehrende ihren deutschsprachigen Hintergrund ausdrücken, sondern auch die Art und Weise, wie diese Inhalte dargestellt werden. Lehrperson 4 berichtete „Die sind ja völlig geschockt, wenn die hören, wie dieses Schulsystem in Deutschland ist. Dann

sage ich mal. ‚Wisst ihr eigentlich, wie gut es euch hier geht? Ihr habt die Bücher umsonst. Ihr kriegt alle einen Computer.‘ Ich sage: ‚das ist in Deutschland nicht so.‘ Es lässt sich behaupten, dass die Lehrperson durch die Aussage ‚Wisst ihr eigentlich, wie gut es euch hier geht?‘ die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Tatsache lenkte, dass sie einen anderen Hintergrund hatte. Sie stellte sich selbst mit anderen Worten als Kontrast zu der Kultur dar, in der die Schüler aufwuchsen.

Zusätzlich zu den Unterrichtsinhalten und deren Präsentation können Lehrpersonen auch durch die Unterrichtsführung ihren deutschsprachigen Hintergrund ausdrücken. Lehrperson 1 berichtete hierzu: ‚Ich habe ein bisschen was anderes gelernt im Studium. [...] Also mit offenen Arbeitsaufträgen, mehr Kreativität‘. Anders ausgedrückt, ließ die Lehrperson ihren deutschsprachigen Hintergrund die didaktischen Methoden beeinflussen, die sie verwendete.

Die Interviewten gaben auch an, ihre deutschsprachige Identität dadurch auszudrücken, dass sie im Unterricht Rituale aus ihrer Herkunftskultur verwendeten. Lehrperson 1 drückte ein distinktes Bewusstsein hiervon aus:

Aber ich habe auch andere Rituale. Ich bestehe auf Ordnung und Disziplin. [...] Ich habe gerne meine Einführungsrituale, dass man sich erhebt, wenn der Lehrer in die Klasse kommt [...] ich sage, "ihr könnt hier nicht aus dem Raum rausgehen und da werden die Stühle nicht hochgestellt“. [...] das habe ich schon in Deutschland gemacht, also das mache ich hier auch.

Hier lassen sich die Rituale an die Eigenschaften streng und ordentlich knüpfen, die die Lehrperson, wie in Kapitel 4.1, beschrieben, ihrem deutschsprachigen Hintergrund zuschrieb. Ähnlich kann auch die Beschreibung, die Lehrperson 3 davon in Kapitel 4.1 gab, wie sie immer schon im Klassenzimmer war, wenn der Unterricht anfang, als ein solches Ritual bezeichnet werden.

Auch andere Verhaltensweisen, die nicht direkt an Rituale geknüpft werden können, lassen sich als ein Ausdrücken kulturell bedingter Eigenschaften sehen. Hierzu berichtete Lehrperson 1 folgendes:

Oder eben dieses etwas Strengere. Und jetzt hier, mehr durchgreifen, bis hierhin und nicht weiter. Also ich würde da denken, dass ich deutsch bin. [...] Oder die Art und Weise, wie ich so bin, also gut, das muss ja nicht unbedingt Deutsch sein, aber ich denke mal schon.

Hier fand die Lehrperson sich selbst streng, verband dies mit ihrem deutschsprachigen Hintergrund und meinte, dieses strenge Verhalten im Unterricht zum Ausdruck zu bringen. Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, erzählte Lehrperson 4 auch davon, Verhaltensweisen im Unterricht zu zeigen, die sie mit kulturell bedingter Strenge verband. Ein anderes Beispiel dafür, wie kulturbedingte Verhaltensweisen im Unterricht zum Ausdruck kommen, kann darin gesehen werden, dass sich Lehrpersonen aus unterschiedlichen deutschsprachigen Regionen unterschiedlich benehmen: „ich war ja jetzt gerade vor den Herbstferien weg, und die Vertretung, die ist wirklich Norddeutsche. Und da hatten die Schüler so ein paar Kommentare, habe ich gesagt, die kommt halt aus Norddeutschland, die sind anders als ich.“ Hier sahen also sowohl die Lehrperson als auch die Schüler einen Kontrast darin, wie sich Personen aus unterschiedlichen Regionen des deutschsprachigen Raums verhielten. Die Lehrperson knüpfte diesen Umstand direkt an unterschiedliche kulturelle Hintergründe und erklärte es den Schülern als regional bedingte Verhaltensweisen. Dies kann wieder als ein Beispiel dafür aufgefasst werden, wie sich die Lehrpersonen nicht davor scheuten, in gewissen Situationen zu Stereotypen zu greifen, indem die Lehrpersonen selbst die Verbindung zwischen typischen Eigenschaften und Herkunft schafften.

Das Ausdrücken von Freude über den eigenen deutschsprachigen Hintergrund kann auch als ein Ausdruck kultureller Identität gesehen werden. Als einen solchen Ausdruck lässt sich die Beschreibung davon verstehen, wie Lehrperson 3 die Musikkultur, die sie ihrem deutschsprachigen Hintergrund zuordnete, ihren Schülern vermittelte:

wir haben über Musik gesprochen. Wir haben über diese tiefe Verbundenheit, die die Österreicher haben zu einigen Sachen, also vor allem in Musik, [...] Aber dann habe ich vor, denen das zu zeigen (...?) Musik, wie gut die eigentlich ist.

Auch die Tatsache, dass Lehrperson 3 Rezepte mit den Schülern teilte, kann als ein Ausdrücken von Freude über den eigenen deutschsprachigen Hintergrund gesehen werden. In beiden Fällen hatte die Lehrperson ein kulturelles Erbgut, das sie gern den Schülern vermittelte.

Zuletzt dürfte das äußere Erscheinungsbild von Lehrperson 3 als einen Ausdruck kultureller Identität gesehen werden: „ich habe immer [regional geprägtes Kleidungsstück] an, so das kann schon sein, dass das so typisch ist. Alle Schüler an der Schule wissen, dass ich einen österreichischen Hintergrund habe. Ob ich im Deutschunterricht oder sonst wo unterrichte.“

Wie die Lehrpersonen nach Aussage der Schüler ihre deutschsprachige Identität ausdrücken

Dieser Abschnitt beleuchtet, wie sich Identitätsaushandlungen mit deutschsprachigen Deutschlehrenden aus Sicht der Schüler gestalten. Mit anderen Worten werden hier die Handlungen der Lehrpersonen beschrieben, die die Schüler als Ausdruck des deutschsprachigen Hintergrundes der Lehrperson sehen. Es werden, wie oben, nicht nur Handlungen beschrieben, die bewusst darauf abzielen, eine bestimmte Identität auszudrücken, sondern alle Handlungen, die in einer Identitätsaushandlung eine Rolle spielen können. Zusätzlich werden hier Verbindungen zu den Aussagen der Lehrpersonen gezeigt.

Unter den Schülern gaben 38 der Befragten, also gute 70 %, an, den deutschsprachigen Hintergrund ihrer Lehrpersonen mit Handlungen zu verknüpfen, die das Erscheinungsbild und die Sprache der Lehrperson betrafen. Hierbei drehte es sich um die Art und Weise, wie die Lehrpersonen sowohl auf Norwegisch sprachen: „Ich merke es ab und zu am Akzent“ als auch auf Deutsch: „Spricht schnell Deutsch“. Es wurden auch Handlungen wie die Wahl von Kleidung: „Man kann es nur an ihrem Stil erkennen, dass sie ein Kleid trägt“ und Bewegungen genannt „Unser Lehrer hat etwas abruptere Bewegungen“. Äußere Merkmale wurden dagegen nur von einer der interviewten Lehrpersonen explizit erwähnt. Dies kann zum einen daran liegen, dass die Lehrpersonen nicht explizit danach gefragt wurden, zum anderen, dass die meisten der interviewten Lehrpersonen keine äußeren Merkmale hatten oder, zum dritten, dass sie sich dieser Merkmale nicht so bewusst waren. Trotz der möglicherweise geringen Aufmerksamkeit, die die interviewten Lehrpersonen selbst äußeren Merkmalen schenkten, kann behauptet werden, dass äußere Merkmale in Identitätsaushandlungen eine entscheidende Rolle spielen, da sie Teil davon sind, wie sich eine Person freiwillig oder unfreiwillig darstellt.

Die befragten Schüler gaben auch an, kulturbedingte Verhaltensweisen zu erkennen. 16 der Schüler berichteten vom Ausdrücken kulturell bedingter Strenge und hoher Anforderungen: „Er ist streng, wenn es um Sachen geht, die man nicht vor sich oder im Unterricht haben soll, wie zum Beispiel Handys“, „Ab und zu glaubt sie, dass wir mehr können als wir können“. Zusätzlich wurden die Verhaltensweisen Höflichkeit: „Sie spricht ruhig und sehr höflich und freundlich“ und Direktheit aufgeführt: „ist ein bisschen direkter als andere, hat keine Angst davor, das zu sagen, was sie meint“. Diese Aussagen decken sich im höheren Ausmaß mit denen der Lehrpersonen, indem Strenge sowohl von den Schülern als

auch von den Lehrpersonen genannt wurde.

Wenn es um das Vermitteln des eigenen deutschsprachigen Hintergrundes und der eigenen Muttersprache geht, können das Zeigen fachlicher Kompetenz und das Zeigen fachlichen Engagements als Handlungen gesehen werden, die einen deutschsprachigen Hintergrund ausdrücken. Ganze 38 Schüler gaben an, den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrperson mit fachlicher Kompetenz zu verbinden: „[Frage:] Wie kannst du am Verhalten deines Deutschlehrers erkennen, dass er/sie aus Deutschland / Österreich / die Schweiz kommt? [Antwort:] Sie kann mehr über Deutsch und Deutschland als andere, norwegische Deutschlehrer“. Fachliches Engagement wurde von fünf Schülern erwähnt:

Er ist sehr enthusiastisch, wenn es um die Sprache geht. Das kann man zwar von einem Deutschlehrer erwarten, aber bei ihm ist der Enthusiasmus anders. Stell dir vor, ein Freund zeigt dir einen Song, den er mag. Dann stellst du dir vor, dass man dasselbe Verhalten verwendet, um dir Deutsch beizubringen.

Aus dem Zitierten geht hervor, dass der Schüler bei der Lehrperson eine tiefe Verbundenheit mit dem Unterrichtsinhalt erkannte, die sich an die von Lehrperson 3 ausgedrückte Freude knüpfen lässt. Die oben genannten Aussagen der Schüler können zusätzlich mit den Aussagen der interviewten Lehrpersonen verbunden werden, die sowohl von fachlicher Kompetenz als auch von Verbundenheit mit dem Inhalt, den sie vermittelten, erzählten.

Fünf der befragten Schüler gaben an, bei ihrer Lehrperson Traditionen zu erkennen, die sie als Ausdruck des deutschsprachigen Hintergrundes ihrer Lehrperson sahen: „Habe das Gefühl, dass der Lehrer die Traditionen seines Heimatlandes mitgenommen hat und auch ein bisschen davon, wie man dort denkt.“ Es wurden aber keine konkreten Angaben dazu gegeben, um welche Traditionen es sich drehte. Deshalb lassen sich keine sicheren Annahmen hierzu machen. Es könnte aber zum Beispiel von Ritualen die Rede sein, wie das Ritual, bei dem sich die Schüler erhoben, wenn sie Lehrperson 1 begrüßten, oder dass Lehrperson 3 immer schon im Klassenzimmer war, wenn der Unterricht anfang.

Andere Denkweisen wurden von zwei weiteren Schülern genannt, und zwar in Verbindung mit der Geschichte des zweiten Weltkrieges: „Wenn von Nationalstolz die Rede ist, kann es schwieriger für Menschen sein, die aus einem Land mit einem Kriegshintergrund kommen“. Beide Angaben wurden als Beschreibungen von Kontrasten zwischen dem Hintergrund der Schüler und dem der Lehrpersonen gegeben. Daher ist eine plausible Interpretation, dass die Schüler diese Denkweise als Kennzeichen für den deutschsprachigen

Hintergrund der Lehrperson sahen und dass das Ausdrücken der Denkweise ein Ausdruck kultureller Identität war. Die Angaben lassen sich mit den Berichten von Lehrperson 1 und 4 verbinden, die in Kapitel 4.1 davon erzählten, wie man als Deutscher an die deutsche Kriegsgeschichte geknüpft werden kann.

Als letztes Element dürfte erwähnt werden, dass viele der befragten Schüler einen Einfluss des deutschsprachigen Hintergrundes ihrer Lehrperson sowohl auf Unterrichtsinhalte als auch auf Unterrichtsführung sahen. Dies wurde von den interviewten Lehrpersonen mehrmals angegeben. Sechzehn der Schüler gaben an, dass der deutschsprachige Hintergrund ihrer Lehrperson die Unterrichtsinhalte beeinflusste: „der Lehrer erzählt am meisten über Deutschland und Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern vor dem Hintergrund seiner eigenen Erlebnisse“. Und fünf gaben auch an, eine andere Unterrichtsführung zu erkennen: „der einzige Unterschied ist, dass sie auf andere Arten und Weisen unterrichten kann als andere Lehrer“.

Zusammengefasst gibt es zwischen den Aussagen der Schüler und der Lehrpersonen Ähnlichkeiten, wenn es darum geht, wie die Lehrpersonen ihren deutschsprachigen Hintergrund zum Ausdruck bringen. Obwohl die Schüler und Lehrpersonen nicht notwendigerweise von denselben Situationen und Personen sprachen, hatten sie also in diesem Aspekt viele vergleichbare Erlebnisse.

Wie die Schüler auf den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrpersonen reagieren

Oben wurde davon berichtet, wie die Schüler den deutschsprachigen Hintergrund ihrer deutschsprachigen Lehrpersonen erkennen. Dieser Abschnitt behandelt Beispiele dafür, wie die Schüler darauf reagieren. Obwohl die Schüler angeben konnten, wie sie auf den deutschsprachigen Hintergrund ihrer Lehrpersonen aufmerksam wurden und was sie darüber dachten, fanden sich in den Schülerantworten wenig Informationen über Handlungen oder Aussagen, die davon ausgelöst wurden. Aus diesem Grund finden sich die meisten Berichte zu diesem Thema in den Antworten der Lehrpersonen.

Eine Reaktion, die in den Schülerantworten gefunden wurde, war, inwiefern der Hintergrund der Lehrperson die Schüler auf ihren eigenen Hintergrund aufmerksam machte. Sie wurden danach direkt gefragt. Neun der Schüler antworteten „Ja“. Zwei Schüler gaben an, diesen Umstand mit Beherrschung der norwegischen Sprache zu verbinden: „Wenn sie ein norwegisches Wort nicht versteht oder wenn sie die Sprachen vermischt“ und sieben knüpften

ihr Erlebnis an unterschiedliche Lebensweisen „Wenn die Deutschlehrerin darüber spricht, was sie als Kind machte, habe ich oft das Gefühl, dass ich norwegisch bin und hier aufgewachsen bin, weil man in diesen Ländern sehr unterschiedliche Verhaltensweisen hat“.

Drei der Lehrpersonen berichteten ihrerseits davon, wie die Schüler Interesse an den Lebensweisen ausdrückten, die sie mit dem deutschsprachigen Hintergrund der Lehrperson verknüpfen konnten. Lehrperson 2 beschrieb, wie die Schüler besonders interessiert wurden, wenn sie eine Verbindung zwischen kulturellen Themen und der Lehrperson selbst sehen konnten:

die Schüler fragen auch gerne, also dass sie nicht fragen, wie ist das in Deutschland, sondern wie machst genau du es. Das interessiert sie natürlich zum einen, weil ich für sie eine Deutsche bin, aber zum andern ist es auch ein persönliches Interesse dafür, die Lehrkraft besser kennenzulernen

Wie oben erwähnt, schaffte Lehrperson 4 auch eine Verbindung zwischen ihrer Person und kulturellen Themen im Deutschunterricht. Die Tatsache, dass sich die norwegischen Schüler über die Verhältnisse an deutschen Schulen schockieren ließen, kann von einem Interesse zeugen, das die Schüler von der Lehrperson auf die Unterrichtsinhalte übertrugen. In Kapitel 4.1 wurde beschrieben, wie Lehrperson 4 selbst in dieser Verbindung zum vermittelten Inhalt einen großen Vorteil sah. Lehrperson 3 konnte auch von einer Verbindung zwischen Interesse an ihrer Person und ihrem deutschsprachigen Hintergrund berichten:

Lehrperson 3: Am liebsten, glaube ich, meine siebzehn in der zehnten Klasse, die würden jetzt vor Weihnachten mit mir nach Wien fliegen. Also mehrere davon haben gesagt, (...?) es wollen. Und drei sind jetzt in Österreich gewesen, von den Schülern, und das ist, weil sie haben zu den Eltern gesagt, naja, dann bleiben wir noch ein paar Tage in Österreich, weil wir wollen (...?) Also die haben die Sachen teilweise nur vom Hören gekannt. Und die kommen dann zurück und sagen, es stimmt ja, was du sagst. So ist es ja.

Interviewerin: Ja, also, sie lernen also wirklich davon, wenn du ihnen erzählst, was in Österreich anders ist.

Lehrperson 3: Ja, das denke ich schon. Und ich denke auch vor allem, ich habe einen Bezug zu einem Land, und dann kann man anders unterrichten.

Die Tatsache, dass die Schüler ein erhöhtes Interesse an Inhalten zeigten, die sie an den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrperson knüpften, kann auch als eine Bestätigung der

deutschsprachigen Identität der Lehrperson gesehen werden. Dies ist im folgenden Bericht von Lehrperson 3 besonders deutlich:

Interviewerin: was du jetzt gesagt hast, das war, dass die Schüler dann auch irgendwie lieber zu Autoren aus dem süddeutschen und österreichischen Raum gehen?

Lehrperson 3: [...] Ja, also ich glaube schon, dass die nach drei Jahren auch ähm. Die wollen mich ja auch natürlich glücklich machen, die Schüler. Ich sehe es auch, wenn sie frei etwas (...?) Themen wählen können, dann kommt sehr oft etwas aus Österreich hervor.

Hier gab die Lehrperson an, dass die Schüler bewusst ein Interesse ausdrücken, um der Lehrperson eine Freude zu machen. Dieser Umstand kann als ein deutliches Zeichen dafür aufgefasst werden, dass die Schüler die deutschsprachige Identität der Lehrperson anerkannten.

Ein klarer Kontrast zum Ausdrücken von Neugier und Interesse am deutschsprachigen Hintergrund der Lehrpersonen kann in den stereotypen Auffassungen, die Byram (1997, S. 34) als den Gegensatz von Offenheit beschreibt, gesehen werden. Sowohl Lehrperson 1 als auch Lehrperson 4 gaben an, erlebt zu haben, wie die Schüler ihre Verhaltensweisen mit Stereotypen zum deutschsprachigen Hintergrund dieser Lehrpersonen verbanden. Dies sei insbesondere dann geschehen, wenn die Schüler sie als streng auffassten. Lehrperson 1 berichtete:

zumindest bei uns an der Schule ist es schon ziemlich eingeschlichen, dass sie so sitzen, als ob sie zu Hause in ihrem Wohnzimmer sind [...] Das dulde ich halt nicht. [...] ‚Du bist ja sehr deutsch‘, kommt dann so zurück, aber ich meine, ob das wirklich so ist, die sagen das halt, weil sie das anders nicht verbinden können.

Wie schon zweimal erwähnt, verband Lehrperson 4 selbst ihre Strenge mit ihrem deutschsprachigen Hintergrund. Der weitere Kontext dieser Äußerung zeigt, dass sie auch meinte, diese Auffassung bei den Schülern zu bemerken:

Interviewerin: [...] wenn es um diese typisch deutschen Eigenschaften geht, die die Schüler, von denen die Schüler ein Bild haben. Denkst du, dass du auch davon umfasst wirst? Dass sie dir irgendwie Eigenschaften zuschreiben, weil sie dich als Deutsche auffassen?

Lehrperson 4: Ja, ganz klar. Die sagen alle, ‚du bist unheimlich streng‘, ich sage ‚so ist es aber in Deutschland‘.

Hier gab die Lehrperson zwar nicht an, wie sie wusste, dass die Schüler eine Verbindung zwischen ihrem deutschsprachigen Hintergrund und der Eigenschaft Strenge sahen. Sie bejahte aber die Frage, ob sie seitens der Schüler eine solche Verbindung erkennen konnte. In diesen beiden Fällen ging es also darum, dass die Schüler laut der Lehrpersonen deren Verhaltensweise als Bestätigung ihrer stereotypen Auffassungen sahen. Im Interview mit Lehrperson 2 zeigte sich aber, dass es auch umgekehrt sein kann, also dass der Eindruck, den die Schüler von den Verhaltensweisen der Lehrperson haben, von ihren stereotypen Vorstellungen abweichen können:

Interviewerin: Denkst du, dass ihnen auch irgendwelche Eigenschaften einfallen zu Deutschen.

Interviewperson 2: Ja, [...] in diese Richtung: Sie sind sehr ordentlich und sie sind sehr streng und sehr genau und man muss (...?) sein. Aber sie kennen mich ja, und wissen, dass ich nicht so bin. Schon ordentlich, aber sonst nicht so [lacht].

Als ein Stereotyp kann auch das Verknüpfen deutschsprachiger Lehrpersonen mit der deutschen Kriegsgeschichte gesehen werden. Lehrperson 1 beschrieb dies wie folgt: „Es kamen da schon Bemerkungen ‚du bist ja nicht in Nazi-Deutschland‘“ und verband dies mit Situationen, in denen die Schüler sie als streng auffassten. Auch Lehrperson 4 gab an, an die deutsche Kriegsgeschichte geknüpft zu werden: „Ich denke, so ein heißes Eisen ist natürlich immer der zweite Weltkrieg. Und am Anfang, als ich in der Schule unterrichtet habe, konnte ich auch so schöne Kommentare kriegen“. Anders ausgedrückt wurden die Lehrpersonen mit der Referenz zur deutschen Kriegsgeschichte etikettiert, nur weil sie einen deutschsprachigen Hintergrund hatten. Ein solches simplifiziertes Etikettieren von Individuen ist laut Löschmann (2001, S. 153) ein Kennzeichen für Stereotype.

Wie die Lehrpersonen auf Stereotypisierung reagieren

Wie schon mehrmals betont, treten Identitätsaushandlungen besonders dann zum Vorschein, wenn Störungen entstehen. Eine solche Störung dürfte das Ausdrücken von Stereotypen sein. Mehrere der oben genannten Aushandlungssegmente lassen sich als vereinzelte Bruchstücke eines längeren Aushandlungsprozesses vorstellen. In Verbindung mit Stereotypen tritt aber der ganze Prozess deutlich zum Vorschein und sieht grob gesehen wie folgt aus: Die Lehrperson bringt ihren deutschsprachigen Hintergrund zum Ausdruck, ein oder mehrere Schüler reagieren darauf, indem sie eine stereotype Vorstellung ausdrücken, und die Lehrperson reagiert wiederum auf das Ausdrücken der stereotypen Vorstellung. Zusätzlich zu

diesen Prozessen werden hier auch Reaktionen auf Stereotype beschrieben, die die Schüler nicht ausgesprochen an die Lehrperson knüpften, die aber ihren deutschsprachigen Hintergrund berührten.

Lehrperson 1 und 4, die beide angaben, teils aufgrund ihres deutschsprachigen Hintergrundes als streng bezeichnet zu werden, beschrieben, wie sie das Stereotyp bestätigen und die Strenge an sich als vorteilhaft betonten. Lehrperson 1 drückte dies wie folgt aus:

Aber immer in dem Zusammenhang, wenn sie empfinden, dass ich besonders streng bin. [...] Aber ich steh dazu. Ich sage ‚Ihr wisst, dass ich kein Norweger bin. Ich bin Deutsche. Ich bin stolz darauf. Ich bin stolz auf meine Werte. Und ich will euch was beibringen und da muss man schon mal selbst (...?) dazu tun.‘

Ähnlich drückte sich Lehrperson 4 aus. Nachdem sie bestätigt hatte, dass man eben in Deutschland streng ist, hob sie auch den Schülern gegenüber das Vorteilhafte daran hervor: „Denn das Ziel ist ja zu lernen. Ich sage, wenn das hilft, dass ich streng bin, dann bin ich halt streng.“

Eine andere Reaktion auf Stereotype, von der Lehrperson 2 und 4 berichteten, war, dass sie das stereotype Denken der Schüler herausgefordert hatten. Lehrperson 2 wurde gefragt, wie sie mit den Schülern darüber sprach, wenn sie Stereotype zu Eigenschaften deutschsprachiger Menschen ausdrückten:

Ich frage sie, wie sie sich das vorstellen, also das Leben in Deutschland oder, wie sie sich die Deutschen vorstellen. Also da kann man diskutieren, wie sie denn darauf kommen und warum. Das sind interessante Diskussionen. [...] Auch gern im Vergleich mit, wie es die Norweger sehen, also wie sie sich einen typischen Norweger vorstellen und wie sie selbst in dieses Bild reinpassen. Also, dass man so darüber nachdenkt. Man hat ja diese Vorstellung aber, dass die meisten ja doch anders sind.

Zusammengefasst forderte die Lehrperson die Schüler dazu auf, über sich selbst und ihren eigenen Hintergrund zu reflektieren und dieses Bild mit den Vorstellungen, die sie von Deutschen hatten, zu vergleichen. Lehrperson 4 gab ebenfalls an, die Schüler dazu herauszufordern, über ihren eigenen Hintergrund zu reflektieren:

Interviewerin: Und kannst du dich an eine besondere Situation erinnern, in der die Schüler irgendwie gesagt haben, "Ja, du bist ja Deutsche" oder "so bist du ja, weil du Deutsche" oder ... Hast du mal erlebt, dass die das so direkt gesagt haben?

Lehrperson 4: Ja, aber dann spiele ich den Ball auch zurück, dann sage ich, warum, was ist denn deutsch und was erlebt ihr in dieser Situation als deutsch? Und dann versuche ich ihnen auch manchmal so frecher Weise, den Spiegel vorzuhalten und sage: "Wie machen es denn die Norweger?"

Hier schaffte die Lehrperson einen Bezug zum kulturellen Hintergrund der Schüler, damit sie besser reflektieren konnten. Beim Thema der deutschen Kriegsgeschichte dagegen erzählte sie darüber, wie sie sich selbst zum Gegenstand des Gespräches machte: „da habe ich das zurückgespielt und habe die Schüler gefragt: ‚Ich bin nach dem zweiten Weltkrieg geboren. Habe ich eine Schuld?‘“

Lehrperson 1 berichtete auch von Vorfällen, in denen Schüler an ihrer Schule involviert waren, die aber nicht im Deutschunterricht stattfanden. Zum Beispiel wurde ein Hakenkreuz an ihrem Auto gezeichnet und sie wurde in Karikaturenzeichnungen mit Hakenkreuzen abgebildet. Einer dieser Vorfälle veranlasste sie dazu, eine Präsentation zu machen, die sie ihren Deutschschülern regelmäßig zeigte. Dies ist ein Beispiel dafür, wie das Stereotypisieren selbst zum Unterrichtsinhalt wird. Was die Lehrperson in ihrer Präsentation vermittelte, beschrieb sie wie folgt:

Ich sage: „Das geht nicht so, du kannst nicht so rangehen. Du kannst auch nicht, stell dir mal vor, du gehst irgendwann nach Deutschland, dann sagst du zu deinem Studienkumpel, den du dann morgens triffst: ‚Na, du alter Nazi.‘ Das kannst du nicht machen.“ [...] Wir Deutschen sind da sehr empfindlich, versuche ich immer zu erklären, weil wir fühlen uns sehr persönlich (...?), wir schämen uns ja noch.

Hier beschrieb die Lehrperson, welche Wirkung dieses Kriegsstereotyp auf Deutsche haben kann. Dies lässt sich als einen Versuch verstehen, die Schüler durch Wissen zu sensibilisieren. Auch Lehrperson 4 erzählte davon, wie sie dieses Kriegsstereotyp als Lerngelegenheit verwenden konnte, nicht um die Schüler zu sensibilisieren, sondern um sie in deutscher Geschichte zu unterrichten:

Und dann haben wir versucht das einzubinden und auch das irgendwie so zu erklären. Und ich denke es ist auch wichtig in diesem Zusammenhang zu erklären, warum hat es einen zweiten Weltkrieg gegeben. Und warum haben auch viele Länder darin mitgemacht, und warum ist es dann ein Krieg geworden, wo zum Beispiel dann auch die USA, was ein ganz anderer Kontinent ist, oder auch Japan dann involviert gewesen

ist. Und ich glaube, das ist unheimlich wichtig, dass man so eine Offenheit zu dieser Geschichte hat, weil viele einfach zu wenig wissen.

Hier nutzte sie also die Gelegenheit, das Wissen der Schüler zu erweitern und dadurch das Kriegsstereotyp etwas abzubauen.

4.4 Das Fördern des interkulturellen Lernens

Oben wurden unterschiedliche Beispiele dafür beschrieben, wie Lehrpersonen auf Stereotypisierung reagierten. Hier werden die mit Stereotypen verbundenen Aushandlungssituationen mit den theoretischen Überlegungen zum interkulturellen Lernen verbunden. Zusätzlich wird gezeigt, wie andere Aushandlungssituationen das interkulturelle Lernen der Schüler fördern können.

Das gesonderte Hervorheben von Stereotypen in diesem und im vorigen Kapitel kann mit dem Einbinden einer transkulturellen Perspektive begründet werden (Doff 2008, S. 364). Zusätzlich bieten Stereotype genau das Störungspotential, wodurch Identitätsaushandlungen laut Swann und Bosson (2008, S. 452) besonders deutlich werden. Hier wird gezeigt, wie man aus diesen beiden Gründen in Stereotypen ein großes Potential zum interkulturellen Lernen finden kann.

Als Erstes werden zwei Situationen behandelt, in denen die Lehrpersonen im Grunde genommen mit dem ausgedrückten Stereotyp einverstanden waren. Lehrperson 1 und Lehrperson 4 berichteten beide von Situationen, in denen die Schüler sie als streng und deshalb sehr deutsch bezeichneten. In den beschriebenen Situationen hatten die Schüler diese Strenge etwas bemängelt. Darauf hatten beide Lehrpersonen betont, dass Strenge auch eine positive Eigenschaft sein konnte. Dieses Herangehen kann im Lichte von Löschmanns (2001, S. 159) Auslegung zum Ineinandergreifen von Stereotypen gesehen werden. Demnach hat man es hier mit einer Überlappung von einem Fremdstereotyp und einem Eigenstereotyp zu tun, die unterschiedlich bewertet werden. Indem die Lehrperson eine alternative Bewertung des Stereotyps Strenge zeigte, forderte sie die Schüler zu einem Perspektivenwechsel auf. Diese Bereitschaft zum Perspektivenwechsel ist Bestandteil der von Byram (1997, S. 34) beschriebenen Komponente „attitudes“ (Einstellungen). In Kapitel 2.2 wurde gezeigt, wie sich diese Komponente mit dem von Ting-Toomey (2005, S. 226) beschriebenen „mindfulness“ verbinden lässt. Hier gestaltet sich die Verbindung wie folgt: Der Wechsel von einer negativen zu einer positiven Bewertung des Stereotyps kann auch als ein Wechsel des

Referenzrahmens bezeichnet werden. Die Bereitschaft zu diesem Wechsel ist es, welche Ting-Toomey (2005, S. 226) als Teil vom „mindfulness“ beschreibt.

Einen anderen Weg zum Perspektivenwechsel kann in der Präsentation gesehen werden, die Lehrperson 1 regelmäßig ihren Deutschschülern zeigte. In Kapitel 4.3 wurde beschrieben, dass sie den Schülern vermittelte, wie viele Deutsche es erleben, als Nazis stereotypisiert zu werden. Mit anderen Worten versuchte die Lehrperson, den Perspektivenwechsel durch Vermitteln von Wissen zu erzeugen. Dieses Wissen kann zum einen als kulturspezifisch verstanden werden, indem den Schülern erklärt wurde, wie dieses Stereotyp auf Deutsche wirkt. Zum anderen kann man hoffen, dass die Schüler dadurch auch Ansätze eines kulturallgemeinen Wissens erwarben, indem sie ein bewussteres Verhältnis zu Stereotypen bekamen. Hierin kann eine Verbindung zu Byrams, Gribkovas und Starkeys (2002, S. 12) Sicht auf kulturspezifischem Wissen als Beispiel und Mittel für den Erwerb kulturallgemeinen Wissens gesehen werden. Ein Anzeichen dafür, dass zum Thema Nazismus und zweiter Weltkrieg der oben beschriebene Perspektivenwechsel möglich ist, kann in der Aussage des Schülers oben gesehen werden, laut der gerade ein durch Krieg reduzierter Nationalstolz ein Anzeichen für den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrperson war. Der Schüler erkannte, dass die deutsche Kriegsgeschichte zu einem reduzierten Nationalstolz führen kann. Deshalb kann man behaupten, dass er dazu im Stande war, eine Perspektive auf Nationalstolz zu verstehen, die von Scham über den zweiten Weltkrieg geprägt war.

Eine weitere Art und Weise, Stereotypisierung mit dem Vermitteln von Wissen zu begegnen, kann darin gesehen werden, wie Lehrperson 2 und 4, wie oben berichtet, versuchten, den Schülern „den Spiegel vorzuhalten“, indem sie sie dazu aufforderten, über ihren eigenen kulturellen Hintergrund zu reflektieren und ihre Auffassung davon mit ihrer Auffassung der deutschsprachigen Kultur zu vergleichen. Das in diesen Fällen vermittelte Wissen kann als das Wissen darüber verstanden werden, wie die Kultur, der man sich selbst zuordnet, aus der Perspektive des Interaktionspartners aufgefasst werden kann (Byram et al., 2002, S. 14). Zusätzlich kann es als ein Fördern des Bewusstseins über eigene Verhaltensweisen gesehen werden. Dieses Bewusstsein beschreiben Byram, Gribkova und Starkey (2002, S. 13) als Teil des „critical cultural awareness“, und es kann, wie in Kapitel 2.2 erwähnt, auch mit dem von Ting-Toomey (2005, S. 226) beschriebenen „mindfulness“ verbunden werden.

Der Vergleich mit dem eigenen kulturellen Hintergrund, zu dem Lehrperson 2

aufforderte, kann zusätzlich ein Bewusstsein davon hervorrufen, dass Kulturen vielfältig sind. Dies bildet die Grundlage für eine differenziertere Auffassung anderer Kulturen. Zu einer Differenzierung kann auch der Vortrag beitragen, den Lehrperson 4 ihren Schülern über den zweiten Weltkrieg hielt. Dadurch bot sie ihren Schülern ein differenziertes Wissen an, wodurch die Schüler ihre stereotypen Auffassungen ersetzen konnten. Eine dritte Art und Weise, wie sich die Auffassung einer anderen Kultur differenzieren lässt, kann in der persönlichen Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülern gesehen werden. Lehrperson 2 gab an, dass die Schüler bestimmte Vorstellungen von den Eigenschaften der Deutschen hatten. Weil sie die Lehrperson kannten, knüpften sie diese Vorstellungen aber nicht an die Lehrperson. Dadurch wurde die Lehrperson zu einem Beispiel für Vielfalt und dafür, dass nicht alle, die einer Kultur zugeordnet werden können, alle Eigenschaften haben, die mit dieser Kultur verbunden werden. In allen drei Fällen kann man von einem Abbauen von Übergeneralisierung und Vereinfachung sprechen, die laut Löschmann (2001, S. 153) Stereotype kennzeichnen. Da Stereotype laut Byram (1997, S. 34) Offenheit und Neugier im Wege stehen, lässt sich dieses Abbauen auch als eine Möglichkeit sehen, die Komponente „attitudes“ der interkulturellen Kompetenz zu stärken. Interessant ist hierbei, dass das Abbauen eines Stereotyps auch durch das Verwenden anderer Stereotype geschehen kann. Dies sieht man am Beispiel von Lehrperson 4, die in Kapitel 4.3. beschrieb, wie sie ein etwas stereotypes Wissen über regionale Besonderheiten in Deutschland vermittelte. Früher hatte sie angegeben, dass die Schüler einige mehr oder weniger stereotype Vorstellungen über die deutsche Nationalkultur hatten, nicht aber über unterschiedliche regionale Kulturen. Demzufolge kann das Präsentieren regionaler Stereotype als ein Differenzieren und Abbauen eines nationalen Stereotyps gesehen werden.

Es kann behauptet werden, dass der Prozess, durch den das Wissen differenziert wird, als Beispiel dafür dienen kann, wie stereotyp das vermeintliche Wissen über eine Kultur sein kann. Den Schülern kann der Kontrast zwischen den stereotypen Vorstellungen, die sie anfangs hatten, und dem differenzierten Wissen, das ihnen vermittelt worden ist, bewusst gemacht werden. Dadurch kann dieser Prozess zu einem kulturallgemeinen Wissen über Stereotype beitragen.

Da in den beiden oben genannten Beispielen von Lehrperson 4 das Abbauen von Stereotypen durch ein Aufbauen von Wissen versucht wurde, kann dieses Vorgehen auch als ein Beispiel dafür verstanden werden, wie sich die Komponenten der interkulturellen

Kompetenz gegenseitig beeinflussen: Eine erhöhte Kompetenz innerhalb der Komponente Wissen kann zum Abbauen von Stereotypen führen. Dieses Abbauen kann wiederum eine erhöhte Kompetenz innerhalb der Komponente „attitudes“ zur Folge haben.

Zusätzlich zur Arbeit mit Stereotypen können Aushandlungssegmente, in denen Lehrpersonen ihre deutschsprachige Identität ausdrücken, das interkulturelle Lernen der Schüler fördern. Beispiele hierfür können darin gesehen werden, wie die Lehrpersonen nach eigener Aussage ihre deutschsprachige Identität ausdrücken. Zusätzlich finden sie sich in dem, was die befragten Schüler selbst hierzu berichteten, und in den beschriebenen Reaktionen seitens der Schüler.

Sowohl die Lehrpersonen als auch einige der Schüler erzählten, dass die Schüler die deutschsprachige Kultur, der sie die Lehrperson zuordneten, stark mit der Person der Lehrperson verbanden. Zusätzlich berichteten die Lehrpersonen davon, wie dieser Personenbezug zu einem erhöhten Interesse an deren Kultur führte. Als fördernd für dieses Interesse kann auch das Zeigen fachlicher Kompetenz und der Enthusiasmus für das Fach Deutsch gesehen werden. Diese Eigenschaften gaben einige Schüler an, in ihrer Lehrperson zu erkennen und mit dem deutschsprachigen Hintergrund der Lehrperson zu verbinden. Das Interesse der Schüler kann wiederum zum Stärken der Komponente „attitudes“ führen, welche laut Byram (1997, S. 34) eng mit Neugier zusammenhängt. Es kann auch dazu führen, dass es den Schülern leichter fällt, sich kulturspezifisches Wissen anzueignen. In Kapitel 2.2 wurde beschrieben, wie dieses Wissen wiederum Beispiele liefern kann, wodurch auch das kulturallgemeine Wissen gestärkt werden kann (Byram et al., 2002, S. 12). Das Wissen, das durch Interesse gestärkt wird, kann explizit von den Lehrpersonen vermittelt werden. Dies tat zum Beispiel Lehrperson 4, als sie über das deutsche Schulsystem erzählte. Es kann aber auch implizit vermittelt werden, indem die Lehrperson ein lebendiges Beispiel für eine deutschsprachige Kultur wird. Für das letztere kann folgende Aussage von Lehrperson 2 als Beispiel dienen:

Und dann denken sie natürlich, dass genauso, wie ich das mache, machen alle anderen Deutschen es auch. Das ist ja nicht unbedingt so, aber sie sehen mich schon als eine Person, die aus Deutschland kommt und die auch viel weiß über die deutsche Kultur. Wie die Lehrperson selbst andeutete, kann dieses Wissen etwas stereotyp werden. Es lässt sich aber trotzdem als fördernd für die interkulturelle Kompetenz der Schüler sehen. Analog der Beschreibung in Kapitel 2.2 kann das stereotype Wissen, das die Schüler erwerben, mit

der kognitiven Funktion von Stereotypen verbunden werden und somit in das Entwickeln interkultureller Kompetenz eingebunden werden. Also kann die Lehrperson hier als den Ursprung von Stereotypen aufgefasst werden, die den Schülern einen ersten rudimentären Einblick in eine deutschsprachige Kultur geben. Diesen Einblick können sie später mit komplexerem und subtilerem Wissen komplettieren. Eine solche Funktion von Stereotypen kann auch darin gesehen werden, dass Lehrperson 1 und 4 sich nicht vor dem Stereotypisieren ihrer selbst scheuten und es verwendeten, um kulturelle Besonderheiten die sie selbst zu vertreten meinten, zu veranschaulichen. Im Lichte von Appiahs (2000, S. 42) Beschreibung von statistischen Stereotypen kann behauptet werden, dass diese Stereotype dazu geeignet waren, gewisse Umstände zu erklären und dass durch sie tatsächliches, wenn auch vereinfachtes, Wissen vermittelt wurde.

Oben wurde vor allem das Fördern der von Byram (1997) beschriebenen Komponenten Einstellungen und Wissen gezeigt, das durch den deutschsprachigen Hintergrund der Lehrpersonen zustande kommen kann. Da aber die unterschiedlichen Komponenten in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen, können dadurch auch die beiden fertigkeitsbezogenen Komponenten und die Komponente kritisches kulturelles Bewusstsein gefördert werden. Ein Beispiel hierfür ist, dass kulturallgemeines Wissen zu erhöhten interaktionellen Fertigkeiten führen kann: Sowohl das Wissen darüber, dass Kulturen vielfältig sind, als auch das Wissen darüber, dass andere Perspektiven als die eigene möglich sind, können als Voraussetzung für das Nachfragen oder Erforschen gesehen werden. Wie in Kapitel 2.2 erwähnt, ist Nachfragen und Erforschen mit Byrams (1997, S. 38) Komponente „skills of discovery and interaction“ verbunden. Dieses Wissen kann auch als eine Voraussetzung für das aufmerksame Zuhören gesehen werden, welches in den von Ting-Toomey (2005, S. 227) beschriebenen Fertigkeiten eine wichtige Rolle spielt. Entsprechend kann ein allgemeines Wissen darüber, welche Bereiche einer Identität vom kulturellen Hintergrund einer Person beeinflusst werden können, es einfacher machen, konkrete Fragen über Haltungen, Werte und Verhaltensweisen zu stellen sowie diese durch aufmerksames Zuhören zu erforschen.

4.5 Haben deutschsprachige Deutschlehrende einen Vorteil?

Byram, Gribkova und Starkey (2002, S. 10) betonen, dass man zum Vermitteln interkultureller Kompetenz nicht Muttersprachler in der Zielsprache sein muss. Man muss

einfach in der Lage sein, den Lernenden dabei zu helfen, Zusammenhänge zwischen eigenen und anderen Kulturen zu sehen. Zusätzlich muss man ihnen Interesse für und Neugier auf den „anderen“ vermitteln und ihnen zu einem Bewusstsein über sich selbst und die eigene Kultur aus der Perspektive anderer Menschen verhelfen (Byram et al., 2002, S. 10). Somit lässt sich behaupten, dass viel davon, was die deutschsprachigen Lehrpersonen vermitteln, auch von einer nicht-deutschsprachigen Lehrperson hätte vermittelt werden können. Auch nicht-deutschsprachige Lehrpersonen können zum Beispiel Stereotype diskutieren, über Lebensgewohnheiten einer Zielsprachenkultur erzählen und die Schüler zu einem Perspektivenwechsel verhelfen. Zusätzlich unterstreichen Byram, Gribkova und Starkey (2002, S. 18), dass Nicht-Muttersprachler den Vorteil haben, die andere Kultur aus einem gewissen Abstand zu betrachten. Ein Muttersprachler stehe immer in Gefahr, vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr zu sehen. Anders ausgedrückt bringt das Muttersprachler-Sein auch Nachteile. Ein Beispiel hierfür kann sein, dass die interviewten Lehrpersonen in einigen Fällen selbst eine deutschsprachige Kultur stereotypisierten. Wie gezeigt kann aus Stereotypen einerseits kulturspezifisches Wissen entstehen. Andererseits ist aber nicht zu verleugnen, dass sie, wie Byram (1997, S. 34) erwähnt, einer gelungenen Kommunikation im Wege stehen können.

Ein deutlicher Vorteil ist jedoch der starke Personenbezug, der, wie oben gezeigt, für die Schüler motivierend sein kann und deshalb auch interkulturellem Lernen den Weg bereitet. Oben wurde auch gezeigt, dass diese persönliche Verbundenheit mit einer deutschsprachigen Kultur die Lehrpersonen dazu anspornen kann, Themen des interkulturellen Lernens zu betonen. Dies zeigt sich insbesondere in der Behandlung von Stereotypen. Man kann zum Beispiel die Frage stellen, ob Lehrperson 1 ihren Deutschschülern regelmäßig ihre Präsentation über Stereotypisierung gezeigt hätte, wäre sie nicht selbst stark von Stereotypisierung betroffen gewesen.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In dieser Aufgabe wurden einige Beispiele dafür gezeigt, wie Identitätsaushandlungen mit Bezug auf die deutschsprachige Identität einer Lehrperson im Deutschunterricht zum Vorschein treten. Die Beispiele wurden als Antworten auf die Forschungsfragen „Wie werden kulturelle Identitäten im Deutschunterricht mit deutschsprachigen Lehrpersonen ausgehandelt?“ und „Wie können Identitätsaushandlungen mit deutschsprachigen

Deutschlehrenden das interkulturelle Lernen der Schüler fördern?“ herangezogen und analysiert. Die Daten, unter denen sich die Beispiele fanden, wurden anhand von Interviews mit vier deutschsprachigen Lehrpersonen erhoben. Zusätzlich füllten 54 Deutschschüler mit deutschsprachigen Lehrpersonen einen Fragebogen aus.

Die erhobenen Daten wurden so strukturiert, dass zuerst einige Aspekte der deutschsprachigen Identität der interviewten Lehrpersonen beschrieben wurden. Danach wurde das Bewusstsein der befragten Schüler zu kulturellen Unterschieden ausgelotet. Dies bildete einen Hintergrund, vor dem die Aushandlungen und Aushandlungssegmente, von denen sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler erzählten, verstanden werden konnten. Nach dem Beschreiben der Aushandlungen und Aushandlungssegmente wurde gezeigt, welchen Nutzen die Schüler daraus im Rahmen des interkulturellen Lernens ziehen können.

Die Auffassungen und Erfahrungen, von denen die interviewten Lehrpersonen berichteten, wiesen eine große Spannweite auf. Zum Beispiel variierte die Salienz, von der die Lehrpersonen in Bezug auf ihren deutschsprachigen Hintergrund erzählten, stark. Auch berichteten die Lehrpersonen von sehr unterschiedlichen Reaktionen seitens der Schüler auf ihren deutschsprachigen Hintergrund. Diese spannten von Neugier und Enthusiasmus bis hin zu Handlungen, die als Schikane bezeichnet werden können. Unter den befragten Schülern konnte ebenfalls eine große Spannweite festgestellt werden. Diese zeigte sich darin, in welchem Ausmaß die Schüler über den kulturellen Hintergrund ihrer Lehrpersonen reflektieren konnten oder wollten.

Die unterschiedlichen Auffassungen und Erfahrungen sowohl bei Schülern als auch bei Lehrpersonen trugen dazu bei, dass die hier beschriebenen Identitätsaushandlungen das interkulturelle Lernen der Schüler auf unterschiedlichen Arten und Weisen fördern können. Insbesondere wiesen die mit Stereotypen verbundenen Aushandlungen ein großes Potential auf. Es wurde auch gezeigt, wie mittels deutschsprachiger Deutschlehrender ein Personenbezug zu anderen interkulturellen Themen geschaffen werden konnte und wie auch diese im interkulturellen Lernen eine Rolle spielen können.

Da die Zahl der befragten Personen gering war, können die Befunde nicht als repräsentativ für alle deutschsprachigen Deutschlehrenden in Norwegen oder alle Schüler, die von solchen unterrichtet werden, gesehen werden. Deshalb kann die oben beschriebene Spannweite der Befunde in Wirklichkeit noch größer sein als hier abgebildet. Es dürfte auch hervorgehoben werden, dass die vielen unterschiedlichen Auffassungen, Erfahrungen und

Nutzungsmöglichkeiten darauf hindeuten, dass kein einzelnes Rezept dafür gegeben werden kann, wie deutschsprachige Deutschlehrende Identitätsaushandlungen für das interkulturelle Lernen ausnutzen können. Dass es aber Möglichkeiten gibt, dürfte diese Arbeit zeigen. Wenn die hier gefundenen Möglichkeiten in Verbindung mit den früheren Untersuchungen zu Lehrpersonen und interkulturellem Lernen gesehen werden, kann behauptet werden, dass Lehrpersonen mit einem deutschsprachigen Hintergrund ein großes Potential für das Lehren interkultureller Kompetenz im Deutschunterricht haben.

Wie erwähnt ist die Rolle, die der spezifische Hintergrund von Lehrpersonen aus einer Zielsprachenkultur im interkulturellen Lernen spielt, wenig erforscht worden. Folglich lässt sich das Thema dieser Arbeit in vielen Richtungen weiter entwickeln. Hier wurde zum Beispiel das Zusammenspiel von Eigenstereotypen, Fremdstereotypen und Unterrichtssituation nur ansatzweise berührt, und es wäre interessant, dieses Zusammenspiel näher zu erforschen. Im vorigen Kapitel wurde erwähnt, dass ein Hintergrund aus einer Zielsprachenkultur sowohl Vorteile als auch Nachteile haben kann. Also wäre auch ein Vergleich mit nicht-muttersprachlichen Deutschlehrenden und Schülern von nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen relevant. Eine weitere Möglichkeit wäre, eine andere Auswahl von Teilnehmern zu untersuchen. In Kapitel 3.1 wurde angeführt, dass die hier interviewten Lehrpersonen möglicherweise ein überdurchschnittliches Interesse an interkulturellem Lernen hatten und sich zudem als Vertreter einer deutschsprachigen Kultur sahen. Zusätzlich ist die Annahme angebracht, dass die befragten Schüler Schüler solcher Lehrpersonen waren. Also kann die Frage gestellt werden, wie die Resultate aussehen würden, wenn man die Teilnehmer auf einem anderen Weg gewählt hätte. Auch eine quantitative Untersuchung könnte spannende Befunde liefern. Zum Beispiel weiß man nicht, wie groß der Anteil der deutschsprachigen Deutschlehrenden ist, die sich überhaupt als Vertreter einer deutschsprachigen Kultur sehen, oder wie viele der Schüler den deutschsprachigen Hintergrund ihrer Lehrperson als für den Unterricht relevant auffassen. Zusammengefasst steht man hier vor einem Potential, bei dem noch viel zu erforschen ist.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, R., & Marx, N. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Appiah, K.A. (2018). *The Lies that Bind. Rethinking Identity. Creed, Country, Colour, Class, Culture*. London: Profile Books.
- Appiah, K.A. (2000). Stereotypes and the Shaping of Identity. *California Law Review*, 88(1), 41–54. <https://doi.org/10.15779/Z38TD9K>
- Blell, G. & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19(1), 78–96.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Byram, M. (1997) *Teaching an Assessing Intercultural Communicative Competence*. Cleverdon: Multilingual Matters.
- Byram, M, Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cloonan, A., Fox, B., Ohi, S. & Halse, C. (2017). An analysis of the use of autobiographical narrative for teachers' intercultural learning. *Teaching Education*, 28(2), 131–144. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1212005>
- Djemai-Runkel, S. (2018). *Sichtweisen auf den Englischunterricht. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds von Englischlehrerinnen und Englischlehrern für den inter-/transkulturellen Englischunterricht – eine empirische Studie*. Berlin: Peter Lang.
- Doff, S. (2008). Inter- and/or Transcultural Learning in the Foreign Language Classroom? – Theoretical Foundations and Practical Implications. In F. Schulze-Engler & S. Helff (Hg.), *Transcultural English Studies. Theories Fictions, Realities*. (S. 255–372). Leiden: Brill/Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789042028845_023
- Fidler, D. (2016). Future Skills Update and Literature Review. Abgerufen von: http://www.iftf.org/fileadmin/user_upload/downloads/wfi/ACTF_IFTF_FutureSkills-report.pdf

- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Hall, Edward T. (1989). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hofstede, G & Hofstede G. J. (2009). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit*. München: dtv.
- Ingierd, H. & Fossheim, H.J. (2015). Etniske grupper. Abgerufen von: <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/etniske-grupper/>
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Löschmann, M. (2001). Was tun gegen Stereotype? In G. Wazel (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht*. (S. 147–201). Frankfurt am Main: Lang.
- Porsché, Y. (2008). Kulturelle Identitäten in Zwischenräumen: Migration als Chance für Fremdverstehen und kritische Identitätsaushandlung. (COMCAD Working Papers, 52). Bielefeld: Universität Bielefeld, Fak. für Soziologie, Centre on Migration, Citizenship and Development (COMCAD). Abgerufen von: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-353549>
- Porst, R. (2015). Pretesting – Verfahren zur Evaluation von Fragebogen(entwürfen). *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 64(4), 515–525.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram & M. Fleming (Hg.), *Language Learning in intercultural Perspective. Approaches through drama and Ethnography*. (S. 242–254). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Standal, A. (2018). *Interkulturelles Lernen mit muttersprachlichen Deutschlehrenden*. Unveröffentlichte Projektarbeit. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Swann, W. B., Jr., & Bosson, J. K. (2008). Identity negotiation: A theory of self and social interaction. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Hg.), *Handbook of personality: Theory and research*. (S. 448–471). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Ting-Toomey, S. (2005). Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries. In W.B. Gudykunst (Hg.), *Theorizing About Intercultural Communication*. (S. 211–233). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Utdanningsdirektoratet. (o.J. a). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Abgerufen von: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (o.J. b). *Overordnet del; Folkehelse og livsmestring*. Abgerufen von: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring>

- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In L. Schneider & C.W. Thomson (Hg.), *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*. (S. 67–90). Köln: Wienand.
- Witte, A. (2009). Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In A. Hu & M. Byram (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning. models, empiricism, assessment* (S. 49–66). Tübingen: Günter Narr Verlag.

ANLAGEN

Anlage 1: Informationsschreiben an die interviewten Lehrpersonen

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Intervjuer av tyskspråklige tysklærere i forbindelse med interkulturell læring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke forhandlinger om kulturell identitet med tyskspråklige tysklærere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er at det skal gi et innblikk i hvordan kulturelle identiteter forhandles frem i tyskundervisningen som gis av tyskspråklige lærere. Med andre ord: Hvilken innflytelse har det at en lærer med tyskspråklig bakgrunn underviser i tysk, på følgende forhold

- Hvordan oppfatter læreren sin egen kulturelle bakgrunn?
- Hvordan oppfatter læreren elevenes kulturelle bakgrunn?
- Hvordan oppfatter elevene (ut fra lærerens perspektiv) lærers kulturelle bakgrunn?
- Hvordan oppfatter elevene (ut fra lærerens perspektiv) sin egen kulturelle bakgrunn?

Undersøkelsen inngår i en masteroppgave som forhåpentligvis vil gi et førsteinntrykk av hvordan forhandling av kulturell identitet kan gjøres synlig i undervisningen og utnyttes i forbindelse med interkulturell læring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har for litt over ett år siden deltatt i en spørreundersøkelse der du uttrykte interesse for å bli intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet via Skype. Det vil ta deg ca. én time. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du oppfatter den kulturelle bakgrunnen din, hvilke holdninger du har til kulturell tilhørighet generelt, og hvilke holdninger du eventuelt merker fra elevenes side. Det blir gjort lydopptak av intervjuet, og enkelte anonymiserte direkte sitater vil kunne publiseres i den ferdige masteravhandlingen.

Vi innhenter også synspunkter fra elever ved hjelp av elektroniske spørreskjemaer (fullstendig anonymt). Svarene fra elevene blir ikke sammenlignet direkte med svarene til den læreren som underviser dem.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ingen andre har tilgang til dataene som samles inn.

- Lydopptakene kommer ikke til å lagres sammen med navnet ditt eller andre personopplysninger. Opptakene og transkripsjonene av opptakene lagres på en kryptert og/eller innelåst disk.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen med mindre andre kjenner igjen en opplevelse du beskriver. Publikasjonen kommer ikke til å inneholde noen persondata om deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20. mai 2020. Dataene kan oppbevares ut over denne dato, men da uten personopplysninger.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold ved Jutta Cornelia Eschenbach (jutta.c.eschenbach@hiof.no), Kåre Solfjeld (kare.solfjeld@hiof.no) og Anne Standal (anne.standal@hiof.no).
- Vårt personvernombud: [Martin Gautestad Jakobsen](#).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jutta Cornelia Eschenbach

Kåre Solfjeld

Anne Standal

Anlage 2: Einladung an die Schüler, die den Fragebogen ausfüllten

Invitasjon til spørreundersøkelse – les dette før du svarer

Du er invitert til å bli med på en spørreundersøkelse blant elever med tysklærere fra et tysktalende land.

Hvorfor blir du bedt om å delta?

Svarene skal brukes i en masteravhandling om interkulturell læring. Den handler om hvordan den interkulturelle læringen i tysktimene kan bli påvirket at tysklæreren kommer fra et tysktalende land. Dette har det blitt forsket lite på tidligere, og svarene dine kan gi viktig kunnskap.

Hvordan deltar du?

Du deltar ved å fylle ut et elektronisk spørreskjema. Det kan åpnes på en PC, en telefon eller et nettbrett via denne lenken: <https://no.surveymonkey.com/r/Y5KBMWT>. Det er i alt 9 til 15 spørsmål – noen avkryssings spørsmål og flere spørsmål der du skal skrive inn tekst. Det er viktig at du svarer så utfyllende som du kan. Det tar ca. en halvtime å svare på hele undersøkelsen.

Opplysningene dine er trygge

Når du svarer på spørsmålene, skriver du ikke inn navnet ditt. Spørreundersøkelsen gjennomføres på flere skoler ulike steder i landet, og alle som deltar, er helt anonyme. Det er ikke mulig å spore svarene tilbake til deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta på prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hopper over spørsmål du ikke ønsker å svare på.

På forhånd takk for hjelpen!

Anne Standal
Masterstudent
Høgskolen i Østfold

Anlage 3: Interviewleitfaden

Fragen an Lehrpersonen

1. Seit wie lange wohnst du in Norwegen?
2. Seit wie lange unterrichtest du in Norwegen Deutsch?
3. Das Projekt basiert auf die Annahme, dass man als deutschsprachige Lehrperson im Unterricht gewissermaßen eine deutschsprachige Kultur vertritt. Wie erlebst du es, als Vertreter einer deutschsprachigen Kultur gesehen zu werden? Fasst du dich selbst so auf?
4. Welcher deutschsprachigen Kultur würdest du dich zuordnen (national, regional usw.)?
5. Kannst du dich an eine Unterrichtssituation erinnern, in der du selbst das Gefühl hattest, eine deutschsprachige Kultur zu vertreten?
6. Wenn du einen typischen Vertreter der deutschsprachigen Kultur beschreiben solltest, der du dich zuordnest, welche Eigenschaften würdest du dieser Person zuschreiben? (Sprich: Was ist zum Beispiel typisch deutsch?)
7. Scheinen deine Schüler deine Meinung dazu zu teilen oder scheinen sie anderer Meinung zu sein? Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der dies deutlich wurde?
8. Kannst du dich an eine Unterrichtssituation erinnern, in der dir klar wurde, dass die Schüler dich als Vertreter(in) einer deutschsprachigen Kultur sahen?
9. Haben die Schüler dich aufgrund deines kulturellen Hintergrundes bestimmte Eigenschaften zugeschrieben? Ggf. warum nicht, glaubst du? Stimmt deiner Ansicht nach diese Zuschreibungen? Wie hast du das erlebt? Hast du mit den Schülern darüber gesprochen?
10. Hat sich deine Auffassung von deinem kulturellen Hintergrund geändert, nachdem du anfängst in Norwegen Deutsch zu unterrichten? Wie? Ggf. warum nicht, denkst du?
11. Gibt es Unterrichtssituationen in denen du dich besonders als Deutsche(r)/Schweizer(in)/Österreicher(in)/Ausländer(in) fühlst?
 - Handlungen der Schüler
 - Themen
 - Sonstiges
 - Interaktionen
12. Sprichst du im Deutschunterricht manchmal mit den Schülern darüber, wie es ist Ausländer zu sein?
13. Was ist deiner Meinung nach «typisch norwegisch»?
14. Scheinen deine Schüler deine Meinung dazu zu teilen oder scheinen sie anderer Meinung zu sein? Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der dies deutlich wurde?
15. Ist es deiner Meinung nach wichtig im Unterricht über eventuelle kulturelle Unterschiede zu sprechen? Warum? Wenn du nicht auf kulturelle Unterschiede fokussieren möchtest, woran liegt das? Wozu könnte es deiner Meinung nach führen, auf kulturelle Unterschiede zu fokussieren?
16. Verwendest du dich selbst als Beispiel, wenn von deutscher/österreichischer/schweizerischer Kultur die Rede ist? Ggf. würdest du es für relevant halten, das zu tun? Wenn nein, warum nicht?
17. Gibt es andre Zusammenhänge im Unterricht, in denen du deinen kulturellen Hintergrund im Unterricht als Beispiel verwendest?

18. Hast du Fragen zu dem, was wir im Interview besprochen haben?
19. Möchtest du etwas hinzufügen?

Anlage 4: Fragen an Schüler

1. Hvilket skoletrinn går du på

Ungdomstrinnet

Videregående

2. Hvilket land kommer tysklæreren din fra?

Tyskland

Østerrike

Sveits

Vet ikke

3. Synes du at du kan merke på oppførselen til læreren din at han/hun kommer fra Tyskland/Østerrike/Sveits?

Nei

→ Hva tror du er grunnen til det?

Ja

→ Hvordan kan du merke på oppførselen til tysklæreren din at han/hun kommer fra Tyskland/Østerrike/Sveits?

Vet ikke

→ Fortell litt om hvorfor du ikke vet. Hvilke tanker gjør du deg?

4. Synes du at du kan merke på det læreren din sier eller gjør, at han/hun kommer fra Tyskland/Østerrike/Sveits?

Ja

→ Hvordan kan du merke på det læreren din sier eller gjør, at han/hun kommer fra Tyskland/Østerrike/Sveits?

Nei

→ Hva tror du er grunnen til det?

Vet ikke

→ Fortell litt om hvorfor du ikke vet. Hvilke tanker gjør du deg?

5. Er det noe i undervisningen som blir lettere av at læreren kommer fra Tyskland/Østerrike/Sveits?

6. Er det noe i undervisningen som blir vanskeligere av at læreren kommer fra Tyskland/Østerrike/Sveits?

7. Tenker du at det finnes egenskaper eller væremåter man kan oppfatte som typisk tyske/østerrikske/sveitsiske?

Nei

→ Hvorfor tenker du at det ikke finnes egenskaper eller væremåter man kan oppfatte som typisk tyske/østerrikske/sveitsiske?

Ja

→ Hvilke egenskaper eller væremåter tenker du man oppfatter som typisk tyske/østerrikske/sveitsiske?

→ Synes du tysklæreren din har noen av disse egenskapene?

Ja

→ Hvilke typisk tyske/østerrikske/sveitsiske egenskaper eller væremåter synes du at tysklæreren din har?

Nei

→ Hva tror du er grunnen til at du ikke synes tysklæreren din har noen av disse egenskapene eller væremåtene?

Vet ikke

→ Fortell litt om hvorfor du ikke vet. Hvilke tanker gjør du deg?

Vet ikke

→ Fortell litt om hvorfor du ikke vet. Hvilke tanker gjør du deg?

8. Er det situasjoner der det at læreren kommer fra Tyskland/Østerrike/Sveits, gjør at du blir ekstra oppmerksom på din egen bakgrunn (for eksempel at du er norsk)? Beskriv en slik situasjon.

Nei

➔ Hva tror du er grunnen til det?

Ja

➔ Beskriv en slik situasjon.

Vet ikke

➔ Fortell litt om hvorfor du ikke vet. Hvilke tanker gjør du deg?

9. Er det noe mer du vil si om hvordan du opplever din egen bakgrunn eller bakgrunnen til læreren din i tyskundervisningen?

Anlage 5: Beispiel für Knoten aus NVivo

Nodes			
Name	Files	References	C
⊖ Aushandlungen und Aushandlungssegmente (nach Aussage der LP)		0	0
⊖ LP drückt eigene kulturelle Identität aus		0	0
⊖ LP lässt KH das äussere Erscheinungsbild beeinflussen		1	1
⊖ LP lässt KH die Präsentation von Unterrichtsinhalten beeinflussen		1	1
⊕ LP lässt KH Themenwahlen im Unterricht beeinflussen		1	2
⊖ LP spricht mit Schülern über unterschiedliche Lebensgewohnheiten in Herkunftskultur und Norwegen		1	1
⊖ LP teilt ihre Begeisterung von Elementen in ZSK mit Schülern		1	1
⊖ LP verwendet angelernte Techniken aus einer ZSK im Unterricht		1	1
⊖ LP verwendet kulturbedingt unterschiedliche Sichtweisen als Lerngegenstand in Bezug auf Literatur		1	1
⊖ Sich selbst als Beispiel bezogen auf kulturell bedingtes Verhalten		2	3
⊖ Verwendet Rituale aus einer ZSK		2	6
⊖ LP reagiert auf Stereotypisierung		0	0
⊖ Bejaht Stereotyp und betont ihn als Vorteilhaft		2	3
⊖ LP fordert das stereotype Denken der Schüler heraus		2	4
⊖ Stereotypisierung als Lerngelegenheit, Erklären, wie es wirkt		1	1
⊕ Stereotypisierung als Lerngelegenheit, geschichtliches Wissen der Schüler erweitern		0	0
⊖ Schüler reagieren auf den KH der LP (vornehmend laut LP)		2	4
⊕ Schüler erkennen Kontraste		0	0
⊕ Schüler zeigen Interesse für die Kultur, die sich die LP zuordnet		3	6
⊕ Stereotypisieren		0	0
⊖ Aushandlungen und Aushandlungssegmente (nach Aussage der S)		0	0
⊖ Von den Schülern Bemerkte Ausdrücke der kulturellen Identität der LP		0	0
⊖ KH der LP beeinflusst Unterrichtsführung		1	5
⊖ KH der LP beeinflusst Unterrichtsinhalte		1	16
⊖ LP direkt oder offen		1	4

REFLEXIONEN ZUR MASTERARBEIT

Hier werden einige Gedanken beschrieben, die ich mir zur Masterarbeit gemacht habe.

Eine Herausforderung, auf die ich bei der Arbeit stieß, war, wie man mit Menschen über ihren kulturellen Hintergrund spricht. Welche Annahmen kann man zugrunde legen, ohne die Interviewpersonen (zu stark) zu stereotypisieren? Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, stellte dies ein Paradox dar, mit dem ich bei der Gestaltung der Interviewfragen kämpfte. Etwas ironisch war es auch, dass die Interviews, die Identitätsaushandlungen zum Thema hatten, selbst als Identitätsaushandlungen beschrieben werden können. Diese beiden Umstände machten mich auf Interviewer-Effekte (Albert & Marx, 2010, S. 60) besonders aufmerksam. Anders ausgedrückt war ich darauf aufmerksam, dass meine Fragen und meine Reaktionen auf die Antworten die Identität beeinflussten, die die Interviewpersonen beschrieben. Weil aber, wie in dieser Arbeit auch erwähnt, Identitätsaushandlungen etwas schwierig zu erfassen sein können, sah ich mich zugleich gezwungen, sehr gezielte Fragen zu stellen, um den Aushandlungen im Klassenzimmer auf der Spur zu kommen. Ich hoffe, dass ich ein Gleichgewicht gefunden habe, bei dem die Interviews tatsächlich Identitätsaushandlungen berührten, ohne dass ich die Interviewten zu stark beeinflusste oder stereotypisierte.

Das Problem des Stereotypierens trat auch beim Befragen der Schüler auf. Man kann behaupten, dass ich durch die Frage „Findest du, dass du am Verhalten deines Lehrers merken kannst, dass er/sie aus Deutschland / Österreich / der Schweiz kommt?“ die Schüler zum Stereotypisieren ihrer Lehrperson aufforderte. Einige der Antworten lassen sich wie erwähnt als ein Weigern davor interpretieren.

Wenn ich ein ähnliches Projekt nochmal durchführen sollte, würde ich die Befragung der Schüler vielleicht anders gestalten. Besonders die Antworten der jüngeren Schüler deuteten darauf hin, dass ich sie mit meinen Fragen etwas überforderte. Zwar gaben die jüngeren Schüler interessante Antworten. Die Teilnahme sollte aber auch den Befragten Vorteile bringen (Kvale & Brinkmann, 2018, S. 107). Ein Vorteil kann sein, dass die Teilnahme an der Umfrage als sinnvoll erscheint. Dies wäre vielleicht mit älteren Schülern eher der Fall gewesen. Ich frage mich auch, ob ich zum Beispiel in einem Gruppeninterview statt einem Fragebogen die Möglichkeit gehabt hätte, das Stereotypisierungspotential der Fragen etwas abzumildern.

Ich würde auch jede Interviewperson zweimal interviewen. Bei der Analyse der Interviews wünschte ich mir, dass ich bestimmte Antworten eingehender verfolgt hätte.

Unter anderem aus Personenschutzgründen wählte ich eine thematische Analyse als Analyseverfahren für die Interviews. Dies hatte den Vorteil, dass die Themen nicht nach Personen gruppiert werden mussten, welches mir das Anonymisieren als einfacher erscheinen ließ. Die Analyse der Interviews nahm aber sehr viel Zeit in Anspruch, auch weil, wie in der Arbeit erwähnt, das Verfahren nicht für alle Aspekte, die ich aufgriff, als geeignet gesehen wird. Zwar lieferte das Analyseverfahren interessante Resultate. Ich frage mich aber, ob ich nicht auf einem einfacheren Weg genauso interessante Resultate hätte finden können.

Wie in Kapitel 5 erwähnt, bietet diese Arbeit kein einzelnes Rezept dafür, wie deutschsprachige Deutschlehrende Identitätsaushandlungen für das interkulturelle Lernen ausnutzen können. Ich hoffe aber, dass sie sowohl für deutschsprachige Deutschlehrende als auch andere Deutschlehrende inspirierend sein kann.

Literatur

- Albert, R., & Marx, N. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.