



Radboud Universiteit Nijmegen
Faculteit der Letteren
Studiengang: Duitse Taal en Cultuur

Kulturreflexives Lernen im niederländischen DaF-Lehrwerk *ZugSpitze*

Eine Studie bezüglich der Integration des kulturreflexiven
Lernens im *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1

Bachelorarbeit
Zur Erlangung des akademischen Grades „Bachelor of Arts“ (BA)

Name: Bibi van de Loo
Erstbetreuerin: dr. S. Jentges
Zweitbetreuerin: prof. dr. P.L.M. Sars
Abgabedatum: 28.05.2021

Zusammenfassung

Das Thema der vorliegenden Bachelorarbeit ist die Integration des kulturreflexiven Lernens im niederländischen DaF-Lehrwerk *ZugSpitze*, bzw. im *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, zu bestimmen, inwiefern der Einsatz dieses Textarbeitsbuches im niederländischen DaF-Unterricht den kulturreflexiven Lernprozess der Schüler unterstützen kann.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage ist eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt worden, bei der das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 anhand eines selbsterstellten Analyserasters analysiert wurde.

Aus den Analyseergebnissen lässt sich ableiten, dass in diesem Textarbeitsbuch zwar verschiedene kulturbezogene Inhalte angeboten werden, aber, dass diese Inhalte nicht zur Kulturreflexion führen. So bleiben ein mehrfacher Perspektivwechsel und ein höheres Niveau der Kulturreflexion in den Aufgaben dieses Lehrwerks aus. Dieser Band von *ZugSpitze* unterstützt den kulturreflexiven Lernprozess folglich nicht.

Aufgrund dieser Ergebnisse werden am Ende der vorliegenden Bachelorarbeit einige Beispiele von selbsterstellten Aufgabenstellungen angeboten, die zu zwei Aufgaben aus dem *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 hinzugefügt werden könnten und das kulturreflexive Lernen fördern.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Theoretischer Rahmen	7
2.1 Kulturelles Lernen	7
2.1.1 Das Verständnis vom Begriff Kultur	7
2.1.2 Das Prinzip ‚interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht‘ und das <i>ICC-Modell</i> von Byram	9
2.1.3 Kritik zum Konzept des interkulturellen Lernens und das Prinzip ‚kulturreflexives Lernen‘	12
2.1.4 Fazit	13
2.2 Die Integration des kulturreflexiven Lernens im niederländischen DaF-Unterricht	13
2.2.1 Die Integration von kulturreflexivem Lernen in den am häufigsten verwendeten niederländischen DaF-Lehrwerken	14
2.2.2 Rahmenbedingungen der Integration des kulturreflexiven Lernens	16
2.2.3 Fazit	17
2.3 <i>Curriculum.nu</i> : Bildungserneuerungspläne in Bezug auf das kulturelle Lernen	17
2.4 Das Lehrwerk <i>ZugSpitze</i>	21
2.4.1 Allgemeine Informationen zum Lehrwerk <i>ZugSpitze</i>	21
2.4.2 Motivation der Analyse dieses Lehrwerks	22
2.4.3 Fazit	23
2.5 Forschungsfrage	23
3. Methode	25
3.1 Korpus <i>ZugSpitze</i> : Der zu analysierende Band	25
3.2 Forschungsmethode	26
3.2.1 Forschungsinstrument	26
3.2.2 Vorgehensweise der Lehrwerkanalyse	28
3.2.3 Motivation der Analysemethode	29
4. Ergebnisse	30
4.1 Lehrwerkinhalte, die zur Kulturreflexion anregen	30
4.1.1 Kulturelle Inhalte in der Einleitung <i>Deutsch(land) ist spitze!</i>	31
4.1.2 Kulturelle Inhalte in den Schritten 1-16	32
4.1.3 Kulturelle Inhalte in den Zwischenstufen	36
4.1.4 Kulturelle Inhalte im Kapitel <i>Verbessern, Wiederholen und Grammatik*</i>	38
5. Diskussion und kritische Reflexion	39
5.1 Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage	39
5.2 Anregungen für die Praxis	41
5.3 Kritische Reflexion	44
6. Ausblick	45
Literaturverzeichnis	46
Anhang mit Beilagen	50
Anlage 1: Beschreibung der einzelnen Kategorien des Analyserasters	50
Anhang 2: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse	52

1. Einleitung

„Interculturele competentie draagt bij aan de socialisatie van de leerlingen in een samenleving waar de contacten tussen culturen ook in het dagelijks leven toenemen.“
(Curriculum.nu 2019, 17)

Laut der niederländischen Organisation für die Reform des niederländischen Primar- und Sekundarunterrichts (Curriculum.nu) trägt ‚interkulturelle Kompetenz‘¹ zur Sozialisation der Schüler in einer multikulturellen Gesellschaft bei. Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, aufgrund bestimmter kultureller Kenntnisse und erworbener Handlungsmuster in interkulturellen Situationen angemessen kommunizieren zu können (Deardorff, 2006). Diese Kompetenz ist in der heutigen globalisierenden Welt unmittelbar mit dem Fremdsprachenlernen verbunden. Trotzdem macht sie kein Teil der Curricula der einzelnen Fremdsprachfächer im niederländischen Sekundarunterricht aus. Deswegen wird, in den im Jahre 2018 und 2019 entwickelten *Curriculum.nu*-Bildungserneuerungsplänen für den niederländischen modernen Fremdsprachenunterricht, dafür plädiert, dass das interkulturelle Lernen eine bedeutungsvollere Position im zukünftigen niederländischen Fremdsprachenunterricht einnehmen soll.

Aufgrund des Studiengangs der Verfasserin, nämlich Germanistik, steht im Rahmen dieser Bachelorarbeit die Position des interkulturellen Lernens, bzw. des kulturreflexiven Lernens, im niederländischen DaF (Deutsch als Fremdsprache)-Unterricht, im Mittelpunkt. Da der Begriff des interkulturellen Lernens, der auf die Unterschiede *zwischen* Kulturen eingeht, in der heutigen pluralistischen und heterogenen Gesellschaft, nicht mehr zeitgemäß erscheint (s. Kapitel 2.1.3), ist in dieser Bachelorarbeit die Rede vom ‚kulturreflexiven Lernen‘² statt interkulturelles Lernens. Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich somit mit dem Thema „die Integration des kulturreflexiven Lernens im niederländischen DaF-Unterricht“.

Zu beachten sei aber, dass es im Zeitraum der Bachelorarbeit unmöglich wäre, ein vollständiges Bild der Integration des kulturreflexiven Lernens im niederländischen DaF-Unterricht zu kreieren. Deswegen ist dafür entschieden worden, dieses Thema anhand einer Lehrwerkanalyse auf ein bestimmtes Lehrwerk zu beschränken. Eine Lehrwerkanalyse ermöglicht es nämlich, ein deutliches Bild der Integration des kulturreflexiven Lernens im niederländischen DaF-Unterricht zu erschaffen, denn Lehrwerke nehmen eine wichtige Rolle im institutionalisierten Unterrichtsprozess ein. Ein Lehrwerk begleitet oder steuert den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum und behandelt die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache und bringt sie unter didaktischen Gesichtspunkten in

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird dieser Begriff im weiteren Verlauf der Arbeit nicht mehr hervorgehoben.

² Zur besseren Lesbarkeit wird dieser Begriff im weiteren Verlauf der Arbeit nicht mehr hervorgehoben.

Beziehung (Rösler & Schart 2016, 483). Deswegen erscheint die Lehrwerkforschung als geeigneter Forschungsbereich zum Thema dieser Arbeit.

Das Lehrwerk, das in der vorliegenden Arbeit analysiert wird, ist das niederländische DaF-Lehrwerk *ZugSpitze*. Dieses Lehrwerk eignet sich für diese Lehrwerkanalyse, da die Hersteller dieses Lehrwerks behaupten, dass landeskundliche Inhalte in diesem Lehrwerk vielfältig angeboten werden (ZugSpitze 2018, 3). Es wäre interessant zu forschen, inwiefern diese Behauptung in Übereinstimmung mit dem Inhalt des Lehrwerks ist, gerade, weil die wissenschaftlichen Forschungen in Bezug auf dieses Lehrwerk sehr beschränkt sind und es folglich wenig Informationen in Bezug auf die Position von Kultur in diesem Lehrwerk gibt. Diese Bachelorarbeit könnte auf diese Weise einen wissenschaftlichen Beitrag liefern. Weitere Gründe für die Wahl dieses Lehrwerks sind im Kapitel 2.4.2 aufgenommen worden.

Die Fragestellung, die sich hieraus ableiten lässt, besteht darin, zu beantworten, inwiefern kulturreflexives Lernen im Lehrwerk *ZugSpitze* integriert worden ist.

Im Rahmen dieser Arbeit sei zu beachten, dass kulturreflexives Lernen in den meistverwendeten niederländischen DaF-Lehrwerken, nämlich *Neue Kontakte*, *Na klar!* und *TrabiTour*, keine bedeutungsvolle Rolle einnimmt (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020). Die Ursache hierfür liegt unter anderem darin, dass der niederländische Fremdsprachenunterricht seit den 70er und 80er Jahren vom kommunikativen Ansatz geprägt wird und der Fokus deswegen hauptsächlich auf den einzelnen Sprachfähigkeiten statt auf Kultur liegt (s. Kapitel 2.2.2). Aus diesem Grund wird erwartet, dass die Rolle des kulturreflexiven Lernens im Lehrwerk *ZugSpitze* marginal ist. Deswegen werden in der vorliegenden Arbeit zusätzliche Aufgabenstellungen zu einigen Aufgaben aus dem Lehrwerk *ZugSpitze* formuliert, sodass die Fremdsprachlehrer Deutsch niederländische Schüler besser beim kulturreflexiven Lernen unterstützen könnten.

Wegen des beschränkten Zeitraums der Bachelorarbeit wäre es unrealisierbar, alle Bände des Lehrwerks *ZugSpitze* zu analysieren. Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit am Beispiel des ersten *ZugSpitze* havo(v)-Bandes, nämlich *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1, auf diese Problemstellung eingegangen. Diese Analyse dient folglich als Beispielanalyse. Ziel ist es nicht, herauszufinden wie kulturreflexives Lernen im vollständigen Lehrwerk integriert worden ist, sondern diese Analyse führt eher daraufhin, zu verdeutlichen, welche Rolle kulturreflexives Lernen in diesem bestimmten Band (und möglicherweise in den übrigen *ZugSpitze*-Bänden) einnimmt.

Die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse sollte zur Erreichung dieses Ziels beitragen (s. Kapitel 3). Charakteristisch für diese Forschungsmethode ist ein Kategoriensystem, das als Leitlinie der Lehrwerkanalyse dient. Im Rahmen dieser

Bachelorarbeit beziehen die jeweiligen Kategorien sich auf kulturreflexives Lernen. Diese Kategorien sind aufgrund verschiedener Quellen, wozu die Bildungserneuerungspläne von *Curriculum.nu* gehören, deduktiv gebildet worden (s. Kapitel 3.2.1). In dieser Lehrwerkanalyse werden die Kapitel des jeweiligen *ZugSpitze*-Textarbeitsbuches mittels dieses Kategoriensystems einzeln analysiert. Die in diesen Kapiteln angebotenen kulturbezogenen Elemente werden zu einer bestimmten Kategorie oder mehreren Kategorien zugeordnet. Schließlich werden die Zuordnungen dieser Kulturinhalte im Kategoriensystem schriftlich erläutert. Eine ausführlichere Beschreibung der methodischen Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit ist im Kapitel 3 aufgenommen worden.

Die vorliegende Bachelorarbeit ist folgendermaßen gegliedert worden:

Das theoretische Kapitel dient zunächst dazu, das Forschungsthema aufgrund verschiedener literarischer Quellen näher zu beschreiben, sodass das Thema in dem dazugehörigen wissenschaftlichen Kontext eingeordnet wird. Diese Einordnung in den Forschungsstand führt schließlich zur vorerwähnten Fragestellung dieser Arbeit.

In dem darauffolgenden Kapitel wird anhand der methodischen Vorgehensweise beschrieben, wie diese Fragestellung beantwortet werden könnte. Dieses Kapitel verdeutlicht, wie das im theoretischen Rahmen beschriebene Thema erforscht wird.

Im nächsten Kapitel werden die Analyseergebnisse der durchgeführten Lehrwerkanalyse ausführlich beschrieben. Anschließend folgt die Diskussion, in der aufgrund der Analyseergebnisse und der theoretischen Erkenntnisse eine Antwort auf die Forschungsfrage formuliert wird. Auch werden in der Diskussion zwei selbsterstellte Aufgabenstellungen, die als Beispiele zur Verbesserung der Integration des kulturreflexiven Lernens im *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 dienen, angeboten. In der Diskussion wird ebenfalls kritisch auf die durchgeführte Analyse reflektiert. Schließlich wird im Ausblick die Relevanz dieser Forschung besprochen und werden, aufgrund dieser Lehrwerkanalyse, Anregungen für zukünftige Forschungen vorgestellt.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Kulturelles Lernen

2.1.1 Das Verständnis vom Begriff ‚Kultur‘

Da diese Bachelorarbeit sich auf die Integration kulturellen Lernens in einem niederländischen Lehrwerk bezieht und der Begriff ‚Kultur‘³ unweigerlich als Schlüsselbegriff des kulturellen Lernens betrachtet werden kann, ist es wichtig, zunächst herauszuarbeiten, was unter diesem Begriff verstanden wird. Das Konzept Kultur ist aber, so stellt sich aus verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten in Bezug auf kulturelles Lernen heraus, ein sehr umfangreicher Begriff, zu dem verschiedene Definitionen gehören (Altmayer 2007, 11; Koreik 2009, 3; Tammenga-Helmantel et al. 2020, 27). Deswegen ist es im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich, eine einheitliche Definition des Begriffs Kultur zu formulieren. Stattdessen wird in dieser Arbeit zunächst die traditionelle Begriffserklärung von Kultur erläutert. Des Weiteren wird erklärt, welche Bedeutung der Begriff Kultur in den Arbeiten verschiedener Wissenschaftler in der heutigen Kulturanthropologie beigemessen wird. So werden verschiedene Auffassungen von Kultur, die sich im Laufe der Zeit geändert haben, global beschrieben. Die Relevanz dieser Beschreibungen besteht darin, dass die Veränderungen vom Verständnis des Begriffs Kultur eine Reform des kulturellen Lernens im Unterricht hervorrufen. Sie beeinflussen die Gestaltung des kulturellen Lernens und die Integration des kulturellen Lernens in Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts (s. Kapitel 2.1.2, 2.1.3 & 2.2). Deswegen werden sie in dieser Arbeit berücksichtigt.

Traditionell gesehen bezieht sich der Begriff Kultur vor allem auf die beobachtbaren materiellen Aspekte von Kultur: „Der traditionelle deutsche Begriff, wonach mit Kultur vor allem die Werke der Kunst, der Philosophie, Literatur und Musik und deren öffentliche Darstellung in Konzerten, Ausstellungen oder Theateraufführungen gemeint sind.“ (Altmayer 2007, 11). Laut dieser Kulturdefinition sind nicht nur traditionelle Kulturartefakte, so wie Romane und Theaterstücke, Teil einer Kultur, sondern auch moderne Kulturgegenstände, die zur heutigen Populärkultur gehören, wie Comics. Diese Definition bezieht sich also generell auf die öffentliche Darstellung von Kultur.

Spätestens seit den 90er Jahren bildete sich in der Anthropologie aber eine breitere Definition vom Begriff Kultur heraus, zu der auch die nicht beobachtbaren Aspekte von Kultur gehören: „From an anthropological standpoint, culture refers to the ways in which people conceive their lives and attribute importance to human experience by selecting and organising it. Culture is everywhere and mediates all human behaviour. Our actions,

³ Zur besseren Lesbarkeit wird dieser Begriff im weiteren Verlauf der Arbeit nicht mehr hervorgehoben.

thoughts and feelings are culturally determined and are influenced by our biography, the social situation and the historical context.“ (Rosaldo 1993).

Die Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen von Menschen bilden also die Basiselemente eines Kultursystems. Diese unfassbaren kulturellen Eigenheiten werden in Handlungen und materiellen Produkten, die in der traditionellen Begriffsdefinition bereits erwähnt wurden, sichtbar gemacht (Erlil & Gymnich 2010, 20).

Aus dem obigen Text lässt sich ableiten, dass Kultur ein breitorientiertes Konzept ist, das sich sowohl durch sichtbare als auch durch unsichtbare Teilaspekte kennzeichnen lässt. Gerade wegen der Vielseitigkeit dieses Begriffs wird Kultur in der Anthropologie in drei Dimensionen unterteilt. Abbildung 1 zeigt einen Überblick dieser drei Dimensionen.

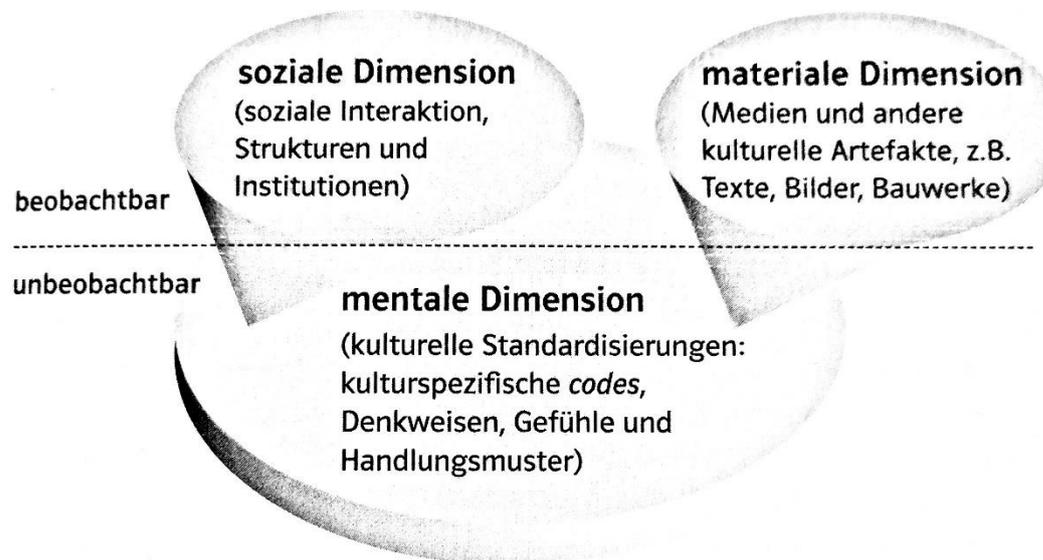


Abbildung 1. Drei Dimensionen der Kultur (übernommen aus Erlil & Gymnich 2010, 23)

Die Segmentierung von Kultur in drei Dimensionen führt zu einer Konkretisierung des Begriffs Kultur und ermöglicht es bestimmte, im Alltag vorkommende kulturelle Handlungen, Artefakte und mentale kulturelle Aspekte zu einer der jeweiligen Dimensionen zuzuordnen. Dies vereinfacht es, herauszufinden, welche Einstellungen, Überzeugungen und Wertorientierungen bestimmten Handlungen und materiellen Artefakten zugrunde liegen. Gerade im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist es relevant, dass die Schüler sich nicht nur mit den beobachtbaren kulturellen Aspekten, sondern auch mit den nicht beobachtbaren kulturellen Aspekten, wie Normen und Werten, einer anderen Kultur beschäftigen. Die Erweiterung der Kenntnisse über die Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen mentalen Aspekten verschiedener Kulturen trägt nämlich dazu bei, dass das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht tiefgründiger wird und Schüler interkommunikativ fähig gemacht werden (s. Kapitel 2.1.2).

Trotz der Konkretisierung des Begriffs Kultur ist es aber relativ schwer, mentale, soziale und materielle Aspekte einer bestimmten Kultur zuzuordnen, da Kulturen sich unter anderem durch die globale Vernetzung ständig ändern und als dynamisch betrachtet werden können. Die Globalisierung führt zur Hybridisierung: die Verschmelzung von Elementen, die vormals verschiedenen kulturellen Formationen angehörten (Erll & Gymnich 2010, 26). Diese Hybridisierung behindert eine klare Abgrenzung von Kulturen und eine einheitliche Definition einer bestimmten Kultur.

Neben der heterogenen Auffassung vom Begriff Kultur existiert eine homogene Auffassung von Kultur: „Kultur bezieht sich demnach auf eine als mehr oder weniger abgeschlossen vorgestellte und in der Regel ethnisch oder national definierte Gemeinschaft von Menschen und auf ein kollektives Orientierungssystem, das das Verhalten, die Wahrnehmung, das Denken, Fühlen und Kommunizieren der Mitglieder dieser Gemeinschaft gleichförmig regelt. In diesem Sinn also sprechen wir etwa von einer ‚deutschen‘, einer ‚französischen‘ oder einer ‚belgischen‘“ (Altmayer 2007, 5). Dieses homogene Verständnis von Kultur wird also vor allem von der Nationalkultur eines Landes geprägt. Altmayer selbst lehnt diesen homogenen Kulturbegriff ab (s. Kapitel 2.1.3).

In dieser Bachelorarbeit wird der dynamische und heterogene Ansatz von Kultur, in dem die drei vorab genannten Kulturdimensionen als Grundlage für Kultur betrachtet werden, verwendet. Meiner Ansicht nach ist die Idee einer homogenen und unveränderlichen Kultur nämlich nicht zeitgemäß, da in der heutigen globalisierten multikulturellen Welt ständig kultureller Wandel stattfindet. Daneben gehen heutige Ansätze zum kulturellen Lernen vom dynamischen und prozesshaften Kulturverständnis statt von einem homogenen Kulturverständnis aus (Freitag-Hild 2016, 138). Deswegen wird in dieser Arbeit vom kulturreflexiven Prinzip statt von interkulturellen Prinzip ausgegangen (s. Kapitel 2.1.3).

2.1.2 Das Prinzip ‚interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht‘ und das *ICC-Modell* von Byram

Das kulturreflexive Lernen hat sich aus dem Ansatz des ‚interkulturellen Lernens‘⁴ weiter entwickelt. Deswegen kann das Prinzip des interkulturellen Lernens in dieser Bachelorarbeit nicht unberücksichtigt bleiben. Daneben steht das interkulturelle Lernen seit Ende der 80er Jahren im Kulturbereich des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund (Altmayer 2016, 16). Daher soll zunächst die Entwicklung und die Bedeutung von interkulturellem Lernen verdeutlicht werden.

⁴ Zur besseren Lesbarkeit wird dieser Begriff im weiteren Verlauf der Arbeit nicht mehr hervorgehoben.

Das Konzept des interkulturellen Lernens wurde in den 1940er und 1950er Jahren von dem Kulturanthropologe Edward T. Hall ins Leben gerufen. Hall publizierte zahlreiche wissenschaftliche Publikationen, in denen er als Erster versuchte, Kulturen miteinander zu vergleichen (inter) statt Kulturen einzeln voneinander (cross) zu analysieren. In den 1960er Jahren wurde das interkulturelle Lernen in der Wissenschaft in Verbindung mit interkultureller Kommunikation und möglichen Verbesserungen von grenzüberschreitender Zusammenarbeit gebracht. Erst seit Mitte der 1980er Jahren wurden die ersten Lehrwerke mit einer interkulturellen Grundausrichtung veröffentlicht und gewann das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung. In den 1990er Jahren entwickelte sich in dem kulturellen Bereich das Konzept des Fremdverstehens (Altmayer 2016, 16).

Gerade durch den Ansatz des Fremdverstehens grenzt das interkulturelle Lernen sich von der traditionellen Landeskunde ab. Während Landeskunde zunächst vor allem als Faktenvermittlungsfach betrachtet wurde, geht das interkulturelle Lernen hierüber hinaus. Das Faktische wird aufgegriffen um andere kulturelle Einstellungen zu verstehen und interkulturell handeln zu können.

In Bezug auf die bereits genannten Dimensionen von Kultur, nämlich die soziale, materielle und mentale Dimension (s. Kapitel 2.1.1), heißt das, dass nicht nur die beobachtbaren Aspekte verschiedener Kulturen miteinander verglichen werden, sondern auch die dahinterliegenden Einstellungen, Denkweisen und Gefühlen, die diesen beobachtbaren Aspekten von Kultur zugrunde liegen, während des interkulturellen Lernens analysiert und reflektiert werden. So berichtet Rösler, dass im interkulturellen Bereich nicht nur auf der Ebene des Wissens operiert wird, sondern auch auf der Ebene der Einstellungen (Rösler 2012, 204). Durch Reflexion und Sensibilisierung auf kulturspezifische Denkformen, Handlungsmuster und konkrete Artefakte wird Verständnis für eine fremde Kultur, bzw. Empathiefähigkeit, entwickelt. Kennzeichnend für das interkulturelle Lernen ist, dass das Eigene dem Fremden gegenübergestellt wird (Schweiger et al. 2015, 3-4).

Das *Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)* konkretisiert das interkulturelle Lernen, indem es das Ziel des interkulturellen Lernens spezifiziert, nämlich kritisches kulturelles Bewusstsein (CCA). Dieses von Professor und Sprachwissenschaftler Michael Byram im Jahre 1997 entwickelte Modell bildet seit dem Ende der 1990er Jahren in der Fremdsprachendidaktik und in der Wissenschaft eine wichtige Grundlage des interkulturellen Lernens. Das Modell prägt daneben verschiedene bildungspolitische Dokumente, wie den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)* und hat somit eine wichtige Bedeutung

im Fremdsprachenbereich (Freitag-Hild 2016, 136). Da das *ICC-Modell* das interkulturelle Lernen operationalisierbar macht und ein hohes wissenschaftlichen Ansehen hat, dient dieses Modell als eine Grundlage für das im Rahmen dieser Arbeit verwendete Codebuch (s. Kapitel 3.2.1).

Michael Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence (ICC) Müller- Hartmann, Andreas / Schocker-von Dittfurth; Marita (2007). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.

<p>Savoir comprendre / skills of interpreting and relating</p> <p><u>What? (explanation)</u> = ability to interpret a document/event from another culture, to explain and relate it to documents/ events from one's own culture, learners relate oral and written texts to each other and try to interpret each in the light of the other, involves the skill of mediation</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> tasks that allow careful reading, analysis, interpretation of texts – in order to achieve a change of perspective</p> <p>creative tasks working with literary texts (writing new scenes, new ending), look at action in literary text from the point of view of minor characters, projects/simulations – learners experience a situation from different cultural point of view (how does the American school work – what is a typical day like at such a school), role plays / certain games</p>		
<p style="text-align: center;">Savoirs / Knowledge</p> <p><u>What? (explanation)</u> not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other, of interaction (individual and societal) comprises traditional <i>Landeskunde</i> knowledge [autostereotypes (+/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes sb has about other cultures)] knowledge about social interaction</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...</p>	<p style="text-align: center;">Savoir s'engager / critical cultural awareness</p> <p><u>What? (explanation)</u> ability to evaluate critically on basis of explicit criteria, perspectives, practices, products in one's own culture / other cultures, countries, closely connected with cultural studies, dealing with speakers from another culture always involves the evaluation of a culture – this often leads to an exchange of stereotypes, aiming for a critical evaluation of another culture – development of all the other 4 levels / competences necessary, including a critical perspective on one's own culture</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> critical comparison how Australian and German society deals with immigration</p>	<p style="text-align: center;">Savoir être / Attitudes (savoir être)</p> <p><u>What? (explanation)</u> attitudes, values (one holds because of belonging to social groups / to a given society), attitudes of the intercultural speaker and mediator, = foundation of ICC, curiosity, openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own, willingness to relativise one's own values, beliefs, behaviours, willingness not to assume own beliefs etc. are the only possible and correct ones, ability to 'decentre' – ability to see how own values, beliefs, behaviours might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs, behaviours</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> using brainstorming, visual aids when working with texts to create curiosity and interest, using texts written by or about learners from other cultures telling about their lives, children's and young adult literature, authentic texts – brought by learners (songs, interviews), virtual and face-to-face encounter projects (e-mail, exchange) – getting-to-know phase important, cultural similarities in forefront</p>
<p>Savoir apprendre / faire / skills of discovery and interaction</p> <p><u>What? (explanation)</u> = ability to acquire new knowledge of a culture/cultural practices and to operate knowledge, attitudes, skills in real-time communication and interaction</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> comparing e-mails, face-to-face and virtual encounter projects (web cam), chat, study visits – ethnographic observation tasks (sounds, images, smells ...), negotiation of cultural misunderstandings, role plays, critical incidents</p>		

Abbildung 2. Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (übernommen aus Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2007)

Wie aus der obigen Abbildung abzuleiten ist, identifiziert Byrams Modell vier Faktoren interkultureller Kommunikation, die für die Entwicklung des kritischen kulturellen Bewusstseins besonders wichtig sind: attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating and skills of discovery and interaction (Freitag-Hild 2016, 136). Diese vier Teilbereiche des *ICC-Modells* prägen heutzutage noch immer das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht, das heute als eigenes Paradigma in der Fremdsprachendidaktik gilt (Altmayer 2016, 15).

2.1.3 Kritik zum Konzept des interkulturellen Lernens und das Prinzip ‚kulturreflexives Lernen‘

Obwohl das interkulturelle Lernen mittlerweile fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geworden ist, stößt der interkulturelle Ansatz seit einigen Jahren auch auf Kritik (Altmayer 2016, 15).

Wie bereits erklärt (s. Kapitel 2.1.2), liegt die Dichotomie von Eigenem und Fremden dem interkulturellen Lernen zu Grunde. Diese Dichotomie wird als problematisch angesehen, da sie von einer Gegenüberstellung von relativ homogenen abgrenzbaren nationalen Kulturgemeinschaften ausgeht. Als Folge der Globalisierung sind die heutigen Gesellschaften aber nicht als klar abgrenzbare Gemeinschaften, in denen alle Individuen zu einer bestimmten Nationalkultur gehören, zu betrachten, sondern eher als heterogene plurale Kommunikationsgemeinschaften (s. Kapitel 2.1.1; Altmayer 2008, 28). Deswegen stellte Altmayer die Adäquatheit vom Begriff Kultur bereits im Jahre 2008 in Frage. Eine Kultur wird zwar durch einen gemeinsamen Fundus von mentalen, sozialen und materiellen Mustern geprägt, aber der multilinguale und multikulturelle Charakter von Gesellschaften zeigt, dass „das Eigene mehr denn je als Ergebnis einer Kultur- und Sprachmischung zu verstehen“ ist (Rössler 2010, 140).

Die Gegenüberstellung von Eigenem und Fremden greift Altmayer nach nicht nur zu kurz, sondern sie führt auch zu einer Verabsolutierung von Kultur (Altmayer 2008, 28). „Der Begriff interkulturell vernachlässigt daneben die potentiell mehrfache Gruppenzugehörigkeit eines Individuums, die Durchlässigkeit von Gruppen sowie die Differenzen innerhalb von Gruppen.“ (Hoch 2016, 14).

Daher wäre es zielführender, das Eigene und Fremde im dynamischen und relationalen Zusammenhang zueinander zu betrachten (Bredella & Delanoy 1999, 14). Deswegen wird in dieser Bachelorarbeit statt vom statischen interkulturellen Ansatz vom dynamischen kulturreflexivem Ansatz ausgegangen, denn „ein kulturwissenschaftlicher Ansatz des Fremdsprachenunterrichts trägt nun der Kritik am interkulturellen Lernen Rechnung, indem er eben nicht nur Eigenes und Fremdes reflektiert, sondern gezielt die Konstruktion dieser Dichotomie und damit den Kulturbegriff selbst hinterfragt. [...] Die kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen sowie wissenschaftlichen Verständnis von Kultur ist für eine reflexive Landeskunde zentral.“ (Schweiger et al. 2015, 10).

Der kulturreflexive Ansatz ist multi-perspektivisch, denn er nimmt die Kultur eines Individuums statt der Kultur eines Volkes als Ausgangspunkt zum kulturellen Lernen (Hoch

2016, 16). Deswegen ist dieser kulturreflexive Ansatz meiner Ansicht nach am geeignetsten, Kulturen zu thematisieren, reflektieren und zu diskutieren.

2.1.4 Fazit

Aus dem obigen Text lässt sich ableiten, dass Kultur ein breiter Begriff ist und sich nicht einheitlich definieren lässt. In dieser Bachelorarbeit lässt sich Kultur durch drei Dimensionen (mental, sozial, materiell) kennzeichnen. Die traditionelle Definition von Kultur, die Kultur vor allem mit Nationalität und Landesgrenzen verbindet, wird in dieser Arbeit nicht verwendet. Stattdessen wird Kultur als heterogenes und dynamisches Konzept verstanden. Da kulturreflexives Lernen im Gegensatz zum interkulturellen Lernen von dieser Auffassung von Kultur ausgeht, steht in dieser Arbeit die Integration von kulturreflexivem Lernen statt von interkulturellem Lernen in niederländischen Lehrbüchern zentral.

2.2 Die Integration des kulturreflexiven Lernens im niederländischen DaF-Unterricht

Wie sich aus dem obigen Text ableiten lässt, wird heute davon ausgegangen, dass das Lehren und Lernen von Sprachen untrennbar mit den umgebenden (national-)kulturellen Rahmenbedingungen verbunden ist (Altmayer 2016, 15). Kulturelles Lernen wird deswegen von vielen DaF-Lehrpersonen als fester Bestandteil der DaF Didaktik betrachtet. Daraus ergibt sich die Frage, wie das kulturelle Lernen, bzw. das kulturreflexive Lernen, konkret im niederländischen DaF-Unterricht integriert wird, bzw. bisher integriert worden ist. Zur Beantwortung dieser Frage werden Lehrwerkanalysen von DaF-Lehrwerken, die im DaF-Sekundarunterricht in den Niederlanden benutzt werden, verwendet. Die Lehrwerke spielen nämlich eine prominente Rolle im niederländischen DaF-Unterricht, da die Arbeitsbücher in vielen Fällen als Ausgangspunkt des Unterrichts gelten und die Textbücher die Funktion eines Nachschlagewerks haben (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020). So begleiten und steuern die Lehrwerke den Lernprozess (Rösler & Schart 2016, 483). Deswegen ergeben Lehrwerkanalysen von den am häufigsten verwendeten niederländischen DaF-Lehrwerken ein gutes allgemeines Bild der Integration des kulturelles Lernens im heutigen niederländischen DaF-Sekundarunterricht und werden entsprechende bereits vorliegende Analysen in dieser Bachelorarbeit besprochen. Hierdurch wird es ermöglicht, das Lehrwerk *ZugSpitze* im Zusammenhang mit anderen Lehrwerken zu bringen und die Position des kulturreflexiven Lernens in den verschiedenen Lehrwerken miteinander zu vergleichen. Dies wäre nützlich für DaF-Lehrpersonen, die sich für ein neues Lehrwerk für ihren Unterricht entscheiden wollen und dabei die kulturellen Ansätze in den jeweiligen Lehrwerken berücksichtigen wollen.

Wichtig zu beachten ist, dass die Lehrperson letztendlich bestimmt, welche Lerninhalte des jeweiligen Lehrwerks im Unterricht tatsächlich behandelt werden. Die Lehrwerkanalysen

ergeben von daher nur ein beschränktes Bild der Integration des kulturellen Lernens im niederländischen Fremdsprachenunterricht. Unter anderem wegen des beschränkten Zeitraums wird in dieser Bachelorarbeit aber nur auf die Lehrwerke fokussiert.

2.2.1 Die Integration von kulturreflexivem Lernen in den am häufigsten verwendeten niederländischen DaF-Lehrwerken

Momentan werden v.a. fünf niederländische DaF-Lehrwerke im niederländischen Sekundarunterricht für das Schulfach Deutsch verwendet: *Neue Kontakte*, *Na klar!*, *TrabiTour*, *Salzgitter heute* und *ZugSpitze* (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020, 80). Angesichts dessen, dass die ersten drei dieser genannten Lehrwerke den größten Marktanteil haben (Hoch 2016) und somit an niederländischen Sekundarschulen am häufigsten verwendet werden, liegen für diese Lehrwerke bereits Analysen zum kulturellen Lernen vor, und können Lehrwerkanalysen dieser Lehrwerke ein gutes Bild geben, wie kulturreflexives Lernen im niederländischen DaF-Unterricht bisher integriert worden ist. Die Ergebnisse der folgenden zwei Lehrwerkanalysen, die sich beide auf die Lehrwerke *Neue Kontakte*, *Na klar!* und *TrabiTour* haben/vwo beziehen, werden in diesem Kapitel zusammengefasst:

- *Landeskunde in niederländischen Lehrwerken* (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020)⁵
- *Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche* (Hoch 2016)

Im Rahmen der beiden Lehrwerkanalysen wurden Lehrwerke, die in den ersten zwei Lernjahren eingesetzt werden, analysiert. Es handelt sich hierbei um die Niveaustufen A1 und A2 nach GER.

Aus den beiden Lehrbuchanalysen lässt sich ableiten, dass im Rahmen des kulturreflexiven Lernens sowohl im Lehrwerk *Neue Kontakte*, als auch in *Na klar!* und *TrabiTour* die deutschsprachige Alltagskultur eine zentrale Position einnimmt. Dadurch, dass der Alltag im deutschen Sprachraum in den Mittelpunkt gestellt wird, löst man sich vom nationalen Fokus und wird stattdessen das alltägliche Leben des Individuums in den Fokus gerückt (Hoch 2016, 101). Jedes Lehrwerk stellt auf seine eigene Art und Weise die deutschsprachige Alltagskultur dar. Sowohl im Lehrwerk *Na klar!*, als auch in *Neue Kontakte* schließen die

⁵ In einem Artikel in der Zeitschrift *Levende Talen Tijdschrift*, nämlich *Cultuurbewust concreter; Naar cultuurdoelen voor mvt-onderwijs* (Tammenga-Helmantel et al. 2020), werden die Ergebnisse der obenstehenden Lehrwerkanalysen zusammengefasst. Deswegen wird im Text manchmal auch auf diesen Artikel referiert.

Konzepte in Bezug auf die deutschsprachige Alltagskultur an die Lebenswelt der Zielgruppe an. Die Zielgruppenorientierung ergibt sich in *Na klar!* darin, dass Konzepte so wie Reisen, touristische Sehenswürdigkeiten im deutschsprachigen Raum, die deutsche Schule, deutschsprachige Musik, Mode usw., Themen, die Jugendlichen ansprechen, angeboten werden (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020, 98). Anhand dieser im Lehrwerk verarbeiteten Themen wird die vermeintlich fremde Kultur mit der eigenen Kultur in Verbindung gebracht (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020, 106). Im Lehrwerk *Neue Kontakte* nimmt die deutschsprachige Alltagskultur auch eine zentrale Position ein. Auffallend ist, dass in diesem Lehrwerk thematisch gesehen vor allem viele Sehenswürdigkeiten im deutschsprachigen Raum vorgestellt werden. Diese touristischen Attraktionen, wie das *CentrO* in *Oberhausen*, ziehen viele junge Besucher an und sind deswegen höchstwahrscheinlich auch für die Zielgruppe dieses Lehrwerks interessant (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020, 86). Die kulturellen Ansätze werden folglich in beiden Lehrwerken zielgruppengerecht vorgestellt. Im Lehrwerk *TrabiTour* ist dies nicht der Fall. In diesem Lehrwerk werden eher klassische touristische Inhalte, die weniger an die Lebenswelt der Zielgruppe anschließen, als Faktenwissen präsentiert (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020, 98-99).

Die hier beschriebenen kulturinhaltlichen Konzepte sind in den drei Lehrwerken mittels Aufgaben verflochten (Tammenga-Helmantel et al. 2020, 30). Meistens werden sie nicht mit den sprachlichen Inhalten in Zusammenhang gebracht, sondern werden sie eher additiv in den Aufgaben angeboten. Dies hat damit zu tun, dass im niederländischen Fremdsprachenunterricht der Spracherwerb im Vordergrund gestellt wird und die kulturellen Inhalte eher eine sekundäre Position einnehmen (s. Kapitel 2.2.2).

In den drei Lehrwerken werden die deutschsprachigen Gebiete nicht als homogen betrachtet. Dagegen wird die Vielseitigkeit der deutschsprachigen Ländern aufgegriffen, zum Beispiel dadurch, dass die mehrsprachige Situation im deutschsprachigen Raum betont wird. So werden in den Lehrwerken Texte in verschiedenen Dialekten angeboten, wie Volkslieder, Popsongs und Gedichte (Tammenga-Helmantel et al. 2020, 29). Dadurch, dass in *Na klar!*, *Neue Kontakte* und *TrabiTour* die Heterogenität des deutschsprachigen Raums sichtbar gemacht wird (Hoch 2016, 101), könnte kulturreflexives Lernen gefördert werden.

Trotzdem regen die drei meistverkauften niederländischen DaF-Lehrwerke die Schüler nicht wirklich zum kulturreflexivem Lernen an. Die Aufgaben dieser Lehrwerke stimulieren die Schüler nämlich kaum, ihre eigene und die fremde Kultur zu reflektieren. Sie regen die Schüler nicht an, eine kritische Haltung gegenüber einer Kultur einzunehmen und eine andere Perspektive in Bezug auf ein kulturelles Phänomen einzunehmen (Tammenga-

Helmantel et al. 2020, 30). Stattdessen werden Schüler nur beschränkt dazu aufgefordert, kulturelle Phänomene miteinander zu vergleichen, ohne eine kritische Haltung einzunehmen oder ihre Vergleiche zu argumentieren (Ciepielewska- Kaczmarek et al. 2020, 98). Dazu muss angemerkt werden, dass Informationen in Bezug auf kulturelle Phänomene, die in den Niederlanden auftreten, in den Lehrwerken eine sehr marginale Rolle einnehmen (Tammenga-Helmantel et al. 2020, 30). Die Lehrwerke regen die Schüler auf diese Weise nicht dazu an, die deutschsprachige Kultur mit ihrer eigenen Kultur zu vergleichen und auf beide Kulturen zu reflektieren.

Diese Lehrbuchanalysen bestätigen folglich, dass, obwohl der Spracherwerb im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts steht, kulturelles Lernen fester Bestandteil des niederländischen DaF-Unterrichts geworden ist und kulturelle Inhalte nicht mehr aus den heutigen Lehrwerken wegzudenken sind. Trotzdem regen diese kulturellen Inhalte noch nicht zum kulturreflexivem Lernen an.

2.2.2 Rahmenbedingungen der Integration

Die Position, die kulturreflexives Lernen in niederländischen DaF-Lehrwerken einnimmt, ist unter anderem von den Abschlussqualifikationen des DaF-Unterrichts in den Niederlanden abhängig. Diese Qualifikationen beinhalten die Sprachfertigungsziele, die durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* geprägt worden sind (Ciepielewska- Kaczmarek et al. 2020, 79). Die Abschlussqualifikationen haben nicht nur einen großen Einfluss auf die Gestaltung des niederländischen DaF-Unterrichts, sondern auch auf die Gestaltung der niederländischen DaF-Lehrwerke (Nederlandse Taalunie 2008, 11).

Zur Folge der kommunikativen Wende des Fremdsprachenunterrichts in den 70er und 80er, richten die heutigen Abschlussqualifikationen für den DaF-Unterricht in den Niederlanden sich aber vor allem auf Spracherwerb und nicht auf kulturelles Lernen. Dieser kommunikative Ansatz führt dazu, dass „Schüler*innen hauptsächlich sprachlich gesehen auf den Kontakt mit Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache vorbereitet werden“ (Immers 2020, 10). Kulturelles oder kulturreflexives Lernen bildet dementsprechend keinen eigenständigen Kompetenzbereich in den Abschlussqualifikationen. Auch sind keine Vorschriften in Bezug auf die Integration kultureller Inhalte entwickelt worden (Immers 2020, 10). Man soll hierbei aber beachten, dass es wegen der Komplexität des kulturreflexiven Lernens relativ schwer ist, Vorschriften und Lernmaterialien in Bezug auf dieses Lernen zu entwickeln. Die Lernerfolge im kulturreflexivem Bereich sind nämlich schwer zu überprüfen, da Einstellungs- und Verhaltensänderungen in Bezug auf Kultureinheiten häufig nicht direkt zugänglich sind

(Immers 2020, 7; s. Kapitel 2.1.1). Dies erschwert es, konkrete Zielsetzungen des kulturreflexiven Lernens zu bilden.

Das führt dazu, dass kulturreflexive Inhalte keine prominente Rolle in den Lehrwerken einnehmen und in diesen Lehrwerken vor allem auf eine oberflächige Art und Weise auf kulturelle Phänomene referiert wird, statt tatsächlich eine Auseinandersetzung mit, bzw. Reflexion über, diese(n) Phänomene(n) zu ermöglichen. Es ist schließlich schwer Aufgaben, die die Schüler zum kulturreflexivem Lernen anregen sollen, zu entwickeln, wenn die Richtlinien zu den kulturellen Inhalten fehlen und es keine offiziellen zu erreichenden Endziele gibt, die die kulturreflexive Kompetenz messen.

2.2.3 Fazit

Aus den Lehrwerkanalysen der am häufigsten verwendeten niederländischen DaF-Lehrwerke (*Na Klar!*, *Neue Kontakte* und *TrabiTour*) lässt sich ableiten, dass, obwohl die ersten Tendenzen zur Förderung des kulturreflexiven Lernens in diesen Lehrwerken zu erkennen sind, die Lehrwerkinhalte nicht tatsächlich zum kulturreflexivem Lernen anregen. Kulturelle Phänomene werden in den drei Lehrwerken nämlich häufig nur oberflächlich angeboten. Darüber hinaus werden fast keine Fragen zur Reflexion über diese kulturellen Phänomene gestellt.

Die beschränkte Rolle des kulturreflexiven Lernens in den Lehrwerken wird unter anderem dadurch verursacht, dass die kulturellen Inhalte in der Zeit der Veröffentlichung dieser Lehrwerke (zwischen dem Jahr 2013-2018) keinen eigenständigen Bereich in den Abschlussqualifikationen repräsentierten.

Seit dem Jahr 2018 finden aber für den niederländischen Primär- und Sekundärunterricht curriculare Reformen unter dem Namen *Curriculum.nu* statt (Curriculum.nu 2019). Sie könnten der Integration des kulturreflexiven Lernens zugutekommen, denn diesen Reformen nach soll Kultur im zukünftigen Fremdsprachenunterricht eine bedeutungsvollere Rolle als vorher einnehmen.

Im nächsten Kapitel werden die vorerwähnten curricularen Reformen erläutert.

2.3 Curriculum.nu: Bildungserneuerungspläne in Bezug auf das kulturelle Lernen

In den Niederlanden ist in landesweiten vom Expertisezentrum *Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO)* aufgestellten Vorgaben mittels sogenannter Kernziele und Abschlussqualifikationen festgelegt worden, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Schüler in der Primar- und Sekundarbildung verfügen sollen. Diese Kernziele und

Abschlussqualifikationen bilden zusammen die Grundlage für das Curriculum der einzelnen Schulfächer. Die curricularen Richtlinien werden in regelmäßigen Abständen erneuert, sodass die von den Schülern erwarteten Abschlussqualifikationen bei Schulabschluss den Erwartungen, die die Gesellschaft an sie richtet, entsprechen können. Die letzten curricularen Reformen des niederländischen Primar- und Sekundarunterrichts sind aber schon relativ lange her, nämlich bereits im Jahre 2006, durchgeführt worden (Curriculum.nu 2019, 2). Die derzeit gültigen Kernziele und Abschlussqualifikationen können von daher als etwas veraltet bezeichnet werden.

Deswegen haben neun Entwicklungsteams, die aus Lehrpersonen und Schulleitern der niederländischen Primar- und Sekundarbildung bestehen, im Jahre 2018 und 2019 Bildungserneuerungspläne für den Primarunterricht und die Sekundarstufe 1 entwickelt. Diese Bildungserneuerungspläne sind unter anderem für das Lerngebiet ‚Engels/MVT‘ (Englisch und die modernen Fremdsprachen), zu dem das Schulfach Deutsch zählt, entwickelt worden. Diese Pläne bestehen aus fünf Hauptaufgaben (Grote opdrachten), die die Hauptinhalte dieses Lerngebiets beschreiben. Zu diesen Hauptaufgaben sind sogenannte ‚Bausteine‘⁶ (Bouwstenen), die die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten eines bestimmten Lerngebiets repräsentieren und die Hauptaufgaben konkretisieren, entwickelt worden. Diese Hauptaufgaben und Bausteine dienen als Grundlage für eine Reform der Kernziele und Endtermen.

Eine dieser Hauptaufgaben bezieht sich auf die Integration des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1, das Thema, das in dieser Bachelorarbeit im Mittelpunkt steht. Wie sich aus dem vorherigen Kapitel ableiten lässt, werden im niederländischen DaF-Unterricht zwar relativ viele kulturbezogene Konzepte angeboten, aber werden die Schüler unzureichend dazu angeregt, sich tiefgreifender mit diesen Konzepten auseinanderzusetzen (s. Kapitel 2.2).

Das *Curriculum.nu*-Entwicklungsteam der Fremdsprachen will diese Situation ändern. Deswegen hat dieses Team eine Hauptaufgabe, die sich auf die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Schülern (3 ‚Interculturele communicatieve competentie‘) richtet, entwickelt (Curriculum.nu 2019, 17). Laut dieser Hauptaufgabe, soll der Erwerb von Kenntnissen über den geografischen, historischen und soziokulturellen Kontext, in dem die jeweilige Zielsprache verwendet wird, Teil des zukünftigen

⁶ Zur besseren Lesbarkeit wird dieser Begriff im weiteren Verlauf der Arbeit nicht mehr hervorgehoben.

Fremdsprachenunterrichts bleiben⁷. Des Weiteren soll aber die Aufmerksamkeit für den Einfluss von Kultur auf den Sprachgebrauch und interkulturelle Fertigkeiten im zukünftigen Fremdsprachenunterricht wachsen (Curriculum.nu 2019, 5). Dies würde zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz der Schüler beitragen.

Die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zu dieser Hauptaufgabe gehören und kennzeichnend für die Sekundarstufe 1, die Stufe, in der der in dieser Bachelorarbeit zu analysierenden Band von *ZugSpitze* verwendet wird, sind, sind in den Bausteinen des *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen* wiederzufinden (Curriculum.nu 2019, 29).

Wie sich aus dem obigen Text ableiten lässt, bezieht *Curriculum.nu* sich in den Bildungserneuerungsplänen auf die Definition der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nach Byram (s. Kapitel 2.1.2). Dieser Begriff stößt aber auf Kritik, denn er impliziert, dass Kulturen homogene, klar abtrennbare Einheiten sind, obwohl Kulturen sich heutzutage eigentlich durch Heterogenität kennzeichnen lassen (s. Kapitel 2.1.1 & 2.1.3). Die Bildungserneuerungspläne von *Curriculum.nu* sollten deswegen, laut Suzanne Immers, konkretisiert und explizit um den Aspekt der Reflexion erweitert werden:

„Die derzeitige Begriffsbestimmung der interkulturellen Kompetenz, so wie diese in den aktuellen Entwicklungsplänen vorzufinden ist, bedarf folglich zusätzliche Explikationen, um klarzustellen, dass Kultur gerade nicht als homogen verstanden wird (Hoch, 2016) und sollte darüber hinaus nicht nur spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen umfassen, sondern sich [...] auch in zunehmendem Maße an Kulturreflexion orientieren“ (Immers 2020, 54-55).

Obwohl die Heterogenität von Kulturen in den Bildungserneuerungsplänen von *Curriculum.nu* nicht wiederzuerkennen ist und in diesen Plänen relativ wenig auf Kulturreflexion eingegangen wird, werden trotzdem die in diesen Bildungserneuerungsplänen beschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten der Hauptaufgabe ‚Interculturele communicatieve competentie‘ als Grundlage für die Analyse der vorliegenden Arbeit verwendet (Curriculum.nu 2019, 29). Sie sind nämlich wesentliche Aspekte des kulturreflexives Lernens und sind deswegen dazu geeignet, zu analysieren, wie kulturreflexives Lernen im Lehrwerk *ZugSpitze* integriert worden ist.

⁷ Diese Aussage ist von den Bildungserneuerungsplänen übernommen worden (Curriculum.nu 2019, 6). In diesen Plänen wird nämlich erwähnt, dass, obwohl der Erwerb von Kenntnissen über den geografischen, historischen und soziokulturellen Kontext nicht in den Abschlussqualifikationen aufgenommen worden ist, er trotzdem Teil des Fremdsprachenunterrichts ist.

In dieser Analyse werden nur einzelne dieser Kenntnisse und Fertigkeiten des interkulturellen Lernens, bzw. kulturreflexiven Lernens, in Betracht genommen, da die im Rahmen dieser Bachelorarbeit zur Verfügung stehende Zeit zu beschränkt ist, alle Kenntnisse und Fertigkeiten zu analysieren.

In der Analyse des Lehrwerks *ZugSpitze* wird folglich nur erforscht, inwiefern die Schüler anhand des Lehrwerks *ZugSpitze* zu den folgenden Aspekten angeregt werden:

Schüler :

1) bekommen Einsicht in Elemente aus unterschiedlichen Kulturen und Traditionen in Sprachen⁸, indem man diese Elemente wahrnimmt, vergleicht, Übereinstimmungen und Unterschiede erkennt, diese Elemente benennt und sich eine Übersicht über diese Elemente verschafft. Man könnte hierbei an eine Auseinandersetzung von kulturbezogenen Informationen mit Anderssprachigen über Gebräuche, Familie, Hobbies und Schule denken.
2) machen sich Stereotype und Vorurteile in Bezug auf andere Kulturen bewusst.
(übersetzt nach Curriculum.nu 2019, 29)

Der erste Aspekt ist für diese Analyse ausgewählt worden, da er auf viele unterschiedliche Aspekte von Kultur eingeht, wie Gebräuche, Familie, Hobbys usw. Dieser Aspekt ist somit thematisch gesehen relativ breit. Darüber hinaus werden in diesem Aspekt die Schritte beschrieben, die von einer Reflexion erfolgen müssen, nämlich Kultureinheiten wahrnehmen, vergleichen, Übereinstimmungen und Unterschiede erkennen usw. Dies ermöglicht es, ein gutes Bild davon zu bekommen wie und inwiefern Schüler anhand des Lehrwerks *ZugSpitze* Einsicht in kulturellen Elementen bekommen und kulturreflexiv lernen.

Nebenbei wird in dieser Lehrwerkanalyse analysiert, ob und wie Schüler mit Hilfe des Lehrwerks *ZugSpitze* sich Stereotype und Vorurteile anderen Kulturen gegenüber bewusst werden können. Die Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen macht ein wichtiger Teil des kulturreflexiven Lernens aus. Wenn jemand sich nämlich seiner Stereotype und Vorurteile nicht bewusst ist, ist es unmöglich auf Kultur zu reflektieren. Vorurteile und Stereotype über eine Person mit einem bestimmten kulturellen Hintergrund können nämlich die Haltung gegenüber dieser Person beeinflussen. Wenn das Bewusstsein dieser Stereotype und Vorurteile fehlt, könnten in der interkulturellen Kommunikation Missverständnisse entstehen. Die interkulturelle Kommunikation könnte verbessert werden, wenn im Unterricht die Herkunft von Vorurteilen expliziert und hinterfragt würde. Wegen dieser praktischen Relevanz dieses Aspekts, ist er in der Lehrwerkanalyse aufgenommen worden.

⁸ Diese Aussage ist von den Bildungserneuerungsplänen übernommen worden (Curriculum.nu 2019, 29).

Im folgenden Kapitel werden allgemeine Informationen des Lehrwerks *ZugSpitze* vorgestellt und wird erklärt, warum gerade dieses Lehrwerk in dieser Bachelorarbeit analysiert wird.

2.4 Das Lehrwerk ZugSpitze

2.4.1 Allgemeine Informationen zum Lehrwerk ZugSpitze

Das Lehrwerk *ZugSpitze* ist im Jahr 2018 durch den niederländischen Verlag *ThiemeMeulenhoff* veröffentlicht worden. Im Gegensatz zu den meisten niederländischen DaF-Lehrwerken des Sekundarunterrichts, die in der Regel aus einem Text- und Aufgabenbuch bestehen (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020, 80), besteht dieses Lehrwerk nur aus einem Textarbeitsbuch, in dem die Inhalte, die normalerweise im Textbuch stehen, und die dazugehörigen Aufgaben zusammen angeboten werden. Pro Schuljahr werden, abhängig von der jeweiligen Klasse, zwei bis drei Textarbeitsbücher benutzt. In Kapitel 3.1, wird erläutert welche spezifischen Textarbeitsbücher in dieser Lehrwerkanalyse analysiert werden.

Ein Textarbeitsbuch des Lehrwerks *ZugSpitze* fängt immer mit einer kurzen Gebrauchsanweisung an. Danach folgt ein Einleitungskapitel, in dem Aufgaben mit landeskundlichen Inhalten und Aufgaben zur Förderung des Spracherwerbs angeboten werden. Nach dieser Einleitung folgen kleine Lerneinheiten, den sogenannten Schritten, die das Textarbeitsbuch größtenteils bilden.

In jedem Schritt steht eine *ERK-Kannbeschreibung* (*ERK-can-do-statement*), die ein bestimmtes Sprachlernziel beschreibt, im Mittelpunkt. Dieses Lehrwerk ist nämlich auf die *ERK-Sprachniveaus* aus dem Jahr 2015 basiert (ZugSpitze 2018, 1). Am Anfang jedes Schrittes, wird das jeweilige Lernziel explizit genannt, sodass die Schüler wissen, auf welches Ziel sie hinarbeiten. Die Aufgaben des jeweiligen Schrittes schließen an dieses Lernziel an. Am Ende jedes Schrittes haben die Schüler mittels der sogenannten Stempelaufgabe die Möglichkeit individuell oder gemeinsam zu prüfen, ob sie das jeweilige Lernziel beherrschen. Wenn dies der Fall ist, bekommen sie einen Stempel zu dieser abschließenden Aufgabe oder in dem inbegriffenen *ERK-Wanderpass*. Auf diese Weise werden die Fortschritte des Spracherwerbs in den Vordergrund gerückt. (ZugSpitze 2018, 2).

In den Schritten werden neben den Aufgaben und den dazugehörigen Texten auch Vokabel- und Redemittelliste und Grammatik- und Aussprache-Erklärungen angeboten. Zusätzlich werden in kleinen Kästchen, die sich durch ein Symbol des Ampelmännchens oder des Berliner Bären erkennen lassen, landeskundliche Fakten oder Fragen in Bezug auf die Kultur des deutschsprachigen Raums präsentiert.

Das Durchlaufen der Schritte führt letztendlich dazu, dass die Schüler ein bestimmtes *ERK*-Sprachniveau erreichen. (ZugSpitze 2018, 2).

Nach jedem achten Schritt wird eine sogenannte Zwischenstufe angeboten. In dieser Zwischenstufe gibt es in der sogenannten Lernecke eine Übersicht der zu lernenden Inhalte (Grammatik, Vokabeln und Redemittel) aus den vorigen acht Schritten. Des Weiteren wird eine D-Prüfung⁹ in Bezug auf diese Inhalte angeboten. Außerdem werden zusätzliche Aufgaben in Form von einer Sprachaufgabe (Sprachfest) und einer Literaturlaufgabe (Literatur) zur Vertiefung angeboten.

Am Ende des Textarbeitsbuches befindet sich ein Kapitel zur Verbesserung und Vertiefung des Grammatikwissens. Anschließend werden Übersichtskapitel, in denen die Vokabeln, Grammatikeinheiten, Lernziele und Aussprache-Einheiten zusammengefasst werden, angeboten. Darauffolgend gibt es eine geografische und politische Landkarte des deutschsprachigen Raums und einige Arbeitsblätter. Das Textarbeitsbuch wird mit dem *ERK*-Wanderpass abgeschlossen.

Im Folgenden wird erläutert, warum gerade dieses Lehrwerk für diese Lehrwerkanalyse gewählt worden ist.

2.4.2 Motivation der Analyse dieses Lehrwerks

Wie bereits erwähnt worden ist, ist das Lehrwerk *ZugSpitze* ein relativ neues Lehrwerk (s. Kapitel 2.4.1). Gerade deswegen ist es interessant zu erforschen, wie das Konzept des kulturreflexiven Lernens in diesem Lehrwerk integriert worden ist, denn dieses Konzept gewann in den letzten Jahren, in denen auch dieses Lehrwerk veröffentlicht wurde, immer mehr an Bedeutung (s. Kapitel 2.1.3). Man würde von daher vielleicht erwarten, dass Inhalte in Bezug auf das kulturreflexive Lernen gerade in diesem Lehrwerk wiederzuerkennen wären.

Überdies wird das Lehrwerk *ZugSpitze* von den Autoren als ein Lehrwerk beschrieben, in dem landeskundliche Inhalte vielfältig präsentiert werden: „Landeskunde wordt niet alleen aangeboden in de dialogen of leesteksten, maar ook als leuke en handige weetjes en quizvragen.“ (ZugSpitze 2018, 3). Wegen dieser Beschreibung landeskundlicher Inhalte in

⁹ Dieser Begriff wird im Lehrwerk *ZugSpitze* verwendet. Hiermit wird ein diagnostischer Text gemeint.

ZugSpitze ist es interessant zu erforschen, wie diese Inhalte tatsächlich in dem Lehrwerk angeboten werden und, ob sie zum kulturreflexivem Lernen anregen.

Zum Schluss ist es aus wissenschaftlicher Sicht interessant, eine Lehrwerkanalyse des Lehrwerks *ZugSpitze* durchzuführen, da dieses Lehrwerk bisher nur einmal wissenschaftlich analysiert worden ist (Christiaans 2019). Diese Lehrwerkanalyse würde somit die wissenschaftlichen Einsichten in Bezug auf dieses relativ neue Lehrwerk bereichern.

2.4.3 Fazit

Aus dem obigen Text lässt sich ableiten, dass das Lehrwerk *ZugSpitze* ein Lehrwerk ist, das die Schüler dabei begleitet auf Basis der *ERK*-Kannbeschreibungen Schritt für Schritt ein bestimmtes Sprachniveau auf Deutsch zu erreichen.

Es zeigt sich aus verschiedenen Gründen, dass es gerade für dieses Lehrwerk interessant ist zu forschen, wie kulturreflexives Lernen in diesem Lehrwerk integriert worden ist. Im nächsten Kapitel wird die Forschungsfrage, die dieser Studie zugrunde liegt, eingeführt.

2.5 Forschungsfrage

Aus den vorigen Kapiteln lässt sich schließen, dass kulturreflexives Lernen mit dem Fremdsprachenlernen verwoben ist (s. Kapitel 2.1). Trotzdem regen die am häufigsten verwendeten niederländischen DaF-Lehrwerken die Schüler nicht an, kulturreflexiv zu lernen (s. Kapitel 2.2). Dies hat unter anderem damit zu tun, dass das kulturreflexive Lernen ein relativ neuer Ansatz ist. Somit ist bisher der interkulturelle Ansatz statt des kulturreflexiven Ansatzes in der Unterrichtspraxis gängig (Immers 2020, 63; s. Kapitel 2.1.3 & 2.3).

Im Gegensatz zu den am häufigsten verwendeten und bereits mehrfach analysierten niederländischen DaF-Lehrwerken, ist es relativ unbekannt, wie kulturreflexives Lernen im relativ neuen Lehrwerk *ZugSpitze* integriert worden ist (s. Kapitel 2.4.2). Da dieses Lehrwerk auf mehrere niederländische Sekundarschulen als Leitlinie des DaF-Unterrichts gilt und es deswegen gewissermaßen bestimmt, inwiefern Schüler sich im Unterricht mit kulturreflexivem Lernen beschäftigen, ist es relevant anhand einer Lehrwerkanalyse zu erforschen, wie kulturreflexives Lernen im Lehrwerk *ZugSpitze* integriert worden ist.

Wegen der beschränkten Zeit werden nur einige Aspekte des kulturreflexiven Lernens in dieser Bachelorarbeit in Betracht genommen (s. Kapitel 2.3). Zudem werden wegen dieser Zeitbeschränkungen nicht alle Bände, sondern wird nur ein Band dieses Lehrwerks, nämlich das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1, analysiert (s. Kapitel 3.1).

Aus dem theoretischen Rahmen lässt sich die folgende Forschungsfrage ableiten:

Inwiefern ist kulturreflexives Lernen bezüglich der in Curriculum.nu benannten Aspekte 1) und 2) im ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 integriert worden?

Aspekt 1) Schüler bekommen Einsicht in Elemente aus unterschiedlichen Kulturen und Traditionen in Sprachen, indem man diese Elemente wahrnimmt, vergleicht, Übereinstimmungen und Unterschiede erkennt, diese Elemente benennt und sich eine Übersicht der Elemente verschafft. Man könnte hierbei an eine Auseinandersetzung von kulturbezogenen Informationen mit Anderssprachigen über Gebräuche, Familie, Hobbies und Schule denken.

Aspekt 2) Schüler machen sich Stereotype und Vorurteile in Bezug auf andere Kulturen bewusst.

Da die Lerninhalte dieses Lehrwerks auf die ERK-Sprachniveaus des Jahres 2015 basiert worden sind (ZugSpitze 2018, 1) und kulturbezogene Inhalte erst seit dem Jahr 2020 in der überarbeiteten Version des ERKs (Companion Volume 2020) aufgenommen worden sind (SLO 2020), wird davon ausgegangen, dass das Lehrwerk *ZugSpitze* die Schüler unzureichend zum kulturreflexiven Lernen anregt. Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur die Forschungsfrage beantwortet, sondern werden auch Anregungen für die Praxis, die die Schüler beim kulturreflexiven Lernprozess unterstützen könnten, vorgeschlagen (s. Kapitel 5.2).

3. Methode

Im folgenden Kapitel wird die methodische Herangehensweise zur Beantwortung der vorerwähnten Forschungsfrage beschrieben. Zuerst wird genauer auf den Korpus, der bereits im Kapitel 2.5 genannt wurde, eingegangen. Anschließend wird die Vorgehensweise der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Analyse anhand des Forschungsinstruments erläutert. Abschließend wird erklärt, warum die gewählte Forschungsmethode zu dieser Arbeit passt.

3.1 Korpus *ZugSpitze*: Der zu analysierende Band

Wie sich bereits aus dem theoretischen Rahmen ableiten lässt, ist das Thema dieser Lehrwerkanalyse die Integration des kulturreflexiven Lernens im Lehrwerk *ZugSpitze* (s. Kapitel 2). Wegen Zeitbeschränkungen ist es nicht möglich, alle Bände dieses Lehrwerks zu analysieren und ein repräsentatives Bild der Integration des kulturreflexiven Lernens im gesamten Lehrwerk zu erhalten. Deswegen wurde sich dafür entschieden, eine Beispielanalyse, in der nur ein Band von *ZugSpitze* analysiert wird, durchzuführen. Der Korpus dieser Bachelorarbeit ist folglich das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, zu erforschen, inwiefern kulturreflexives Lernen insbesondere in diesem Textarbeitsbuch integriert worden ist und die Schüler dazu anregt werden, kulturreflexiv zu lernen.

Im Kapitel 2.4.2 wurde bereits erläutert, warum das Lehrwerk *ZugSpitze* in dieser Arbeit analysiert wird. Gerade das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 ist ein geeigneter Korpus für diese Bachelorarbeit, da dieses Textarbeitsbuch das erste Buch ist, das die havo/vwo-Schüler im Fremdsprachenunterricht Deutsch verwenden und somit sichergestellt werden kann, dass aus anderen Deutschtextarbeitsbüchern noch keine Kultureinheiten im Lehrwerk aufgegriffen wurden. Dieser Band ist schließlich der erste Band, der im DaF-Unterricht verwendet wird.

Das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 ist in verschiedene Kapitel aufgeteilt. In dieser Lehrwerkanalyse werden nur die Kapitel, in denen Aufgaben angeboten werden, berücksichtigt. Das heißt konkret, dass nur die in diesem Textarbeitsbuch angebotenen Aufgaben Teil der Lehrwerkanalyse sind, da die in den Aufgaben angebotenen Lerninhalte und entsprechenden Fragen die Schüler zum kulturreflexiven Lernen anregen können. Andere Materialien, in denen keine Lerninhalte angeboten werden und folglich keine Fragen in Bezug auf diese Lerninhalte gestellt werden, wie die Gebrauchsanweisung *Werken met ZugSpitze* oder Materialien, die die Lerninhalte aus den Kapiteln nur zusammenfassen, wie die Grammatikübersicht, bleiben in dieser Analyse folglich unberücksichtigt. So werden nur

die Materialien aus dem Textarbeitsbuch analysiert, die zur Beantwortung der Forschungsfrage nützlich sein könnten.

Zum Textarbeitsbuch gehören verschiedene Online Materialien, z.B. Audiodateien zu den Höraufgaben. Da zum Zeitpunkt der Durchführung der Analyse kein Zugang zu diesen Online Materialien gewährt wurde, werden die Online Materialien in der Analyse außer Acht gelassen.

Aufgrund dessen gehören folgende Materialien, die das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 beinhaltet, zum Korpus der Analyse:

***ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1:**

- Einleitung *Deutsch(land) ist spitze!*
- Schritt 1 – 8
- Zwischenstufe 1 (Schritt 1 – 8)
- Schritt 9 – 16
- Zwischenstufe 2 (9 – 16)
- *Verbessern, Wiederholen und Grammatik**

Im Kapitel 2.4.1 ist der Aufbau der obenstehenden Kapitel global beschrieben worden.

3.2 Forschungsmethode

3.2.1 Forschungsinstrument

Angesichts dessen, dass in dieser Bachelorarbeit eine Lehrwerkanalyse des bereits beschriebenen Forschungsgegenstands durchgeführt wird, kann die vorliegende Arbeit im Bereich der Lehrwerkforschung, in der Sprachlernmaterialien systematisch analysiert werden (Funk 2016), angesiedelt werden.

Diese Lehrwerkanalyse wird mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Diese Forschungsmethode dient dazu, Texte systematisch zu analysieren und auszuwerten. Sie bezieht sich nicht nur auf die Analyse oberflächiger Textinhalte, sondern auch auf ihre Interpretation. So können die latenten Sinnstrukturen erfasst werden (Mayring & Fenzl 2019, 633).

Das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse fängt mit der Bildung von Kategorien an. Diese werden entweder induktiv am Material entwickelt oder sie werden im vorab theoriegeleitet-deduktiv postuliert. Im Rahmen dieser Studie sind die Kategorien deduktiv gebildet worden. Die Kategorien sind nämlich unter anderem auf zwei Aspekte, die Teil des kulturellen Lernens sind und in einer Hauptaufgabe der Bildungserneuerungsplänen von *Curriculum.nu* stehen (s. Kapitel 2.3), basiert worden. Da diese Aspekte in der Forschungsfrage

aufgenommen worden sind und sie folglich im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen, bilden sie die Grundlage der jeweiligen Kategorien (s. Kapitel 2.5). Es ist aber relevant zu beachten, dass die Hauptaufgabe von *Curriculum.nu*, in der diese Aspekte aufgenommen worden sind, sich auf interkulturelles statt auf kulturreflexives Lernen bezieht (s. Kapitel 2.3). Das bedeutet, dass diese Aspekte bestimmte Merkmale des kulturreflexiven Lernens außer Acht lassen. Deswegen sind die Kategorien nicht nur aufgrund der *Curriculum.nu*-Bildungserneuerungsplänen gebildet worden, sondern werden auch Definitionen des kulturreflexiven Lernens als Grundlage für das Kategoriensystem verwendet (s. Kapitel 2.1.3). Außerdem wird das *ICC-Modell* von Byram zur Entwicklung der Kategorien verwendet (s. Kapitel 2.1.2). Dieses Modell hat in der Fremdsprachendidaktik ein hohes Ansehen und ergibt eine eindeutige Definition des interkulturellen Lernens, das größtenteils mit dem kulturreflexiven Lernen übereinstimmt.

Da das Kategoriensystem, bzw. Analyseraster, dieser Studie aufgrund genauer inhaltsanalytischer Regeln und der vorerwähnten theoretischen Grundlagen gebildet worden ist, ist die Intersubjektivität dieses Rasters relativ hoch (Mayring & Fenzl 2019, 634).

Das Analyseraster dieser Bachelorarbeit ist in Abbildung 3 dargestellt worden.

Analyseraster Lehrwerkanalyse <i>ZugSpitze</i> Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1											
Die Didaktisierung kultureller Inhalte Themen	Benennen	Beschreiben	Vergleichen	Perspektivwechsel	Reflektieren	Kulturreflexiv kommunizieren	Kulturkenntnisse überprüfen	Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen	Hinterfragung von Stereotypen und Vorurteilen	Heterogenität	Dynamik
Faktenwissen											
Kunst (Musiker, Schauspieler, Filme usw.)											
Traditionen											
Normen & Werte											
Alltagskommunikation											
Familie											
Hobbys											
Schule											

Abbildung 3. Analyseraster Lehrwerkanalyse *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1

Wie sich aus dem Analyseraster ableiten lässt, bestehen die Kategorien aus zwei unterschiedlichen Teilen, nämlich aus den analysierten kulturellen Themen (vertikal) einerseits und der Didaktisierung dieser kulturellen Inhalte (horizontal) andererseits. Im Anhang 1 werden alle Kategorien kurz beschrieben.

3.2.2 Vorgehensweise der Lehrwerkanalyse

Wie bereits erwähnt, wird in dieser Studie anhand des obenstehenden Analyserasters eine Lehrwerkanalyse in Bezug auf das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 durchgeführt (s. Kapitel 3.1). In dieser Analyse wird wie folgt vorgegangen.

Die Analyse beginnt mit einer Probeanalyse einiger Kapitel. In diesem Fall sind die Schritte 1-8 zuerst analysiert worden. So kann die Validität des gebildeten Kategoriensystems überprüft werden. Wenn sich nach der Durchführung dieser Probeanalyse herausstellt, dass die gebildeten Kategorien schwer auf die Inhalte des Textarbeitsbuches zurückzuführen sind und die Beantwortung der Forschungsfrage erschwert wird, wird das Kategoriensystem angepasst. So können bestimmte Kategorien z.B. weggelassen oder umformuliert werden. Anschließend wird die tatsächliche Lehrwerkanalyse der übrigen Daten durchgeführt (s. Kapitel 3.1).

Pro Aufgabe wird analysiert, ob kulturorientierte Elemente vorkommen, und wenn ja, auf welche kulturellen Themen diese Elemente sich beziehen und wie sie im Textarbeitsbuch didaktisiert werden. Wenn es in einer Aufgabe eine Kultureinheit gibt, wird diese Einheit anhand einer Abkürzung der jeweiligen Aufgabe zur richtigen Themen- und Didaktisierungskategorie im Analyseraster zugeordnet. Im Anhang 2 werden diese Abkürzungen erläutert. Sie zeigen, zu welcher Kapitelart eine Aufgabe gehört.

Es ist relevant zu beachten, dass in einer Aufgabe mehrere kulturinhaltliche Elemente vorkommen können. Dies könnte dazu führen, dass eine bestimmte Aufgabe zu verschiedenen Kategorien zugeordnet wird.

Da das Analyseraster nur ein beschränktes Bild des Inhalts, Aufbaus und der Didaktisierung der jeweiligen Kultureinheiten wiedergibt, wird direkt nach der Analyse einer Aufgabe der Aufbau dieser Aufgabe und die Rolle von Kultur in dieser Aufgabe schriftlich beschrieben. Dies erhöht die Erfassbarkeit. Wenn in einer Aufgabe keine kulturinhaltlichen Elemente aufgenommen worden sind, wird diese Aufgabe nicht im Analyseraster aufgenommen und schriftlich beschrieben. Das Analyseraster, in dem jede individuelle Aufgabe aufgenommen worden ist, und die dazugehörigen Beschreibungen sind im Anhang 2 dargestellt worden.

Wegen des Umfangs dieses Analyserasters werden, nachdem die vollständige Analyse durchgeführt worden ist, die Daten in Bezug auf die individuellen Aufgaben zusammengefasst. In diesem Raster ergibt sich eine Übersicht der Anzahl der in diesem Lehrwerk angebotenen Aufgaben pro Kategorie. Da die Aufgaben der verschiedenen

Kapitelarten inhaltlich gesehen unterschiedlich aufgebaut worden sind, unterscheiden sie sich auch in Bezug auf die Integration des kulturreflexiven Lernens voneinander. Deswegen sind die Kulturinhaltszahlen im zusammenfassenden Analyseraster pro Kapitelart wiedergegeben worden. In der Legende dieses Analyserasters werden die Andeutungen der verschiedenen Kapitelarten erläutert (s. Kapitel 4.1).

Mann sollte hierbei beachten, dass die Aufgaben aller Schritte, sowohl Kapitel 1 (Schritt 1-8), als auch Kapitel 2 (Schritt 9-16), im zusammenfassenden Analyseraster zusammengenommen worden sind. Auch sind die Aufgaben der zwei Zwischenstufen zusammengezählt worden (s. Kapitel 3.1 & 4).

Ebenso wie die Daten der einzelnen Aufgaben (s. Anhang 2), werden die Daten aus dem zusammenfassenden Raster schriftlich erläutert. So ergibt sich ein deutliches und übersichtliches Bild der Integration des kulturreflexiven Lernens in diesem Lehrwerk. Aufgrund dieser Daten und der Informationen aus dem theoretischen Rahmen, kann schließlich eine Antwort auf die Forschungsfrage formuliert werden.

3.2.3 Motivation der Analysemethode

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine geeignete Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Bachelorarbeit (s. Kapitel 2.5), denn sie ermöglicht es, relativ wenige Daten detailliert auszuwerten und so neue Erkenntnisse in Bezug auf diese Daten zu gewinnen (Jenker 2007). Dies passt zum Ziel dieser Lehrwerkanalyse, da sie verdeutlicht, ob und wie kulturreflexives Lernen in dem *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 integriert worden ist. Da die vorliegende Arbeit eine Beispielanalyse ist und deswegen relativ wenig Daten analysiert werden, passt die qualitative Inhaltsanalyse gut zu dieser Lehrwerkanalyse. Darüber hinaus ist die qualitative Inhaltsanalyse hypothesenbildend. Das bedeutet, dass die jeweiligen Daten zuerst systematisch analysiert werden und anschließend die Erkenntnisse, bzw. die Hypothesen, formuliert werden (s. Kapitel 3.2.2). Da die bisherigen theoretischen Erkenntnisse in Bezug auf die Integration des kulturreflexiven Lernens im Lehrwerk *ZugSpitze* gering sind, ist eine hypothesenbildende Forschungsmethode zu diesem Thema geeignet.

4. Ergebnisse

4.1 Lehrwerkinhalte, die zur Kulturreflexion anregen

Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse des *ZugSpitze* Textarbeitsbuches 1 havo(v) A1 sind in Abbildung 4 zusammengefasst worden. Die Daten aus dieser Abbildung werden folglich schriftlich erläutert. Im Anhang 2 ist das Analyseraster, in dem die einzelnen Analysedaten pro Aufgabe wiedergegeben sind, dargestellt worden.

Analyseraster Lehrwerkanalyse <i>ZugSpitze</i> Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1											
Die Didaktisierung kultureller Inhalte Themen	Benennen	Beschreiben	Vergleichen	Perspektivwechsel	Reflektieren	Kulturreflexiv kommunizieren	Kulturkenntnisse überprüfen	Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen	Hinterfragung von Stereotypen und Vorurteilen	Heterogenität	Dynamik
Faktenwissen	E = 1 S = 45 Z = 9 G = 6	E = 5 S = 20	S = 1	S = 1			E = 3 S = 7			E = 1 S = 9 Z = 1	
Kunst (Musiker, Schauspieler, Filme usw.)	E = 1 S = 5 Z = 4 G = 1	S = 5					E = 1 S = 2			Z = 1	
Traditionen	E = 1 S = 6 Z = 1 G = 2	E = 1 S = 3					E = 2 S = 3	S = 1		S = 1	
Normen & Werte		Z = 1					E = 1				
Alltagskommunikation	S = 1	S = 67 Z = 7 G = 5	E = 1 S = 2		E = 1	S = 1	E = 1			S = 1	
Familie	E = 1 S = 37 Z = 6	E = 1 S = 4 Z = 1					E = 1			S = 1	
	G = 10										
Hobbys	E = 1 S = 15 Z = 6 G = 7	S = 8					E = 1			S = 3	
Schule	E = 1 S = 21 Z = 3 G = 4	S = 3 G = 1	S = 1				E = 1				

Legende

E = Einleitung *Deutsch(land) ist spitze!*

S = Schritte (Schritt 1-16)

Z = Zwischenstufe (Zwischenstufe 1 & 2)

G = Grammatikkapitel *Verbessern, Wiederholen und Grammatik**

Abbildung 4. Zusammenfassung der analysierten Daten der Lehrwerkanalyse *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1

4.1.1 Kulturelle Inhalte in der Einleitung *Deutsch(land) ist Spitze!*

Gesamtzahl der Aufgaben in der Einleitung <i>Deutsch(land) ist Spitze!</i>	8
Kulturinhaltszahl pro Kategorie:	
Benennen: Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Familie, Hobbys, Schule	6
Beschreiben: Faktenwissen, Traditionen, Familie	7
Vergleichen: Alltagskommunikation	1
Reflektieren: Alltagskommunikation	1
Kulturkenntnisse überprüfen: Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Normen und Werte, Alltagskommunikation, Familie, Hobbys, Schule	11
Heterogenität: Faktenwissen	1

In der Einleitung werden häufig kulturinhaltliche Elemente angeboten. Diese Kultureinheiten werden auf verschiedene Weisen dargestellt. So werden kulturelle Inhalte regelmäßig benannt und beschrieben. Auch werden die Schüler mehrmals dazu angeregt, ihre Kulturkenntnisse Deutschlands zu überprüfen, so wie in der dritten Aufgabe der Einleitung.

Aufgabe 3 Deutschlandquiz
Und was weißt du noch mehr über Deutschland?



Kreuze die richtigen Antworten an und finde heraus, ob du schon ein Deutschprofi bist!
Kruis de juiste antwoorden aan en zoek uit of je al een Deutschprofi bent!

- In welchen Ländern wird kein Deutsch gesprochen?
 A Belgien, Deutschland, Liechtenstein
 B Finnland, Griechenland, Spanien
 C Luxemburg, Namibia, Österreich
- Welche Marke kommt nicht aus Deutschland?
 A Haribo
 B Nike
 C Nivea
- Wie viele Bundesländer (*deelstaten*) hat Deutschland?
 A 14
 B 15
 C 16
- Was essen die Deutschen in der Kantine am liebsten?
 A Bratwurst
 B Flammkuchen
 C Spaghetti Bolognese
- Wie viele Einwohner hat Deutschland ungefähr?
 A 67 Millionen
 B 82 Millionen
 C 95 Millionen
- Die Abkürzung BMW bedeutet:
 A Bayerische Motoren Werke
 B Benzin Motor Wagen
 C Bisschen Mehr Waschen
- Welche deutsche Marke wird hier abgebildet?
 A LION
 B PUMA
 C TIGER
- Die Zugspitze ist
 A der höchste Berg in Deutschland.
 B ein typisch deutsches Gericht.
 C eine deutsche Tierart.
- Wie heißt die deutsche Nationalhymne (*volkslied*)?
 A 99 Luftballons
 B Das Lied der Deutschen
 C Einigkeit und Recht und Freiheit
- Was ist "Apfelschorle"?
 A Apfeltorte
 B Deutsches Apfelmus
 C Eine Mischung aus Apfelsaft und Mineralwasser mit Kohlensäure.
- Was ist die ehemalige (*vroegere*) Hauptstadt von West-Deutschland?
 A Berlin
 B Bonn
 C Köln
- Welche drei Städte sind auch Bundesländer?
 A Bayern, Hessen, Thüringen
 B Berlin, Bremen und Hamburg
 C Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen
- Was ist der längste Fluss, der durch Deutschland fließt?
 A die Elbe
 B der Rhein
 C die Weser
- Welche Hunderasse kommt aus Deutschland?
 A die Brandbracke
 B der Dackel
 C der Bernhardiner

Und, bist du ein Deutschprofi?

0-7 Antworten richtig:	Deutschland hat noch viele Geheimnisse für dich. Kein Problem, denn das lernst du alles in diesem Buch!
8-10 Antworten richtig:	Du weißt schon ziemlich viel über Deutschland. Aber du kannst noch viel mehr lernen, darum arbeitest du mit diesem Buch!
11-14 Antworten richtig:	Du bist ein echter Deutschprofi!! Und jetzt lernst du auch die Sprachel!

Abbildung 5. ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 – Einleitung, Aufgabe 3 (S. 8)

In Aufgabe 3 werden, ebenso wie in vielen anderen Aufgaben aus der Einleitung, die kulturellen Inhalte explizit angeboten und werden die Schüler tatsächlich dazu angeregt, sich aktiv mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen. Die meisten Kulturelemente, die in diesen Einleitungsaufgaben angeboten werden, beziehen sich thematisch gesehen auf Faktenwissen. So werden in dem Deutschlandquiz von Aufgabe 3 relativ viele Fragen in Bezug auf Geografie (z.B. Frage 3 und 12) gestellt. Andere Themen, die in den Einleitungsaufgaben relativ häufig angesprochen werden, sind Alltagskommunikation, Traditionen und Familie.

Auffallend ist, dass die Heterogenität des deutschsprachigen Raums in diesen Aufgaben fast nicht aufgegriffen wird. So wird geografisch gesehen ein relativ einseitiges Bild des deutschsprachigen Raums gezeigt, indem die Aufgaben sich vor allem auf Deutschland und fast nicht auf die anderen Länder aus dem deutschsprachigen Raum beziehen. Darüber hinaus werden fast keine kulturellen Elemente aus den Niederlanden oder aus anderen Sprachräumen angeboten und werden keine Fragen zum Vergleich kultureller Elemente aus unterschiedlichen Ländern gestellt.

Obwohl manche in der Einleitung gestellten Fragen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Kultur führen, regen sie die Schüler nicht dazu an, Kultur zu reflektieren, eine andere Perspektive in Bezug auf Kultureinheiten einzunehmen und kulturreflexiv zu kommunizieren. Auch gibt es in der Einleitung keine Fragen, die zu einer Bewusstmachung und Hinterfragung von Stereotypen und Vorurteilen führen könnten.

4.1.2 Kulturelle Inhalte in den Schritten 1-16

Gesamtzahl der Aufgaben in den Schritten (1-8 und 9-16)	123
Kulturinhaltszahl pro Kategorie:	
Benennen: Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Alltagskommunikation, Familie, Hobbys, Schule	130
Beschreiben: Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Alltagskommunikation, Familie, Hobbys, Schule	110
Vergleichen: Faktenwissen, Alltagskommunikation, Schule	4
Perspektivwechsel: Faktenwissen	1
Kulturreflexiv kommunizieren: Alltagskommunikation	1
Kulturkenntnisse überprüfen: Faktenwissen, Kunst, Traditionen	12
Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen: Traditionen	1
Heterogenität: Faktenwissen, Traditionen, Alltagskommunikation, Familie, Hobbys	15

Aus den Analysedaten lässt sich ableiten, dass in relativ vielen Aufgaben aus den Schritten 1 bis 16 das kulturelle Thema Alltagskommunikation beschrieben wird. In solchen Aufgaben lesen, hören oder führen die Schüler ein Gespräch miteinander. In anderen kommunikationsbezogenen Aufgaben schreiben die Schüler Texte, die zur Kommunikation dienen, wie eine E-Mail. Aufgabe 6.1 ist eine typische Aufgabe, in der Alltagskommunikation im Mittelpunkt steht.



Aufgabe 1 Wie geht's?

Mara und Daan besuchen ihre Großeltern auf Rügen. Daan kommt ein bisschen später zu Oma und Opa, weil er noch eine Zeitschrift kaufen will. Opa macht Einkäufe für das Abendessen. Als Opa nach Hause kommt, ist er ziemlich schlechter Laune (*in een slecht humeur*).



- Mara:** Hallo Oma! Da bin ich! Daan wollte noch etwas kaufen, der kommt ein bisschen später. Ich wollte aber schon gleich zu euch kommen.
- Oma:** Hallo Mara! Wie geht's dir?
- Mara:** Mir geht's gut. Und dir, Oma? Vielleicht können wir mal zur Seebrücke gehen? Das Wetter ist so schön, und da dachte ich, wir können an den Strand gehen?
- Oma:** Gute Idee, Mara! Ich warte aber erst auf deinen Großvater. Kaum zu glauben, wie eigensinnig der Mann ist!
- Mara:** Wieso das denn?
- Oma:** Er war beim Arzt und der hat gesagt, er soll eine Brille tragen. Er findet aber, dass eine Brille ihm überhaupt nicht steht...
- Opa:** Hallo Nena, ich bin wieder zu Hause.
- Oma:** Das hat aber lange gedauert. Wo warst du denn so lange?
- Opa:** Ich musste nach Hause laufen, mein Fahrrad wurde gestohlen!
- Mara:** Echt? Dein neues Fahrrad? Das ist ja schrecklich!
- Opa:** Ich weiß. Ich habe es beim Supermarkt abgestellt, aber es war weg, als ich zurückkam.
- Daan:** Hallo! Wie geht's? Was ist denn hier los?
- Opa:** Mein Fahrrad wurde geklaut! Und ich hatte es erst drei Wochen!
- Daan:** Geklaut, wirklich? Ist es vielleicht das schöne, grüne Fahrrad, das beim Supermarkt stand, mit dem Schlüssel noch im Schloss?
- Opa:** Ähm, das hört sich an wie mein Fahrrad, ja!
- Daan:** Ich habe es vom Foto erkannt. Und weil ich dich nicht mehr beim Supermarkt finden konnte, habe ich es mit nach Hause genommen!
- Opa:** Du bist wirklich super, Daan! Ich habe mein Fahrrad aber wirklich nicht gesehen!
- Oma:** Vielleicht, weil du noch immer keine Brille trägst! Glaubst du jetzt immer noch nicht, dass du mal zum Optiker musst?
- Opa:** ...

A Hör dir das Gespräch an und lies mit.
Luister naar het gesprek en lees mee.

B Führe ein Gespräch mit deinem Nachbarn (auf Deutsch natürlich). Wenn du nicht weißt, wie du etwas sagen sollst, kannst du Sätze aus dem vorigen Gespräch benutzen.
Voer een gesprek met de leerling naast je (in het Duits natuurlijk). Als je niet weet hoe je iets moet zeggen, kan je de zinnen uit het vorige gesprek gebruiken.

Schüler A	Schüler B
1 Groet.	1 Groet terug.
2 Vraag hoe het gaat.	2 Vertel hoe het gaat.
3 Vertel dat je fiets is gestolen.	3 Reageer.
4 Vertel waar je je fiets hebt gelaten.	4 Reageer en vraag hoe oud de fiets was.
5 Vertel hoe oud de fiets was.	5 Reageer en vertel dat je weer moet gaan.
6 Neem afscheid.	6 Reageer.

Abbildung 6. ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 – Schritt 6, Aufgabe 1 (S. 31)

Die Schüler setzen sich in dieser Aufgabe sowohl passiv, als auch aktiv mit Alltagskommunikation auseinander, indem sie zuerst ein Gespräch lesen und anhören und anschließend selbst ein ähnliches Gespräch führen sollen (s. Anhang 2).

In den Alltagskommunikationsaufgaben wie Aufgabe 6.1 werden oft die kulturellen Themen Familie, Hobbys und Schule angesprochen. Auch werden in den Grammatik- und Vokabelaufgaben der Schritte Sätze verwendet werden, in denen diese Themen indirekt aufgegriffen werden. Dies führt dazu, dass diese Themen in den Schritten relativ häufig benannt werden (s. Abbildung 4).

Kennzeichnend für viele Aufgaben aus den Schritten ist, dass in diesen Aufgaben ein deutscher oder österreichischer Ort erwähnt wird. So wird in der Einleitung der Aufgabe 6.A die fiktive Situation, in der sich das Gespräch abspielt, beschrieben. Es wird unter anderem erwähnt, dass das Gespräch auf der deutschen Insel *Rügen* stattfindet. In vielen Einleitungen anderer Aufgaben oder in Aufgaben selbst sind andere reale Orte aufgenommen worden. Die Benennung oder Beschreibung deutscher oder österreichischer Orte führt dazu, dass die Anzahl der Kulturelemente in Bezug auf Faktenwissen in den Schritten relativ hoch ist (s. Abbildung 4). Die Heterogenität des deutschsprachigen Gebiets wird in einigen Aufgaben aufgegriffen, indem in diesen Aufgaben österreichische statt deutscher Orte erwähnt werden. So werden Schüler implizit auf die geografische Vielseitigkeit des deutschsprachigen Raums hingewiesen. Ein expliziter Hinweis bleibt aber aus. Auffallend ist, dass die Schweiz fast nie im Textarbeitsbuch vorkommt.

Auch fällt es auf, dass, ebenso wie in der Einleitung, fast keine Fragen zum Vergleich von Kultureinheiten aus unterschiedlichen Kulturen oder zum Perspektivwechsel in Bezug auf Kultureinheiten gestellt werden.

Wie sich aus dem obigen Text ableiten lässt, werden Kulturinhalte in den Schritten vor allem nur benannt oder beschrieben. Weiterführende Fragen in Bezug auf Kultur bleiben aus. Dadurch, dass die Kulturelemente vor allem implizit angeboten werden, werden die Schüler nicht dazu angeregt, sich aktiv mit Kultur auseinanderzusetzen.

Die Ampelmännchen- und Berliner-Bär-Kästchen bilden hier aber eine Ausnahme. Diese Kästchen, die im Textarbeitsbuch als zusätzliche Materialien angeboten werden, bieten Kulturelemente explizit an, da sie sich thematisch gesehen nur auf Kultur beziehen. In den Ampelmännchen-Kästchen wird eine Quiz-Frage in Bezug auf Faktenwissen und Traditionen zur Überprüfung der Kulturkenntnisse gestellt, sowie im Kästchen aus dem vierten Schritt.



Abbildung 7. ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 – Schritt 4, Ampelmännchen-Kästchen (S. 26)

In diesem Kästchen sind drei Bilder verschiedener Gerichte, A) Rostbratwürstchen B) Wienerschnitzel mit Kartoffeln C) Spaghetti Bolognese, dargestellt worden. Die Schüler sollen sich entscheiden, welches Bild das Lieblingsgericht der Deutschen darstellt. Da Bild A und B traditionelle deutsche Gerichte wiedergeben, könnte es so sein, dass die niederländischen Schüler diese Gerichte statt der Spaghetti Bolognese mit den Deutschen verbinden und sie deswegen davon ausgehen würden, dass entweder Bild A) oder Bild B) das Lieblingsgericht der Deutschen darstellt. Die Lösung auf diese Frage (und auf alle andere Ampelmännchen-Fragen) gibt es im Textarbeitsbuch aber nicht. Hierdurch, und dadurch, dass keine weiterführenden Fragen in Bezug auf dieses Thema gestellt werden, werden die Schüler nicht dazu angeregt über ihre (eventuell von Vorurteilen geprägten) Gedanken über das Essen in Deutschland nachzudenken und zu hinterfragen. In Kapitel 5.2 wird vorgeschlagen, wie diese Aufgabe anhand einiger kleinen Aufgabenstellungen trotzdem zur Kulturreflexion anregen könnte.

In den Berliner-Bär Kästchen werden Informationen in Bezug auf Faktenwissen und Traditionen übermittelt, sowie im untenstehenden Kästchen aus dem zehnten Schritt.



Abbildung 8. ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 – Schritt 10, Berliner Bär-Kästchen (S. 60)

Abschließend sollte sich bewusst gemacht werden, dass, obwohl die Kästchen explizit Kulturinhalte anbieten, sie ebenso wie die übrigen in den Schritten angebotenen Lerninhalte die Schüler (fast) nicht dazu anregen, über kulturelle Elemente zu reflektieren, Kulturen miteinander zu vergleichen, Vorurteile und Stereotype zu hinterfragen usw.

4.1.3 Kulturelle Inhalte in den Zwischenstufen

Gesamtzahl der Aufgaben in den Zwischenstufen	13
Kulturinhaltszahl pro Kategorie:	
Benennen: Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Familie, Hobbys, Schule	29
Beschreiben: Normen und Werte, Alltagskommunikation, Familie	9
Heterogenität: Faktenwissen, Kunst	2

Die beiden Zwischenstufen bestehen aus einer D-Prüfung, einem zusätzlichen Sprachfest und einer zusätzlichen Literaturlaufgabe (s. Kapitel 2.4.1).

In der D-Prüfung werden die Kulturinhalte im Allgemeinen nur kurz erwähnt. Der Grund hierfür könnte sein, dass die D-Prüfung die Grammatik-, Vokabel-, und Redemittelkenntnisse der Schüler statt der Kulturkenntnisse überprüft. In manchen Aufgaben der D-Prüfung wird aber trotzdem das kulturelle Thema Alltagskommunikation angesprochen, da die Schüler in diesen Aufgaben mithilfe ihrer Redemittelkenntnisse Gespräche, die teilweise schon vorgegeben worden sind, schriftlich verfertigen sollen. In solchen Gesprächen werden kulturelle Themen wie Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Familie, Hobbys und Schule kurz erwähnt, ebenso wie in der dritten Aufgabe der zweiten Zwischenstufe.

Aufgabe 3 Redemittel

In München lernst du Fabian, einen deutschen Jungen kennen. Du möchtest wissen, wie sein Tag aussieht und stellst ihm ein paar Fragen.

Schreib den Satz auf Deutsch auf.
Schrijf de zin in het Duits op.

Du	Fabian
1 Hoe laat sta je op?	Um 7 Uhr.
2 Wat doe je daarna?	Ich frühstücke lange und dann dusche ich.
3 Hoe laat begint school?	Schon um 8 Uhr.
4 Tot hoe laat duurt de pianoles?	Bis 17 Uhr. Aber das ist nur am Mittwoch.
5 Wanneer heb je voetbaltraining?	Am Montag um 17 Uhr und am Freitag um 16.30 Uhr.
6 Oh. Is dat verschillend?	Ja, leider.

Abbildung 9. ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 – Zwischenstufe 2, Aufgabe 3 (S. 92)

Ebenso wie die D-Prüfungen zielen auch die Literaturlaufgaben der Zwischenstufen nicht auf kulturreflexives Lernen ab. Obwohl die Schüler sich in diesen Aufgaben mit Literatur, die Teil

der Kunstkultur ist, beschäftigen, werden sie nicht dazu angeregt, sich aktiv mit Kultur auseinanderzusetzen. Die Fragen, die in Bezug auf die literarischen Werke gestellt werden, beziehen sich nämlich vor allem auf das Leseverstehen anstelle von Kultur.

Eine auffallende Aufgabe aus den Zwischenstufen ist das Sprechfest: Promi – Steckbriefe. In dieser Aufgabe steht Kultur nämlich im Mittelpunkt. Die Schüler werden dazu aufgefordert, sich aktiv mit der deutschsprachigen Kultur auseinanderzusetzen, indem sie Steckbriefe über bekannte deutschsprachige Personen schreiben sollen. Die Heterogenität von Personen aus dem deutschsprachigen Raum lässt sich in dieser Aufgabe relativ deutlich erkennen. In der Einleitung dieser Aufgabe werden nämlich deutschsprachige Personen mit sehr unterschiedlichen geografischen und berufsbezogenen Hintergründen als mögliche Personen, über die die Schüler ihre Steckbriefe schreiben können, vorgestellt.

2. SPRACHFEST: Promi-Steckbriefe

Aufgabe:	Du machst ein Freundschaftsbuch von berühmten deutschsprachigen Personen.
ERK-Niveau:	A1
Fertigkeiten:	Schreiben
Dauer:	2 Stunden
Arbeitsweise:	Zusammenarbeit
Arbeitsmaterial:	Computer, Internet, Papier

Situation:
 Albert Einstein, Wolfgang Amadeus Mozart, Nena, Arnold Schwarzenegger, Hans Riegel, Sebastian Vettel, Angela Merkel, Sisi, die Gebrüder Grimm, Hans Beck, Bastian Schweinsteiger... es gibt zahllose berühmte Leute aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Neugierig geworden? Schreib dann einige Steckbriefe (signalementen) über bekannte Leute!



Vorgehensplan:

- ▶ Wähle einen Mitschüler, mit dem du diese Aufgabe machst.
- ▶ Wählt gemeinsam vier berühmte deutschsprachige Personen. Es kann eine historische oder noch lebende Person sein.
- ▶ Überlegt euch zehn Dinge, die ihr über diese Personen wissen möchtet, zum Beispiel: Vorname, Nachname, Gewicht, Haarfarbe, Geburtstag, Beruf...
- ▶ Sucht im Internet die Antworten auf diese Fragen. Tipp: Wenn ihr die Antworten nicht findet, dann dürft ihr kreativ sein!
- ▶ Öffnet ein Word-Dokument und schreibt die Information auf.
- ▶ Sucht auch ein Foto von euren berühmten deutschsprachigen Personen.
- ▶ Sorgt dafür, dass euer Dokument so richtig wie ein Freundschaftsbuch (*vriendenboekje*) aussieht. Ihr könnt also auch ein tolles Cover machen.
- ▶ Druckt das Freundschaftsbuch aus und nehmt es in die Deutschstunde mit.
- ▶ Lest die Freundschaftsbücher von euren Mitschülern.
- ▶ Entscheidet gemeinsam, wer das tollste Freundschaftsbuch geschrieben hat.

Abbildung 10. ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 – Zwischenstufe 1, Sprechfest: Promi-Steckbriefe (S. 48)

Im Allgemeinen kann aber geschlussfolgert werden, dass kulturelle Inhalte in den Zwischenstufen nicht im Vordergrund liegen, da auf andere Aspekte des Lernens einer Fremdsprache fokussiert wird.

4.1.4 Kulturelle Inhalte im Kapitel *Verbessern, Wiederholen und Grammatik*⁺

Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel <i>Verbessern, Wiederholen und Grammatik</i>⁺	27
Kulturinhaltszahl pro Kategorie:	
Benennen: Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Familie, Hobbys, Schule	30
Beschreiben: Alltagskommunikation, Schule	6

Im Kapitel *Verbessern, Wiederholen und Grammatik*⁺ liegt der Fokus auf Grammatik. Dies führt dazu, dass in mehreren Aufgaben dieses Kapitels keine Kulturinhalte angeboten werden (s. Anhang 2). Wie sich aus der obigen Übersicht ableiten lässt, werden aber in manchen Aufgaben die kulturellen Themen Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Familie, Hobbies und Schule kurz angesprochen, da in diesen Grammatikaufgaben Sätze präsentiert werden, in denen Wörter in Bezug auf diese kulturellen Themen aufgenommen worden sind, wie in Aufgabe 22. In dieser Aufgabe sind Wörter in Bezug auf die kulturellen Themen Familie (z.B. Großvater) und Schule (z.B. Lehrerin) aufgenommen worden.

Aufgabe 22: Bepaalde en onbepaalde lidwoorden (1e naamval)

Noteer *der, die of das*:

1 D. <u>er</u> Großvater ist alt.	5 D..... Kinder spielen.
2 D..... Tier ist klein.	6 D..... Lehrer ist nett.
3 D..... Haus ist schön.	7 D..... Lehrerin ist noch netter.
4 D..... Tante ist blöd.	8 D..... Spiel ist schön.

Noteer *ein of eine*:

9 <u>Eine</u> Lampe ist kaputt.	13 Jacke ist kaputt.
10 Programm ist interessant.	14 Haar ist grau.
11 Pferd ist schnell.	15 Zimmer ist modern eingerichtet.
12 Schwester hat drei Kinder.	16 Sehenswürdigkeit ist toll.

Abbildung 11. ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 – *Verbessern, Wiederholen und Grammatik*⁺, Aufgabe 22 (S. 105)

In einigen Aufgaben dieses Kapitels wird Alltagskommunikation beschrieben, indem die Schüler in diesen Aufgaben Gespräche lesen und erledigen sollen.

5. Diskussion und kritische Reflexion

5.1 Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage dieser Bachelorarbeit lautet:

Inwiefern ist kulturreflexives Lernen bezüglich der in Curriculum.nu benannten Aspekte 1) und 2) im ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 integriert worden?

Aspekt 1) Schüler bekommen Einsicht in Elemente aus unterschiedlichen Kulturen und Traditionen in Sprachen, indem man diese Elemente wahrnimmt, vergleicht, Übereinstimmungen und Unterschiede erkennt, diese Elemente benennt und sich eine Übersicht der Elemente verschafft. Man könnte hierbei an eine Auseinandersetzung von kulturbezogenen Informationen mit Anderssprachigen über Gebräuche, Familie, Hobbies und Schule denken.

Aspekt 2) Schüler machen sich Stereotype und Vorurteile in Bezug auf andere Kulturen bewusst.

Im Folgenden wird eine Antwort auf diese Frage formuliert.

In der Einleitung des *ZugSpitze* Textarbeitsbuches havo(v) 1 A1 werden die Schüler dazu angeregt, sich aktiv mit Kultur auseinanderzusetzen, indem ihre Kulturkenntnisse in den Aufgaben überprüft werden. Des Weiteren werden kulturbezogene Elemente in den Einleitungsaufgaben explizit benannt oder beschrieben. Trotzdem führen diese Aufgaben nicht zum kulturreflexiven Lernen. Wie sich aus dem theoretischen Rahmen ableiten lässt, geht kulturreflexives Lernen nämlich über die Benennung, Beschreibung und Überprüfung kultureller Themen hinaus. Kulturreflexives Lernen bezieht sich auch auf den Vergleich unterschiedlicher Kulturen, den Perspektivwechsel in Bezug auf kulturelle Inhalte und die kulturreflexive Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen (s. Kapitel 2.1.3; s. Aspekt 1 der Forschungsfrage). In den Einleitungsaufgaben werden kulturelle Elemente aus dem deutschsprachigen Raum aber überhaupt nicht mit den Kultureinheiten anderer Kulturen in Verbindung gebracht. So bleibt die Multiperspektivität des kulturreflexiven Lernens in der Einleitung unberücksichtigt. Der Fokus liegt stattdessen vor allem auf Kultureinheiten aus Deutschland. Obwohl diese deutschen Kultureinheiten manchmal stereotypisierend und von Vorurteilen geprägt sind, regen die Fragen die Schüler nicht zu einer Bewusstmachung und Hinterfragung dieser Stereotype und Vorurteile an (s. Aspekt 2 der Forschungsfrage). Außerdem fällt auf, dass der heterogene und dynamische Charakter von Kultur in der Einleitung fast nicht aufgegriffen wird, obwohl die Benennung der Heterogenität und Dynamik von Kultur wichtige Aspekte des kulturreflexiven Lernens sind (s. Kapitel 2.1.3).

Die deutschen Kulturelemente werden in der Einleitung des *ZugSpitze* Textarbeitsbuches havo(v) 1 A1 folglich relativ einseitig und oberflächlich angeboten, wodurch sie nicht zum

kulturreflexiven Lernen führen. Ein möglicher Grund für die oberflächige und homogene Darstellung kultureller Inhalte wäre, dass die Einleitung dieses Textarbeitsbuches nur dazu führen soll, dass die Schüler einen allgemeinen Eindruck der deutschsprachigen Kultur bekommen.

Ebenso wie in der Einleitung werden die Schüler in den Schritten fast überhaupt nicht dazu angeregt, Kulturelemente zu benennen und miteinander zu vergleichen (Aspekt 1). Auch werden ihnen Stereotype und Vorurteile nicht bewusst gemacht (Aspekt 2). Im Gegensatz zu der Einleitung werden die kulturellen Inhalte in den Schritten nämlich vor allem implizit angeboten. Verschiedene Kultureinheiten sind zwar in den Aufgaben aufgenommen worden, aber die Fragen dieser Aufgaben beziehen sich hauptsächlich auf die jeweiligen Sprachfähigkeiten statt auf Kultur. Möglicherweise liegt der Grund für den Fokus auf die Sprachfähigkeiten darin, dass der kommunikative Ansatz seit den 70er und 80er Jahren eine wichtige Position im niederländischen Fremdsprachenunterricht einnimmt (s. Kapitel 2.2.2). Dies lässt sich in diesem Textarbeitsbuch auch darin erkennen, dass relativ viele Aufgaben der Schritte sich thematisch gesehen auf die Alltagskommunikation beziehen. Der Vergleich von Alltagskommunikationsweisen unterschiedlicher Kulturen (und der Vergleich unterschiedlicher Kulturen im Allgemeinen) bleibt in diesen Aufgaben aber aus. Eine mögliche Ursache für die Fokussierung auf die deutsche Kultur wäre, dass das Ziel der angebotenen Kulturelemente in diesem ersten Textarbeitsbuch darin besteht, der deutschen Kultur zu begegnen, weshalb kulturorientierte Elemente aus Deutschland in den Mittelpunkt gestellt werden. Kulturelemente aus anderen Sprachräumen bleiben dagegen unberücksichtigt.

In den Schritten führen nur die Ampelmännchen- und Berliner Bär-Kästchen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Kultur. Die Reflexion über kulturelle Einheiten bleibt aber auch in diesen Kästchen aus. Im Allgemeinen lässt sich daher feststellen, dass kulturreflexives Lernen auch in den Schritten 1-16 nicht integriert worden ist.

Sowohl in den Zwischenstufen als auch im Grammatikkapitel *Verbessern, Wiederholen und Grammatik*⁺ sind kulturelle Inhalte vor allem implizit verarbeitet worden. Dies hängt höchstwahrscheinlich damit zusammen, dass der Fokus in beiden Kapiteln auf anderen Themen als auf Kultur liegt. So ist das Ziel der Zwischenstufen, die Grammatik-, Vokabel- und Redemittelkenntnisse der Schüler zu überprüfen. Weiterhin zielt das Grammatikkapitel auf die Verbesserung und Vertiefung grammatikalischer Kenntnisse hinaus.

Im Allgemeinen beziehen die im Textarbeitsbuch angebotenen Kulturelemente sich thematisch gesehen auf die Themen Faktenwissen, Alltagskommunikation, Familie, Hobbys und Schule. Wenn dieses Ergebnis mit den drei Kulturdimensionen in Verbindung gebracht

wird (s. Kapitel 2.1.1), fällt auf, dass das Textarbeitsbuch vor allem kulturbezogene Elemente aus den beobachtbaren sozialen und materiellen Dimensionen anbietet. Elemente aus der mentalen Dimension, wie Normen und Werte, die gerade für die kulturreflexive Kommunikation relevant sind, werden dagegen fast nicht berücksichtigt. Dadurch, dass im Textarbeitsbuch vor allem die beobachtbaren Kulturelemente angesprochen werden, bekommen die Schüler nur beschränkt Einsicht in die Kultur der deutschsprachigen Länder (Aspekt 1).

Als Antwort auf die Forschungsfrage lässt sich schließen, dass das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 zwar dazu beiträgt, dass die Schüler ein wenig Einsicht in Elemente aus der deutschsprachigen Kultur bekommen, indem sie diese Kulturelemente im Textarbeitsbuch wahrnehmen, aber, dass dieses Textarbeitsbuch die Schüler durch die implizite und relativ oberflächige Darstellungs- und Didaktisierungsweise der Kulturinhalte nicht dazu anregt, diese Elemente miteinander zu vergleichen, Übereinstimmungen und Unterschiede zu erkennen, die Elemente zu benennen und eine Übersicht dieser Elemente zu erhalten (Aspekt 1). So eignen sich die Schüler kein kritisches kulturelles Bewusstsein an (s. Kapitel 2.1.2), und reflektieren sie nicht über Kultur. Die angebotenen Kulturelemente führen auch nicht zur Bewusstmachung der Stereotype und Vorurteile (Aspekt 2), da der stereotypisierende und von Vorurteilen geprägte Charakter mancher Kulturelemente im Textarbeitsbuch nicht angesprochen wird.

Abschließend kann festgehalten werden, dass kulturreflexives Lernen bezüglich der in *curriculum.nu* benannten Aspekte 1) und 2) nicht im *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 integriert worden ist.

5.2 Anregungen für die Praxis

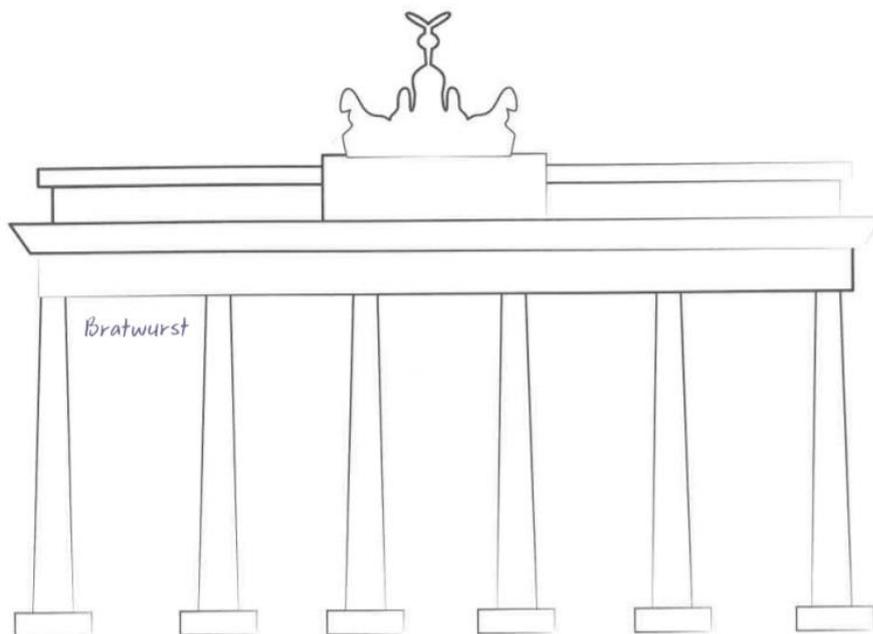
Im Kapitel 2.5 wurde beschrieben, dass, bevor die Analyse durchgeführt wurde, davon ausgegangen wurde, dass das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 die Schüler unzureichend dazu anregen würde, kulturreflexiv zu lernen. Die Antwort auf die Forschungsfrage stimmt mit dieser Erwartung überein (s. Kapitel 5.1). Aus diesem Grund werden zu der vorliegenden Arbeit Beispiele von Anregungen für die Praxis hinzugefügt. Diese Anregungen dienen als zusätzliche Aufgabenstellungen zu zwei Aufgaben aus dem *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1, die Fremdsprachlehrer Deutsch benutzen könnten, um das kulturreflexive Lernen in ihrem Unterricht zu steuern. Im Folgenden werden diese zwei Beispielanregungen vorgestellt.

In der zweiten Aufgabe der Einleitung sollen die Schüler in einem Bild des *Brandenburger Tors* aufschreiben, woran sie denken, wenn sie an Deutschland denken (s. Abbildung 12). Auf diese Weise werden sie dazu aufgefordert, ihre deutschen Kulturkenntnisse zu sammeln.

Aufgabe 2 Was weißt du schon über Deutschland?

Du weißt bestimmt schon einiges über Deutschland. Hier siehst du das Brandenburger Tor, ein bekanntes Gebäude in Berlin.

Schreib mal in das Brandenburger Tor, woran du denkst, wenn du an Deutschland denkst.
Schrijf in de Brandenburger Tor op waaraan je denkt, als je aan Duitsland denkt.



Und, was hast du alles aufgeschrieben? Vergleiche deine Antworten mal mit deinen Mitschülern.

Abbildung 12. ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 – Einleitung, Aufgabe 2 (S. 7)

Möglicherweise schreiben die Schüler verschiedene Stereotype und Vorurteile in Bezug auf Deutschland auf. Die Aufgabe selbst sorgt aber nicht dafür, dass die Schüler sich von diesen Stereotypen und Vorurteilen bewusst werden (Aspekt 2) und sie lernen, diese zu hinterfragen, weshalb es nützlich wäre, Fragen in Bezug auf die Assoziationen der Schüler zu der Aufgabe zu ergänzen. So könnte die Lehrperson Fragen, in Bezug auf die Pauschalisierung der Assoziationen mit Deutschland stellen; Gelten die aufgeschriebenen Assoziationen mit Deutschland für alle Deutschen? Glauben die Schüler z.B., dass alle Deutschen gerne eine Bratwurst (s. Abbildung 12) essen oder Bier trinken, oder gäbe es vielleicht auch deutsche Personen, die Bratwurst und Bier überhaupt nicht mögen? usw. Fragen wie diese, könnte die Lehrperson als Anstoß zur Bewusstmachung und Hinterfragung der stereotypisierenden und von Vorurteilen geprägten Kultureinheiten verwenden. Im niederländischen Schulkontext könnte es nützlich sein, ein Beispiel eines niederländischen stereotypisierenden Kulturelements, wie das traditionelle Gericht Grünkohl, oder die traditionellen Holzschuhe, aufzugreifen und in der Klasse eine Diskussion in Bezug auf den stereotypisierenden und von Vorurteilen geprägten Charakter dieses Elements/dieser Elemente zu führen. So würden die Schüler aktiviert, über niederländische kulturelle Stereotype und Vorurteile nachzudenken und diese zu hinterfragen. Die Lehrperson könnte die Schüler schließlich dazu anregen, eine kritische Haltung gegenüber

ihren eigenen Assoziationen mit Deutschland (s. Abbildung 12) einzunehmen, z.B. indem die Schüler alle Assoziationen, die aus ihrer Sicht stereotypisierend oder von Vorurteilen geprägt worden sind, markieren sollten und ihre Ergebnisse mit Mitschülern besprechen sollten.

Auf diese Weise machen Schüler sich Stereotype und Vorurteile, in Bezug auf die deutsche Kultur, einigermaßen bewusst (Aspekt 2) und werden sie folglich zum kulturreflexiven Lernen aufgefordert.

Eine andere Aufgabe, die in Bezug auf das kulturreflexive Lernen verbessert werden könnte, ist das Ampelmännchen-Kästchen aus dem vierten Schritt des *ZugSpitze* Textarbeitsbuches 1 have(v) A1. Diese Aufgabe ist im Kapitel 4.1.2 dargestellt und beschrieben worden.

Wie bereits erklärt worden ist, führt diese Aufgabe nicht zu kulturreflexivem Lernen (s. Kapitel 5.1). Daher wäre es nützlich, diese Aufgabe mit einer Aufgabenstellung zu verbessern. Die Antwort auf die in dieser Aufgabe gestellte Frage, nämlich „Was ist das Lieblingsgericht der Deutschen?“ ist Antwort C) Spaghetti Bolognese (Deutschland.de 2021). Diese Antwort ist nicht im Textarbeitsbuch aufgenommen worden. Es wäre aber nützlich, diese Antwort mit den Schülern zu diskutieren. Hatten die Schüler z.B. im Voraus erwartet, dass das Lieblingsgericht der Deutschen Spaghetti Bolognese ist, oder dachten sie eher, dass traditionelle deutsche Gerichte wie Antwort A) Rostbratwürstchen oder B) Wienerschnitzel mit Kartoffeln, das Lieblingsgericht der deutschen ist? Das Ziel solcher Fragen ist, dass die Schüler stereotypisierende Denkbilder in Bezug auf deutsche Essgewohnheiten in Frage stellen (Aspekt 2). Eine andere Möglichkeit ist, Fragen zum Vergleich der Lieblingsgerichte von Niederländern und Deutschen zu stellen. So könnte die Lehrperson die Schüler fragen, welche Gerichte die niederländischen Schüler am liebsten essen und wo diese Gerichte herkommen. In Bezug auf die Antworten der Schüler könnte in der Klasse eine Diskussion geführt werden. Welche Gerichte haben die Schüler aufgeschrieben? Kommen diese Lieblingsgerichte vor allem aus den Niederlanden, oder z.B. aus Amerika (Junkfood), oder Italien (Pizza)? Welche Lieblingsgerichte hätten deutsche Jugendlichen? Wo würden die Lieblingsgerichte deutscher Jugendlichen herkommen? Hauptsächlich aus Deutschland oder auch aus anderen Ländern? Würden die Lieblingsgerichte deutscher und niederländischer Jugendlichen und die Herkünfte dieser Gerichte miteinander übereinstimmen? usw.

Auf diese Weise werden die Schüler dazu angeregt, über die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Personen aus unterschiedlichen Kulturen in Bezug auf Essgewohnheiten nachzudenken (Aspekt 1). So setzen die Schüler sich aktiv mit kulturreflexivem Lernen auseinander.

5.3 Kritische Reflexion

In Hinblick auf die durchgeführte Lehrwerkanalyse und die definitive Antwort auf die Forschungsfrage, ist zu beachten, dass eine besondere Schwierigkeit in der Tatsache begründet liegt, dass, obwohl verschiedene einflussreiche theoretische Modelle und Ansätze des kulturbezogenen, bzw. kulturellen Lernens, wie Byrams *ICC-Model*, entwickelt worden sind, bislang die Zahl der Materialien zur Anwendung des kulturellen Lernens sehr gering ist (Immers 2020; s. Kapitel 6). Infolgedessen werden die Lernprozesse im Sinne des kulturellen Lernens im schulischen Fremdsprachenunterricht in den meisten Fällen nicht gefördert. Das wird unter anderem durch die Komplexität des kulturellen Lernens verursacht. Kulturelles Lernen bezieht sich nämlich unter anderem auf nicht beobachtbare Lernerfolge, wie Einstellungs- und Verhaltensänderungen gegenüber kulturellen Phänomenen. Da diese Erfolge unfassbar und deswegen schwer überprüfbar sind, ist es relativ schwer konkrete Materialien, die das kulturelle Lernen fördern und die kulturellen Lernprozesse überprüfen, zu entwickeln (s. Kapitel 2.2.2). Es gibt von daher große Herausforderungen, ein solches Lernen im Unterricht umzusetzen.

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit ist folglich festzuhalten, dass es nicht bemerkenswert ist, dass das kulturelle Lernen nicht im Lehrwerk *Zugspitze* integriert worden ist.

Des Weiteren ist es relevant zu beachten, dass, obwohl die Kategorienbildung und die Analyse dieser Arbeit stark regelgeleitet sind, die Ergebnisse interpretativ erworben sind. Damit ist gemeint, dass die Zuordnung der Kultureinheiten zu den jeweiligen Kategorien zum Teil von der Interpretation des Coders abhängig ist. Dies beeinflusst die Intersubjektivität dieser Forschung insofern, dass die Ergebnisse verschiedener Forscher sich in Details voneinander unterscheiden könnten.

Ein letzterer kritischer Aspekt der durchgeführten Lehrwerkanalyse ist, dass das Analyseraster, in dem alle Analysedaten aufgenommen worden sind, durch die große Zahl der Daten ein wenig unübersichtlich ist (s. Anhang 2). In einer zukünftigen Lehrwerkanalyse wäre es deswegen nützlicher, die Verarbeitung der Daten anzupassen, indem z.B. die in den Aufgaben gefundenen Kultureinheiten, pro Kapitelart, in einem anderen Analyseraster wiedergegeben würden.

6. Ausblick

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass, obwohl es in der heutigen globalisierenden Welt immer wichtiger ist, Kenntnisse anderer Kulturen zu haben, kulturreflexives Lernen keine bedeutende Position in dem *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 einnimmt. Diese Antwort auf die Forschungsfrage ist von gesellschaftlicher Relevanz. Aus dieser Antwort lässt sich nämlich ableiten, dass die Verwendung dieses *ZugSpitze*-Bandes im niederländischen DaF-Unterricht nicht zur Entwicklung einer kulturreflexiven Haltung im schulischen Kontext beiträgt. Wenn Schüler die Absicht haben, kulturreflexiv mit Personen aus anderen Kulturen zu kommunizieren, werden sie hierbei folglich nicht vom *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 unterstützt (s. Kapitel 2).

Die Antwort auf die Forschungsfrage könnte auch für niederländische DaF-Lehrpersonen relevant sein. Wenn sie nämlich ein neues Lehrwerk im Unterricht verwenden möchten, können sie im Hinterkopf behalten, dass bei der Verwendung dieses Lehrwerks die Lehrperson selbst Aufgaben und Impulse für den Unterricht entwickeln müsste, die dazu führen würden, dass die Schüler eine kulturreflexive Haltung entwickeln (s. Kapitel 5.2).

Bezüglich der hier durchgeführten Lehrwerkanalyse muss berücksichtigt werden, dass diese Analyse sich nur auf das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1 bezieht. Das heißt, dass sich in dieser Bacheloranalyse nur damit beschäftigt wurde, wie kulturreflexives Lernen insbesondere in diesem Band dieses Lehrwerks integriert worden ist. Zur Entwicklung eines gesamten Bildes der Integration von kulturreflexivem Lernen im Lehrwerk *ZugSpitze*, sollen folglich auch alle anderen Bände dieses Lehrwerks analysiert werden.

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit lässt sich aber schlussfolgern, dass kulturreflexives Lernen jedenfalls nicht in diesem Band von *ZugSpitze* integriert worden ist. Aus dem vorigen Kapitel stellte sich heraus, dass ein möglicher Grund hierfür ist, dass zwar verschiedene wissenschaftliche Theorien in Bezug auf kulturreflexives Lernen entwickelt worden sind, aber, dass es wenig Anwendungen für die Praxis bezüglich des kulturreflexiven Lernens gibt (s. Kapitel 5.3). Die Umsetzung des kulturreflexiven Lernens im Fremdsprachenunterricht erweist sich folglich als eine große Herausforderung. Deswegen soll in zukünftigen Studien auf die Entwicklung neuer Materialien, die die Lernprozesse im Sinne des kulturreflexiven Lernens fördern, fokussiert werden. Auf diese Weise könnte die Wissenschaft zur Entwicklung einer kulturreflexiven Haltung von Jugendlichen im schulischen Kontext beitragen.

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus. 2007. „Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend?“ *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur*, Heft 65: 7-21.

Altmayer, Claus. 2008. „Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des ‚interkulturellen Ansatzes‘ in der Landeskunde.“ In *Interkulturelle Kompetenz*, herausgegeben von Renate Schulz & Erwin Tschirner, 28-41. München: Iudicium.

Altmayer, Claus. 2016. „Interkulturalität.“ In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer et al., 15-20. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

Blok, Heleen et al. 2018. *ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1*. 4. Auflage. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Bredella, Lothar und Delanoy, Werner. 1999. „Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“ In *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*, herausgegeben von Lothar Bredella und Werner Delanoy, 11-31. Tübingen: Narr.

Christiaans, Lisette. 2019. *Landeskunde in Zuspitze. Eine Lehrwerkanalyse*. Nijmegen.

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza et al. 2020. *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Companion Volume. 2020. *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Curriculum.nu. 2019. *Voorstellen ontwikkelteam Engels/Moderne vreemde talen*.

Deardorff, Darla. 2006. „The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States.“ *Journal of Studies in International Education* 10: 241-266.

Deutschland.de. 2021. „Das essen die Deutschen.“ Deutschland.de. Zuletzt geändert am 24.03.2021. <https://www.deutschland.de/de/topic/leben/deutsche-kueche-das-essen-die-deutschen-ernaehrungsreport-2020> (08.05.2021).

Dudenredaktion. „Familie.“ Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Norm>
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Familie> (04.05.2021).

Dudenredaktion. „Hobby.“ Duden online <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hobby>
(04.05.2021).

Dudenredaktion. „Reflektieren.“ Duden online
<https://www.duden.de/rechtschreibung/reflektieren> (04.05.2021).

Dudenredaktion. „Tradition.“ Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Tradition>
(04.05.2021).

Erl, Astrid und Gymnich, Marion. 2010. *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH.

Freitag-Hild, Britta. 2016. „Interkulturelle kommunikative Kompetenz.“ In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer et al., 136-140. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

Funk, Hermann. 2016. „Lehr- und Lernmaterialien und Medien im Überblick.“ In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer et al., 435-441. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

Hoch, Barbara. 2016. *Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche*. Mannheim.

Ikud. „Bildung kultureller Identität. Werte und Kultur-Definition.“ Werte und Kultur. Definition Werte & Normen. IKUD Seminare. <https://www.ikud.de/glossar/werte-und-kultur-definition-werte-normen.html> (04.05.2021).

Immers, Suzanne. 2020. *Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ und des „eMMA-Portfolios“*. Utrecht.

Jenker, Jens. 2007. „2. Abgrenzung: qualitative und quantitative Inhaltsanalyse.“ QUASUS. Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. <https://quasus.ph-freiburg.de/2-abgrenzung-qualitative-und-quantitative-inhaltsanalyse/> (05.04.2021).

Koreik, Uwe. 2009. „Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft.“ *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36, Heft 1: 3-34.

Kubiczek, Anna. *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Geschichte der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*.

Mayring, Philipp und Fenzl, Thomas. 2019. „Qualitative Inhaltsanalyse.“ In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 633-648. Wiesbaden: Springer VS.

Nederlandse Taalunie. 2008. *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen. Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Rosaldo, Renato. 1993. *Culture & Truth. The Remaking of Social Analysis. With a New Introduction*. Boston: Beacon Press.

Rösler, Dietmar. 2012. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Rösler, Dietmar und Schart, Michael. 2016. „Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck.“ *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43, Heft 5: 483-493.

Rössler, Andrea. 2010. „Interkulturelle Kompetenz.“ In *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, herausgegeben von Franz-Josef Meißner und Bernd Tesch, 137-149. Seelze: Klett Kallmeyer.

Schweiger, Hanne et al. 2015. „Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis.“ *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 52: 3-10.

SLO. 2020. „Het ERK.“ SLO. Een doordacht curriculum dat doen we samen. Zuletzt geändert am 15.12.2020. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/> (02.04.2021).

Tammenga-Helmantel, Marjon et al. 2020. „Cultuurbewust concreter. Naar cultuurdoelen voor mvt-onderwijs.“ *Levende Talen Tijdschrift* 21, Heft 1: 25-35.

ZugSpitze. 2018. *Werken met de methode ZugSpitze. Toelichting voor de docent.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Anhang 1: Beschreibung der einzelnen Kategorien des Analyserasters

Im Folgenden werden alle Kategorien des in dieser Bachelorarbeit verwendeten Analyserasters einzeln beschrieben.

In Bezug auf die Beschreibungen der jeweiligen Kategorien ist es relevant zu bemerken, dass die einzelnen Kategorien nicht unbedingt die offizielle Definition eines bestimmten Wortes, z.B. Kunst, repräsentieren, sondern dass sie eher aufgrund den theoretischen Erkenntnissen des kulturreflexiven Lernens und den Informationen in Bezug auf das Lehrwerk *ZugSpitze* als Kategorie spezifiziert und eingegrenzt worden sind, sodass sie dazu geeignet sind, das *ZugSpitze* Textarbeitsbuch 1 have(v) A1 zu analysieren.

Themen = Die Themen, die sich auf irgendeine Weise auf Kultur beziehen

Faktenwissen = Sachwissen, das sich an politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Themen, wie Geografie, Flüssen, Jahreszahlen, bekannten Standorten, bekannten Personen und Vereinigungen usw., orientiert (Kubiczek).

Kunst = Künstlerisches Schaffen, z.B. Filme, Theaterstücke, Bücher, Lieder, Gemälde usw., bekannte Personen, die einen künstlichen Beruf ausüben, z.B. Musiker, Schauspieler, Autoren usw., und Orte, die mit Kunst verbunden werden, z.B. Kinos, Theater.

Traditionen = Gebräuche, Verhaltensweisen, Ernährungsgewohnheiten, Ideen usw., die von Generation zu Generation entwickelt wurden, weitergegeben wurden und heute noch bestehen (Dudenredaktion). Traditionen sind häufig mit einer spezifischen Kultur verbunden.

Normen & Werte = Normen sind Regel, die allgemein anerkannt werden und als verbindlich für das Zusammenleben der Menschen dienen (Dudenredaktion). Werte sind allgemeine Zielsetzungen des Handelns (Ikud).

Alltagskommunikation = Die Art und Weise, wie man im Alltag mündlich oder schriftlich miteinander in Kontakt tritt, z.B. per E-Mail oder WhatsApp. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit gehören Elemente zur Alltagskommunikation, wenn entweder Alltagskommunikation beschrieben wird, oder wenn die Schüler selbst dazu anregt werden, miteinander auf alltägliche Weise zu kommunizieren.

Familie = Eine Gruppe, die aus miteinander (bluts)verwandten Personen besteht (Dudenredaktion), Familienmitglieder.

Hobbys = Eine freiwillig gewählte Beschäftigung, mit der man seine Freizeit mit einem gewissen Eifer ausfüllt (Dudenredaktion).¹⁰

Schule = Eine Lehranstalt, „in der Kindern und Jugendlichen durch planmäßigen Unterricht Wissen und Bildung vermittelt werden“ (Duden).

¹⁰ Im Rahmen dieser Bachelorarbeit werden Hobbys künstlicher Art zu der Kategorie Hobbys zugeordnet, denn die Kategorie Kunst bezieht sich nicht auf die Hobbys einer Person.

Die Didaktisierung kultureller Inhalte = Die Didaktisierung der im Textarbeitsbuch präsentierten kulturorientierten Themen; die Art und Weise, wie die kulturellen Inhalte im Textarbeitsbuch dargestellt werden.

Benennen = Kulturbezogene Elemente werden im Textarbeitsbuch nur erwähnt. In Bezug auf diese Elemente werden keine weiterführenden Fragen gestellt.

Beschreiben = Kulturelle Elemente werden im Textarbeitsbuch beschrieben.

Vergleichen = Elemente aus unterschiedlichen Kulturen werden im Textarbeitsbuch miteinander verglichen, oder die im Textarbeitsbuch gestellten Fragen regen die Schüler dazu an, selbst kulturelle Elemente aus unterschiedlichen Kulturen miteinander zu vergleichen.

Perspektivwechsel = Einerseits bezieht diese Kategorie sich darauf, dass im Textarbeitsbuch etwas aus einer (aus der Sicht der niederländischen Schüler) anderen kulturellen Perspektive, beschrieben wird. Andererseits bezieht diese Kategorie sich darauf, dass die Schüler selbst dazu angeregt werden, eine andere Perspektive in Bezug auf Kultureinheiten einzunehmen.

Reflektieren = Das Textarbeitsbuch regt die Schüler dazu an, bewusst über kulturelle Themen nachzudenken (Duden).

Kulturreflexiv kommunizieren = Das Textarbeitsbuch regt die Schüler dazu an, mündlich oder schriftlich auf eine kulturreflexive Weise miteinander zu kommunizieren. Damit wird gemeint, dass die Schüler während der Kommunikation ihre Kulturkenntnisse einzusetzen, sodass sie eventuelle kulturelle Unterschiede zwischen ihnen und den jeweiligen Gesprächspartnern berücksichtigen können.

Kulturkenntnisse überprüfen = Eine im Textarbeitsbuch gestellte Frage überprüft die Kulturkenntnisse der Schüler.

Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen = Eine Einheit im Lehrwerk bezieht sich auf Stereotype und Vorurteile einer bestimmten Kulturgemeinschaft. Sie führt (anhand weiterführender Fragen) dazu, dass Schüler sich vom stereotypisierenden und/oder von Vorurteilen geprägten Charakter einer Kultureinheit bewusst gemacht werden.

Hinterfragung von Stereotypen und Vorurteilen = Eine Texteinheit fordert die Schüler mittels weiterführender Fragen dazu auf, Stereotype und Vorurteile zu hinterfragen.

Heterogenität = Der vielseitige Charakter von Kultur wird in einer Texteinheit angesprochen, indem z.B. die geografische Vielseitigkeit eines Kulturgebiets oder die verschiedenen Subkulturen in einem bestimmten Gebiet aufgegriffen werden.

Dynamik = Der veränderliche Charakter von Kultur wird in einer Texteinheit angesprochen, indem z.B. auf veränderte Normen und Werte eingegangen wird.

Anhang 2: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Analyseraster Lehrwerkanalyse <i>ZugSpitze Textarbeitsbuch 1 havo(v) A1</i>												
Themen	Die Didaktisierung kultureller Inhalte	Benennen	Beschreiben	Vergleichen	Perspektivwechsel	Reflektieren	Kulturreflexiv kommunizieren	Kulturkenntnisse überprüfen	Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen	Hinterfragung von Stereotypen und Vorurteilen	Heterogenität	Dynamik
Faktenwissen	E.8; 1.2; 1.3*; 1.5*; 2.1; 2.2; 2.A; 3.1; 3.2; 3.5; 4.1*; 4.2; 4.5; 4.5*; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4*; 5.5; 6.1; 7.1; 7.3; 8.1; Z.1.D.	E.1; E.2; E.4*; E.5; E.7*; 1.B; 3.5; 4.3*; 5.B; 9.B; 9.S; 10.1; 10.2; 10.3; 10.B; 10.S; 11.B; 12.2; 13.4; 13.B; 14.B; 15.5; 15.B;	13.4	13.4				E.2; E.3; E.5; 1.A; 3.A; 6.A; 10.A; 14.A; 15.A; 16.A			E.8; 1.2; 1.3*; 1.5*; 2.4; Z.1.S; 9.5; 10.3; 10.6; 13.1; 13.4	
	1; Z.1.D. 2; Z.1.D. 3; Z.1.D. 4; Z.1.S; 9.1; 9.2; 9.3; 9.5; 10.2; 10.4* ; 10.5; 11.1* ; 11.3* ; 11.4* ; 11.5* ; 11.5*; 12.1; 12.3; 12.S; 13.1; 13.3; 13.S; 14.4; 15.1;	16.1; 16.B										

	15.4* ; 15.S; 16.5; Z.2.D. 2; Z.2.D. 3; Z.2.D. 4; Z.2.S; G.7; G.9; G.11; G.20; G.23; G.26									
Kunst (Musiker, Schauspieler, Filme usw.)	E.3; 2.1; 5.3; 7.2; Z.1.D. 4; Z.1.S; Z.1.L; 9.3; 16.5; Z.2.1; G.12	2.4; 2.S; 6.B; 11.6* ; 12.B				E.2; 2.A; 7.A			Z.1.S	
Traditionen	E.8; 4.1; 5.2; 5.S; 8.4;	E.4* 4.B; 5.5; 8.B				E.2; E.3; 4.A; 8.A; 13.A	7.B		5.S	

	Z.1.D. 3; 10.4* ; 13.5; G.14; G.27									
Normen & Werte		Z.2.L				E.2				
Alltagskommunikation	9.2	1.1*; 1.2; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 3.1; 3.2; 3.3; 3.5; 3.S; 3.B; 4.1*; 4.3*; 4.5*; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4*; 5.5; 5.S; 6.1; 6.B; 6.2; 6.3;	E.6; 2.3; 3.B		E.1	3.B	E.2		3.B	

		6.S; 7.1; 7.3; 7.4; 7.5; 8.1; 8.3; 8.4; 8.S; Z.1.D. 2; Z.1.D. 3; Z.1.S; 9.1; 9.5; 9.S; 10.1; 10.3; 10.4* ; 10.6; 10.S; 11.1* ; 11.3* ; 11.S*; 12.1; 12.2; 12.4; 12.5* ; 12.S;									
		13.1; 13.3; 13.4; 13.5; 13.S; 14.1; 14.3; 14.4; 15.1; 15.3; 15.4* ; 15.5; 15.S; 16.1; 16.3; 16.4; 16.S; Z.2.D. 2; Z.2.D. 3; Z.2.S; Z.2.L; G.7; G.12; G.15; G.23; G.24									
Familie	E.6; 1.1*; 1.2; 2.2;	E.7*; 2.S; 3.1; 8.3;				E.2				1.2	

	3.3; 3.4; 3.5; 4.4; 5.3; 6.2; 7.3; 8.1; 8.4; 8.5; Z.1.D. 1; Z.1.D. 4; 9.2; 9.3; 9.5; 9.S; 10.1; 10.2; 10.4* ; 10.5; 10.S; 11.1* ; 12.1; 12.2; 12.4; 13.1; 13.S; 14.1; 14.3;	9.1; Z.2.S								
	15.2; 15.3; 15.5; 15.S; 16.1; 16.2; 16.5; Z.2.D. 1; Z.2.D. 4; Z.2.D. 5; Z.2.L; G.6; G.8; G.9; G.11; G.12; G.13; G.15; G.18; G.22; G.23									
Hobbys	E.7*; 1.2; 1.S*; 3.1; 3.3; 3.4; 3.S; 6.2; 7.2;	1.3*; 1.5*; 2.1; 7.1; 7.2; 7.4; 7.S; 8.3				E.2			1.2; 1.3*; 1.S*	

	8.2; Z.1.D. 1; Z.1.D. 2; 14.1; 14.3; 14.4; 15.3; 16.1; 16.4; Z.2.D. 1; Z.2.D. 3; Z.2.D. 4; Z.2.S; G.8; G.9; G.10; G.13; G.15; G.23; G.27										
Schule	E.7*; 1.1*; 4.2; 4.4; 6.2; 10.2; 10.3; 10.5;	7.1; 14.1; 14.B; G.24	14.1				E.2				

	10.6; 10.5; 13.2; 13.5; 13.5; 14.3; 14.4; 15.2; 15.3; 16.1; 16.2; 16.3; 16.5; 16.5; Z.2.D. 1; Z.2.D. 3; Z.2.D. 4; G.13; G.22; G.23; G.26										
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Legende

Einleitung

E = Einleitung

Die Zahl hinter E = Die Aufgabennummer einer Aufgabe der Einleitung (zum Beispiel E.5 = Einleitung, Aufgabe 5)

Schritte

Die erste Zahl = Die Schrittzahl (zum Beispiel 1.2 = Schritt 1, Aufgabe 2)

Die zweite Zahl = Die Aufgabennummer (zum Beispiel 1.4 = Schritt 1, Aufgabe 4)

A = Ampelmännchen (s. Kapitel 3.4)

B = Berliner Bär (s. Kapitel 3.4)

S = Stempelaufgabe (s. Kapitel 3.4)

Zwischenstufen

Z = Zwischenstufe

D = D-Prüfung der Zwischenstufe

S = Sprachfest der Zwischenstufe

L = Literaturlaufgabe der Zwischenstufe

Die Zahl hinter Z = Die Zwischenstufe-zahl (Z.1 = Zwischenstufe Schritt 1 - 8, Z.2 = Zwischenstufe Schritt 9 - 16)

Die Zahl hinter Z.D. = Die Aufgabennummer einer Aufgabe der D-Prüfung (zum Beispiel Z.1D.2 = Zwischenstufe 1, D-Prüfung, Aufgabe 2)

Verbessern, Wiederholen und Grammatik*

G = Grammatikaufgabe des Kapitels Verbessern, Wiederholen und Grammatik*

Die Zahl hinter G = Die Aufgabennummer einer Aufgabe des Kapitels Verbessern, Wiederholen und Grammatik* (zum Beispiel G.8 = Verbessern, Wiederholen und Grammatik*, Aufgabe 8)

* = Die Aufgaben, die mit einem Sternchen angedeutet worden sind, sind Höraufgaben. Es gibt keinen Zugang zu den Audiodateien, die zu diesen Aufgaben gehören. Dies führt dazu, dass es unklar ist, welche kulturinhaltenlichen Themen und wie diese Themen in den Audiodateien aufgenommen worden sind. Deswegen bezieht die Analyse sich nur auf die Aufgabe selbst und nicht auf die dazugehörige Audiodatei.

Die Analyseergebnisse, die im Analyseraster wiedergegeben sind, beziehen sich auf das Textarbeitsbuch *ZugSpitze 1* have(v) A1. In der unterstehenden Übersicht werden diese Ergebnisse erläutert, indem pro Aufgabe der Aufbau und die kulturellen Elemente (der jeweiligen Aufgabe) beschrieben werden. So wird deutlich welche kulturellen Inhalte in den Aufgaben aufgenommen worden sind und wie sie angeboten, bzw. didaktisiert, werden. In diesem Überblick sind nur die Aufgaben aufgenommen worden, die kulturinhaltenlichen Elemente beinhalten. Hierzu gehören auch die Ampelmännchen-Kästchen und die Berliner Bär-Kästchen (s. Kapitel 2.4.1). Die kulturellen Themen, die in diesen Kästchen besprochen oder befragt werden, sind im Analyseraster wiederzufinden. Da diese aber einen ähnlichen Aufbau haben, wird der allgemeine Aufbau dieser Kästchen nur einmal kurz schriftlich erläutert.

Die Ampelmännchen-Kästchen beinhalten immer (multiple-choice) Quiz-Fragen, die sich auf landeskundliche Inhalte beziehen. Sie regen die Schüler zum aktiven Nachdenken über landeskundliche Inhalte an, während die Berliner Bär-Kästchen nur landeskundliche Fakten in Bezug auf den deutschsprachigen Raum anbieten („Weißt du, dass...“). Selbstverständlich entscheidet die Lehrperson, ebenso wie bei den Aufgaben, ob sie sich im Unterricht aktiv mit diesen Kästchen auseinandersetzt oder nicht.

Dieses Analyseraster und diese Analyseübersicht dienen folglich dazu, ein vertiefendes und komplettes Bild der ausgeführten Analyse und der Ergebnisse zu geben. Eine allgemeine Beschreibung des methodologischen Vorgehens und der Ergebnisse dieser Analyse sind aber im Fließtext wiederzufinden (s. Kapitel 3 und 4).

Übersicht der Lehrwerkanalyse

Einleitung *Deutsch(land) ist spitze!*

- Aufgabe 1 (S. 6 – 7) (Beschreiben: Faktenwissen; Reflektieren: Alltagskommunikation)

In der ersten Aufgabe der Einleitung des Textarbeitsbuches wird der Titel und dessen Bedeutung erklärt, wobei auf die faktenbezogenen Informationen zu der Sehenswürdigkeit *ZugSpitze* (Faktenwissen) eingegangen wird. Weiterhin ist der Sinn des Lernens der deutschen Sprache Thema. So wird angemerkt, dass die Schüler die deutsche Sprache in der Zukunft vielleicht während ihrer Arbeit oder ihres Studiums im Alltag verwenden könnten (Alltagskommunikation). Die Schüler werden anschließend gefragt, zwei weiterführende Gründe zum Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache aufzuschreiben. So werden sie dazu angeregt, über ihren Sprachlernprozess und die Nützlichkeit der deutschen Sprachkenntnisse im Alltag zu reflektieren (Alltagskommunikation). Im zweiten Teil dieser Aufgabe sollen die Schüler deutsche Aufgabebeschreibungen, die in diesem Lehrwerk häufig vorkommen, mit der niederländischen Übersetzung kombinieren. Kulturelle Elemente sind in diesem Teil der Aufgabe nicht aufgenommen worden.

- Aufgabe 2 (S. 7) (Beschreiben: Faktenwissen; Kulturkenntnisse überprüfen: Faktenwissen, Kunst, Traditionen, Normen und Werte, Alltagskommunikation, Familie, Hobbys, Schule)

In dieser Aufgabe steht Kultur im Mittelpunkt. Die Schüler werden nämlich dazu angeregt, ihre deutschen Kulturkenntnisse zu aktivieren und sammeln, indem sie aufschreiben sollen, woran sie denken, wenn sie an Deutschland denken. Da die Gedanken der Schüler in Bezug auf Deutschland sich auf sehr unterschiedliche kulturelle Aspekte beziehen können, ist diese Aufgabe kulturell gesehen breit orientiert. Die Schüler sollen die Kulturelemente, die sie mit Deutschland in Verbindung bringen, in einem Bild vom *Brandenburger Tor* aufschreiben. In der Einleitung dieser Aufgabe wird erklärt, was das *Brandenburger Tor* ist (Faktenwissen).

- Aufgabe 3 (S. 8) (Benennen: Kunst; Kulturkenntnisse überprüfen: Faktenwissen, Traditionen)

Die dritte Aufgabe der Einleitung ist ein Multiple-Choice-Quiz, in dem anhand vierzehn Fragen die Kulturkenntnisse der Schüler überprüft werden. Die Fragen beziehen sich vor allem auf typisches deutsches Faktenwissen. So hat eine Frage Bezug auf den längsten Fluss Deutschlands und eine andere Frage auf die deutschen Bundesländer (Faktenwissen). Auch wird eine Frage in Bezug auf

traditionelles deutsches Essen gestellt (Traditionen). In den Antworten der Aufgaben sind bekannte deutsche Lieder, zum Beispiel *99 Luftballons* und die deutsche Nationalhymne (Kunst), aufgenommen worden.

- Aufgabe 4 (S. 9) (Beschreiben: Faktenwissen, Traditionen)

In dieser Höraufgabe werden deutsche Produkte, so wie traditionelles deutsches Essen (Traditionen), deutsche Apparate und Marken (Faktenwissen) in einem Audiofragment beschrieben. Die Schüler sollen sich entscheiden, welche Produkte, Apparate und Marken jeweils beschrieben werden. In dieser Aufgabe steht folglich Kultur im Mittelpunkt.

- Aufgabe 5 (S. 9) (Beschreiben: Faktenwissen; Kulturkenntnisse überprüfen: Faktenwissen)

Diese Aufgabe bezieht sich auf zwei Berliner Sehenswürdigkeiten: *Den Berliner Bär* und *das Ampelmännchen*. In dieser Aufgabe werden diese zwei Sehenswürdigkeiten beschrieben (beschreiben) und die Kenntnisse der Schüler in Bezug auf diese Sehenswürdigkeiten überprüft, indem sie einige Fragen in Bezug auf diese Sehenswürdigkeiten beantworten sollen.

- Aufgabe 6 (S. 10) (Benennen: Familie; Vergleichen: Alltagskommunikation)

Diese Aufgabe bezieht sich auf den Vergleich der deutschen und niederländischen Sprache. Im ersten Teil werden deutsche Wörter, die den niederländischen Bezeichnungen sehr ähneln, vorgestellt. Die Schüler sollen die Bedeutung dieser Wörter bestimmen und diese aufschreiben. Im zweiten Teil der Aufgabe werden andere deutsche Wörter vorgestellt. Auch diese ähneln zwar den niederländischen Bezeichnungen, aber sie haben eine ganz andere Bedeutung. Die Schüler sollen diese in einem Wörterbuch nachschlagen und aufschreiben. So vergleichen die Schüler niederländische und deutsche Wörter, die sie während der Kommunikation verwenden können, miteinander (Alltagskommunikation). In Bezug auf die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den niederländischen und deutschen Wörtern werden keine weiterführenden Fragen gestellt. Eines der deutschen Wörter dieser Aufgabe bezieht sich übrigens auf das kulturelle Thema Familie.

- Aufgabe 7 (S. 10 – 11) (Benennen: Hobbys, Schule; Beschreiben: Faktenwissen, Familie)

In dieser Höraufgabe lernen die Schüler Daan und Mara und ihre Familie kennen. Daan und Mara sind zwei fiktive Figuren, die in den Aufgaben dieses Textarbeitsbuches regelmäßig vorkommen. Sie kommen ursprünglich aus

Deutschland, aber sie wohnen seit einigen Jahren in den Niederlanden. In dieser Aufgabe wird in einem Audiofragment jedes Familienmitglied von Daan und Mara beschrieben (Familie). Im ersten Teil der Aufgabe sollen die Schüler pro Familienmitglied aufschreiben, welche Beziehung sie zu Mara und Daan haben. Im zweiten Teil der Aufgabe beantworten die Schüler inhaltliche Multiple-Choice Fragen in Bezug auf die verschiedenen Familienmitglieder. Aus den Fragen und aus den Antworten lässt sich ableiten, dass im Audiofragment die Hobbys und die Ausbildungssituation einiger Familienmitglieder erwähnt werden (Hobbys, Schule). Auch wird der Wohnort Daans und Maras Großeltern beschrieben (Faktenwissen).

- Aufgabe 8 (S. 11) + Arbeitsblatt 1 (S. 119) + Arbeitsblatt 2 (S. 121) (Benennen: Faktenwissen, Traditionen)

In der abschließenden Aufgabe der Einleitung spielen die Schüler in Dreier- oder Vierergruppen das sogenannte ZugSpitze-Spiel: ein Gesellschaftsspiel, das genauso wie das niederländische Gänsespiel funktioniert. Arbeitsblatt 1 stellt dieses Gesellschaftsspiel dar. Auf dem zweiten Arbeitsblatt gibt es die Spielfiguren, die die Schüler sich ausschneiden können, sodass sie das Spiel spielen können. In dieser Aufgabe werden einige kulturellen Inhalte erwähnt. So steht die deutsche Sehenswürdigkeit *Zugspitze* im Mittelpunkt dieses Gesellschaftsspiels (Faktenwissen). Auch bildet ein deutscher Ort, nämlich *Garmisch Partenkirchen* (Faktenwissen), den Start des Spiels. In der Spielanleitung wird außerdem auf eine Tradition aus dem deutschsprachigen Raum, nämlich jodeln, hingewiesen (Traditionen). Die Heterogenität des deutschsprachigen Raums lässt sich in dieser Aufgabe darin erkennen, dass eine Spielfigur die Fahne und das nationale Symbol von Österreich darstellt. So werden die Schüler darauf hingewiesen, dass der deutschsprachige Raum nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus Österreich besteht (Heterogenität).

Schritt 1 – 8

Schritt 1

- Aufgabe 1 (S. 12) (Benennen: Familie, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die Schüler hören in dieser Höraufgabe, dass Mara sich in ihrer neuen Klasse vorstellt und etwas über ihre Ferien erzählt (Alltagskommunikation). In der Einleitung dieser Höraufgabe wird das deutsche Schulsystem kurz erwähnt (Schule). Auch werden Familienmitglieder, nämlich die Großeltern, in den Fragen dieser Aufgabe genannt (Familie).

- Aufgabe 2 (S. 12 - 13) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation; Heterogenität: Faktenwissen, Familie, Hobbys)

In dieser Aufgabe werden in einem Text persönliche Informationen über die Wohnorte (Faktenwissen), Hobbys und Familien vier deutscher Schüler vorgestellt (Alltagskommunikation). Auf diese kulturellen Inhalte wird nicht ausführlich im Text oder in den dazugehörigen Fragen eingegangen; sie werden nur erwähnt. Die niederländischen Schüler sollen diese Informationen in einer Tabelle zuordnen. Die Heterogenität von Kultur lässt sich in dieser Aufgabe erkennen, da die beschriebenen deutschen Jugendlichen unterschiedliche Wohnorte, Familien und Hobbys haben. Sie werden folglich als heterogene Gruppe präsentiert.

- Aufgabe 3 (S. 13) (Benennen: Faktenwissen, Hobbys; Heterogenität: Faktenwissen, Hobbys)

In dieser Höraufgabe stellen sich vier Teilnehmer eines Segelkurses am *Chiemsee* sich vor. Die *Chiemsee* wird in der Einleitung der Aufgabe genannt (Faktenwissen). Wie sich aus der Aufgabe ableiten lässt, benennen die Teilnehmer ihre Wohnorte (Faktenwissen) und beschreiben sie ihre Hobbys. Die unterschiedlichen Hobbys und Wohnorte der Teilnehmer deuten auf Heterogenität hin. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, zu bestimmen, welche Thesen über die Teilnehmer richtig und welche falsch sind.

- Aufgabe 5 (S. 14) (Beschreiben: Hobbys)

In dieser Höraufgabe beschreibt Jan seine Hobbys. Die Schüler sollen auf dem dazugehörigen Bild ankreuzen, welche Hobbys er tatsächlich hat.

- Stempelaufgabe (S. 14) (Benennen: Faktenwissen, Hobbys; Heterogenität: Faktenwissen, Hobbys)

In dieser Höraufgabe sollen die Schüler anhand eines Audiofragments Fragen über das Alter, den Wohnort (Faktenwissen) und die Hobbys zweier deutscher Schüler beantworten. Die Heterogenität dieser Schüler zeigt sich dadurch, dass sie unterschiedliche Hobbys und Wohnorte haben.

Schritt 2

- Aufgabe 1 (S. 15) (Benennen: Faktenwissen, Kunst (Musiker); Beschreiben: Alltagskommunikation, Hobbys)

Die Schüler lesen einen Text von Mara, in dem sie sich vorstellt (Alltagskommunikation) und unter anderem ausführlich ihre Hobbys beschreibt. In

diesem Text werden der deutsche *Wannsee* und der deutsche Sänger und Gitarrist *Tim Bendzko* erwähnt (Kunst). Die Schüler sollen inhaltliche Fragen über diesen Text beantworten.

- Aufgabe 2 (S. 16) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Diese Aufgabe handelt um die Anwendung von Großbuchstaben. Die Schüler lesen einen kurzen Text, in dem sie die Buchstaben umkreisen sollen, die eigentlich Hauptbuchstaben sein sollten. In diesem Text stellt Jonas, ein deutscher Junge, sich vor (Alltagskommunikation). In diesem Text werden zwei deutsche Städte (Faktenwissen), Jonas' Geburtsort und Wohnort, erwähnt. Darüber hinaus nennt Jonas mit welchen Familienmitgliedern er zusammenwohnt (Familie). In Bezug auf diese kulturinhaltenlichen Elemente werden keine weiterführenden Fragen gestellt.

- Aufgabe 3 (S. 16) (Benennen Alltagskommunikation; Vergleichen: Alltagskommunikation)

Diese Aufgabe bezieht sich auf die zu lernenden Vokabeln. Die Schüler sollen im ersten Teil dieser Aufgabe die sogenannte Lernecke mit den Vokabeln studieren. Anschließend sollen sie einige dieser Vokabeln in sechs Sätzen ausfüllen. Der erste Satz bezieht sich auf Unterschiede in der deutschen und niederländischen Alltagskommunikation. Anhand dieses Satzes werden die deutschen und niederländischen Kommunikationsweisen folglich nicht nur erwähnt, sondern werden sie auch miteinander verglichen (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 4 (S. 17) (Beschreiben: Kunst (Musiker), Alltagskommunikation; Heterogenität: Faktenwissen)

In dieser Aufgabe stellt der deutsche Sänger *Peter Fox* (Kunst) sich schriftlich auf einem Internetforum vor. Internetforums sind Teil der heutigen Alltagskommunikation. Die Heterogenität *Peter Fox'* kulturellen Hintergrunds wird in dem Text erwähnt, indem er schreibt, dass er nicht nur deutsch, sondern auch französisch ist, da seine Mutter aus Frankreich stammt. So wird der heterogene Hintergrund von Deutschen in dieser Aufgabe aufgegriffen. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, die Wörter, die aus diesem Text weggelassen worden sind, in den Lücken zu ergänzen.

- Stempelaufgabe (S. 18) (Beschreiben: Kunst (Schauspielerin), Familie)

In dieser Leseaufgabe beantworten die Schüler anhand eines Textes Fragen in Bezug auf die deutsche Schauspielerin *Josefine Preuß*. In dem Text wird unter anderem *Josefines* Beruf beschrieben (Kunst) und kurz auf die familiäre Situation von *Josefine* eingegangen (Familie).

Schritt 3

- Aufgabe 1 (S. 19) (Benennen: Faktenwissen, Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation, Familie)

In der ersten Aufgabe dieses Schrittes hören und lesen die Schüler einen Text, in dem zwei deutsche Mädchen ein Gespräch miteinander führen (Alltagskommunikation). Anschließend sollen die Schüler selbst ein Gespräch auf Deutsch miteinander haben (Alltagskommunikation). In dem Text erwähnt ein Mädchen kurz ihren deutschen Geburts- und Wohnort (Faktenwissen). Auch benennt sie ihre Hobbys. Anschließend beschreibt dieses Mädchen kurz die Zusammenstellung ihrer Familie.

- Aufgabe 2 (S. 20) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Aufgabe, in der die Schüler bestimmte Fragewörter in verschiedenen Sätzen ergänzen sollen, sind der deutsche Ort *Köln* und der niederländische Ort *Utrecht* aufgenommen worden (Faktenwissen). Die Sätze, in der die Schüler die jeweiligen Fragewörter ausfüllen sollen, sind Sätze, die regelmäßig in der alltäglichen Kommunikation verwendet werden. Diese Aufgabe bezieht sich folglich auf die deutsche Alltagskommunikation.

- Aufgabe 3 (S. 20 - 21) (Benennen: Familie, Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die Schüler hören zu dieser Aufgabe zuerst einige der zu lernenden Redemittel an. Danach übersetzen sie ein niederländisches Gespräch anhand dieser Redemittel auf Deutsch und führen sie dieses Gespräch miteinander (Alltagskommunikation). In diesem Gespräch erwähnen die Schüler kurz ihre Hobbys und benennen einige Familienmitglieder.

- Aufgabe 4 (S. 21) (Benennen: Familie, Hobbys)

Die Schüler machen in dieser Aufgabe ein deutsches Kreuzworträtsel. Die deutschen Wörter, die die Schüler anmalen sollen, beziehen sich unter anderem auf das Thema Familie (z.B. Vater) und Hobbys (z.B. Gitarre spielen).

- Aufgabe 5 (S. 22) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation)

Auch in dieser Aufgabe sollen die Schüler Fragewörter in die Lücken der Fragesätze eingeben. Diese Fragesätze sind Teil der deutschen Alltagskommunikation. In diesen Sätzen sind kulturelle Elemente aufgenommen worden. So wird in einem dieser

Sätze beschrieben, wo der deutsche Ort *Hamburg* liegt (Faktenwissen) und werden in anderen Sätzen Wörter in Bezug auf das Thema Familie verwendet.

- Stempelaufgabe (S. 22) (Benennen: Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die abschließende Aufgabe des dritten Schrittes ist eine Aufgabe, in der die Schüler anhand der Redemittel ein Gespräch miteinander führen (Alltagskommunikation). Wie sich aus der Gesprächsanleitung ableiten lässt, soll eine Person in diesem Gespräch kurz ihre Hobbys benennen.

Schritt 4

- Aufgabe 1 (S. 23) (Benennen: Faktenwissen, Traditionen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Höraufgabe hören die Schüler ein Gespräch an, in dem eine Person bei einem Imbiss Essen bestellt (Alltagskommunikation). In der Einleitung dieser Aufgabe wird erwähnt, dass dieses Gespräch auf der deutschen Insel *Rügen* stattfindet. Die Schüler sollen die Thesen in Bezug auf dieses Gespräch so korrigieren, dass sie mit dem Inhalt des Gesprächs übereinstimmen. Die letzte These bezieht sich auf das traditionelle deutsche Gericht *Currywurst* (Traditionen).

- Aufgabe 2 (S. 24) (Benennen: Faktenwissen, Schule)

Diese Grammatikaufgabe bezieht sich auf den Umlaut. In dieser Aufgabe werden sechzehn deutsche Wörter vorgestellt. Die Schüler sollen sich entscheiden, auf welche Buchstaben ein Umlaut stehen soll. Thematisch gesehen beziehen diese Wörter sich auf geografisches Faktenwissen (z.B. *Köln*) und auf das Thema Schule (z.B. Schüler).

- Aufgabe 3 (S. 24) (Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation)

In dieser Höraufgabe führen Patrick und sein Vater in einem Restaurant ein Gespräch miteinander (Alltagskommunikation). Dieses Restaurant befindet sich in *Essen*, einer Stadt im Ruhrgebiet (Faktenwissen), so lässt sich aus der Einleitung ableiten.

- Aufgabe 4 (S. 24) (Benennen: Familie, Schule)

In dieser Ausspracheübung sollen die Schüler die Aussprache vierundzwanzig verschiedener Wörter üben. Einige Wörter beziehen sich thematisch gesehen auf das Thema Familie (z.B. Nichte) und Schule (z.B. Klasse).

- Aufgabe 5 (S. 25) (Benennen: Faktenwissen)

Diese Aufgabe bezieht sich auf die Aussprache des β . Auch in dieser Übung beziehen einige der auszusprechenden Wörter sich auf kulturelle Themen, in diesem Fall auf deutsches Faktenwissen (z.B. *Kassel*).

- Stempelaufgabe (S. 26) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikationen)

Die Schüler hören sich eine deutsche Radiowerbung aus *Hamburg* (Faktenwissen, Alltagskommunikation) an. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, zu bestimmen, welche Thesen in Bezug auf diese Werbung richtig und falsch sind.

Schritt 5

- Aufgabe 1 (S. 27 - 28) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In der ersten Aufgabe dieses Schrittes lesen die Schüler einen Dialog zwischen Caspar und Niklas, die in einem Restaurant in *Berlin* (Faktenwissen) sind und überlegen, welche Gerichte sie bestellen möchten (Alltagskommunikation).

Anschließend führen die Schüler selbst einen Dialog mithilfe des gelesenen Textes (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 2 (S. 28 - 29) (Benennen: Faktenwissen, Traditionen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Diese Sprechaufgabe ist eine Aufgabe, in der die Schüler die Redemittel lesen, anhören und mithilfe dieser Redemittel ein Gespräch miteinander führen. Wie sich aus der Einleitung der Aufgabe ableiten lässt, soll dieses Gespräch in *München* (Faktenwissen) auf dem *Oktoberfest* (Traditionen) zwischen einem Kellner und einem Kunden stattfinden (Alltagskommunikation). In dem Gespräch werden traditionelle deutsche Esswaren, sowie *Weißwurst*, erwähnt (Traditionen).

- Aufgabe 3 (S. 29) (Benennen: Faktenwissen, Kunst (Musiker), Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die Schüler lesen in dieser Aufgabe eine E-Mail (Alltagskommunikation), die sie sprachlich korrigieren sollen. Im zweiten Teil der Aufgabe sollen sie Fragewörter in Fragesätzen ergänzen. Sowohl in der E-Mail, als auch in den Fragesätzen wird geografisches Faktenwissen, sowie Österreich und Salzburg (Faktenwissen), erwähnt. Ebenfalls wird in einer Frage die deutsche Band *Rammstein* (Kunst) genannt und ist ein Wort in Bezug auf das Thema Familie in einer Frage aufgenommen worden (Familie).

- Aufgabe 4 (S. 29) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Höraufgabe hören sich die Schüler ein Gespräch zwischen einer alten Dame und einem Kellner in einer Konditorei im *Schwarzwald* an (Alltagskommunikation). Die Schüler sollen ankreuzen, welche der jeweiligen Thesen inhaltlich gesehen mit dem Gespräch übereinstimmen und welche nicht.

- Aufgabe 5 (S. 30) (Beschreiben: Traditionen, Alltagskommunikation)

Schüler führen in dieser Aufgabe mithilfe der Redemittel ein Gespräch miteinander. Dieses fiktive Gespräch findet an einer Wurstbude zwischen dem Verkäufer der Wurstbude und einem Kunden statt (Alltagskommunikation). In diesem Gespräch erwägt der Kunde, eine Bratwurst mit Senf zu kaufen. Da er kein gutes Verständnis hat, über was eine Bratwurst mit Senf beinhaltet, beschreibt der Verkäufer dieses traditionelle Gericht (Traditionen).

- Stempelaufgabe (S. 30) (Benennen: Faktenwissen, Traditionen; Beschreiben: Alltagskommunikation; Heterogenität: Traditionen)

In der abschließenden Aufgabe des fünften Schrittes führen Schüler ein Gespräch miteinander (Alltagskommunikation). Dieses Mal bezieht sich das Gespräch auf das Frühstückbuffet im österreichischen *Hotel Alpenhof* in *Sankt Johann* (Faktenwissen). In dem Gespräch wird ein traditionelles österreichisches Brötchen, nämlich der *Kornspitz*, erwähnt (Traditionen). Die Heterogenität des deutschsprachigen Raums lässt sich in diesem Gespräch darin erkennen, da das geführte Gespräch in Österreich statt in Deutschland stattfindet. So werden die Schüler indirekt darauf hingewiesen, dass der deutschsprachige Raum nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus Österreich besteht.

Schritt 6

- Aufgabe 1 (S. 31 - 32) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Im ersten Teil dieser Aufgabe hören und lesen die Schüler ein Gespräch zwischen Daan, Mara und ihren Großeltern (Alltagskommunikation). Aus der Einleitung lässt sich ableiten, dass dieses Gespräch auf der Insel *Rügen* (Faktenwissen) stattfindet. Im zweiten Teil der Aufgabe führen die Schüler selbst ein Gespräch miteinander (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 2 (S. 32 - 33) (Benennen: Hobbys, Familie, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Diese Grammatikaufgabe bezieht sich auf die Konjugation des Verbs *haben* (Präsens). Die Schüler sollen zuerst in acht Sätzen die richtige Form dieses Verbs ergänzen. In diesen Sätzen werden Begriffe in Bezug auf Hobbys, Familie und Schule erwähnt. Anschließend führen sie ein Gespräch miteinander, in dem sie in jedem Satz das Verb *haben* anwenden sollen (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 3 (S. 33) (Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Sprechaufgabe führen zwei Schüler ein Gespräch miteinander (Alltagskommunikation), in der folgenden Situation: sie sind miteinander befreundet und haben sich schon seit einem Jahr nicht mehr gesehen. Sie sollen dabei die Redemittel, die bei der Aufgabe angegeben worden, zur Hilfe nehmen. Die Schüler reden unter anderem über eine verstorbene Katze und ein neues Haus.

- Stempelaufgabe (S. 34) (Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser abschließenden Aufgabe führen zwei Schüler ein Gespräch über einen neuen Wagen und einen verstorbenen Hund miteinander (Alltagskommunikation).

Schritt 7

- Aufgabe 1 (S. 35) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation, Hobbys, Schule)

In dieser einleitenden Aufgabe des siebten Schrittes lesen die Schüler einen deutschen Blog (Alltagskommunikation). Aus der Einleitung lässt sich ableiten, dass Daan diesen Blog für seine Freunde in *Hannover* (Faktenwissen) geschrieben hat. Im Blog erzählt Daan über seine Schul- und Schwimmerfahrungen in den Niederlanden (Schule, Hobbys). Nachdem die Schüler diesen Text gelesen haben, sollen sie sich selbst auf Deutsch vorstellen (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 2 (S. 36 - 37) (Benennen: Kunst (Musiker), Hobbys; Beschreiben: Hobbys)

In dieser Aufgabe lesen und hören sich die Schüler die zu lernenden Vokabeln an und ergänzen diese Wörter in den Lücken der präsentierten Sätzen. Danach machen sie ein Kreuzworträtsel. Sowohl die Wörter im Kreuzworträtsel, als auch die Wörter in den Sätzen beziehen sich thematisch gesehen auf Hobbys. In den Sätzen werden manche Hobbys sogar beschrieben. Auch wird in einem Satz auf die deutsche Musikkultur hingewiesen, denn die deutsche Band *Wir sind Helden* wird erwähnt.

- Aufgabe 3 (S. 37 - 38) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Diese Grammatikaufgabe bezieht sich auf die Konjugation des Verbs *sein*. Die Schüler lesen im ersten Teil der Aufgabe ein Telefongespräch (Alltagskommunikation), in dem sie die richtige Form des Verbs *sein* in den Lücken eingeben sollen. Im zweiten Teil der Aufgabe führen die Schüler ein Gespräch, in dem sie in jedem Satz eine Form des Verbs *sein* verwenden sollen, miteinander. In diesem Gespräch wird die deutsche Stadt *Berlin* kurz erwähnt (Faktenwissen). Des Weiteren wird ganz kurz über die Mutter einer der Gesprächspartner gesprochen (Familie).

- Aufgabe 4 (S. 38 - 39) (Beschreiben: Alltagskommunikation, Hobbys)

Im ersten Teil dieser Leseaufgabe erzählt Sabine von ihren Hobbys. Im zweiten Teil der Aufgabe werden die Schüler dazu angeregt, Sätze, die sie in der Alltagskommunikation zur Beschreibung ihrer Hobbys verwenden können, zu übersetzen.

- Stempelaufgabe (S. 39) (Beschreiben: Alltagskommunikation, Hobbys)

Die abschließende Aufgabe ist eine Sprechaufgabe, in der die Schüler etwas über sich selbst und ihre Hobbys erzählen (Alltagskommunikation, Hobbys).

Schritt 8

- Aufgabe 1 (S. 40 - 41) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In der einleitenden Aufgabe wird den Schülern eine Ansichtskarte, die Familienmitglieder von Caspar (Familie), zu ihm geschickt haben, präsentiert (Alltagskommunikation). Auf dieser Karte wird der deutsche Fluss *die Spree* erwähnt (Faktenwissen). Die Schüler sollen sich entscheiden, ob die unter der Karte stehenden Thesen mit dem Inhalt der Karte übereinstimmen.

- Aufgabe 2 (S. 41) (Benennen: Hobbys)

Diese Grammatikaufgabe bezieht sich auf den Stamm eines Verbs. Es werden in dieser Aufgabe verschiedene Verben angeboten, aus denen die Schüler entweder den Stamm des Verbs ableiten sollen oder bei denen sie den Stamm ergänzen sollen, damit der Stamm zum Infinitiv gebildet wird. Diese Verben beziehen sich thematisch gesehen zum Teil auf Hobbys (z.B. turnen, tanzen).

- Aufgabe 3 (S. 42) (Beschreiben: Alltagskommunikation, Hobbys, Familie)

In dieser Grammatikaufgabe erzählt Janek eine kurze Geschichte (Alltagskommunikation). Die Schüler sollen in den Lücken dieser Geschichte die richtigen Personalpronomen eingeben. In seiner Geschichte erzählt Janek etwas über seinen Bruder Franek und Franeks Hobby: Fußball spielen.

- Aufgabe 4 (S. 42 - 43) (Benennen: Traditionen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Aufgabe werden sechs Grußkarten präsentiert. Die Schüler sollen sich entscheiden, welche Grußkarte zu welcher der angegebenen Situationen passt. Die präsentierten Situationen thematisieren besondere Angelegenheiten oder Lebensereignisse von Familienmitgliedern (Familie). In solchen Situationen sendet man jemandem in Deutschland eine Grußkarte (Alltagskommunikation). Visuell gesehen wird in dieser Aufgabe auf deutsche Traditionen eingegangen, denn auf eine Karte ist eine Schultüte, eine Tüte, die eine Tradition im deutschsprachigen Raum ist, abgebildet worden.

- Stempelaufgabe (S. 44) (Benennen: Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser abschließenden Aufgabe werden sechs verschiedene Kartentexte und sechs Situationen präsentiert. Die Schüler sollen sich entscheiden, zu welchen Situationen die Kartentexte gehören. Diese Kartentexte, so wie „Alles Gute zum Geburtstag!“, werden in der deutschen Alltagskommunikation verwendet. In einer Situation wird ein Familienmitglied erwähnt.

Zwischenstufe Schritt 1 – 8

1. D-Prüfung

- Aufgabe 1 (S. 45) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Hobbys)

Die erste Aufgabe der D-Prüfung bezieht sich auf die Vokabeln Schritt 1-8. Die Schüler sollen in dieser Aufgabe niederländische Vokabeln übersetzen und in den Lücken der präsentierten deutschen Sätze ausfüllen. In diesen Sätzen wird *Berlin* einmal erwähnt (Faktenwissen). Nebenbei beziehen die Sätze sich thematisch gesehen auf Familie und Hobbys.

- Aufgabe 2 (S. 45 – 46) (Benennen: Faktenwissen, Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In der zweiten Aufgabe der D-Prüfung sollen die Schüler ihre Kenntnisse der Redemittel Schritt 1-8 anwenden. Die Schüler sollen in dieser Aufgabe einige Fragen

aufschreiben, die sie an einem Jungen aus *Berlin* (Faktenwissen) auf einem Campingplatz stellen (Alltagskommunikation), wie es sich aus der Einleitung ableiten lässt. Die Fragen sind unter anderem hobbyorientiert.

- Aufgabe 3 (S. 46) (Benennen: Faktenwissen, Traditionen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die dritte Aufgabe hat einen ähnlichen Aufbau wie die zweite Aufgabe. Dieses Mal findet ein Gespräch, in dem die Schüler wieder die niederländischen Fragen auf Deutsch übersetzen sollen, am Bahnhof in *Bremen* (Faktenwissen) mit Emilia statt (Alltagskommunikation). In diesem Gespräch wird kurz ein traditionelles deutsches Gericht, nämlich *Reibekuchen*, erwähnt (Traditionen).

- Aufgabe 4 (S. 46 – 47) (Benennen: Faktenwissen, Kunst, Familie)

Die vierte Aufgabe der D-Prüfung bezieht sich auf die Grammatik von Schritt 1-8. Im ersten Teil dieser Aufgabe werden sechzehn Sätze, in denen die Schüler ein Fragewort, ein Personalpronomen oder eine passende Form der Verben *haben* oder *sein* eingeben sollen, präsentiert. In diesen Sätzen werden *Berlin* (Faktenwissen), eine bekannte deutsche Kinofirma (Kunst) und Wörter in Bezug auf Familie erwähnt. Der zweite Teil, der sich auf die Konjugation von Verben bezieht, und der dritte Teil der Aufgabe, der sich auf die Rechtschreibung von Wörtern bezieht, beinhalten keine kulturbezogenen Elemente.

2. Sprachfest

- Promi-Steckbriefe (S. 48) (Benennen: Faktenwissen, Kunst; Beschreiben: Alltagskommunikation; Heterogenität: Faktenwissen, Kunst)

Die Schüler sollen Promi-Steckbriefe über vier berühmte deutschsprachige Personen schreiben. Diese Promi-Steckbriefe sollen wie ein Freundschaftsbuch aussehen (Alltagskommunikation). Zur Orientierung werden in der Einleitung dieser Aufgabe einige bekannte deutsche Musiker (Kunst), Politiker (Faktenwissen) und historische Figuren (Faktenwissen) vorgestellt. Auffallend ist, dass diese Figuren in vielfältigen Zeiträumen leben/gelebt haben und sie sich auch in ihrer Berufsart voneinander unterscheiden (Heterogenität). Nebenbei fällt auf, dass diese Steckbriefe sich auf deutschsprachige Personen beziehen sollen. Das heißt, dass die Schüler nicht nur Briefe in Bezug auf deutsche Personen, sondern auch in Bezug auf Personen aus Österreich oder der Schweiz schreiben könnten (Heterogenität).

3.Literatur

- Wer hat gesiegt? (S. 49 - 50) (Benennen: Kunst)

In dieser Aufgabe sollen die Schüler inhaltliche Fragen in Bezug auf das Gedicht *Wer hat gesiegt?* (Kunst) von Lyriker und Autor *Josef Guggenmos* beantworten.

Schritt 9 – 16

Schritt 9

- Aufgabe 1 (S. 55) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation, Familie)

In der einführenden Aufgabe lesen die Schüler eine Ansichtskarte (Alltagskommunikation) von Opa und Oma Mayer (Familie) aus *München* (Faktenwissen). Opa ist ein großer Fan des Fußballvereins *Bayern München* (Faktenwissen), so lässt sich aus der Einleitung der Aufgabe und der Karte ableiten. Die Abbildung neben der Karte zeigt, dass das Fußballstadion dieses Vereins auf der Vorderseite dieser Karte steht. Nachdem die Schüler die Karte gelesen haben, sollen sie die niederländischen Sätze, die unter der Karte stehen, übersetzen.

- Aufgabe 2 (S. 56) (Benennen: Faktenwissen, Alltagskommunikation, Familie)

Im ersten Teil dieser Aufgabe lesen und hören die Schüler die Vokabeln aus der Lernecke. Im zweiten Teil sollen sie einen Teil dieser Vokabeln in einem Kreuzworträtsel finden. Diese Vokabeln beziehen sich teilweise auf Faktenwissen (z.B. *Österreich*), auf die Art und Weise wie man eine informelle Nachricht anfängt (z.B. „Lieber Dominik, Liebe Sophie!“), Alltagskommunikation), und auf das Thema Familie (z.B. die Eltern).

- Aufgabe 3 (S. 57) (Benennen: Faktenwissen, Kunst, Familie)

Diese Grammatikaufgabe fordert Schüler dazu auf, die richtige Konjugation regelmäßiger Verben in den präsentierten Sätzen auszufüllen. In diesen Sätzen sind Wörter in Bezug auf Faktenwissen (z.B. *Bayern München*, *Dortmund* und *Berlin*), Kunst (z.B. Bands) und Familie (z.B. Eltern, Bruder) aufgenommen worden.

- Aufgabe 5 (S. 57 – 58) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation; Heterogenität: Faktenwissen)

In dieser Aufgabe wird eine Ansichtskarte (Alltagskommunikation) mit Lücken präsentiert. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, die Lücken mit den fehlenden Wörtern zu ergänzen und so die Karte zu vervollständigen. In der Einleitung und auf der Karte wird erwähnt, dass der Absender momentan in *Köln* ist und die Karte zu

Anton aus *Wien* geschickt wird (Faktenwissen). Auf dieser Karte wird ein Wort in Bezug auf das Thema Familie verwendet. Die Heterogenität des deutschsprachigen Raums lässt sich in dieser Aufgabe darin erkennen, dass die Karte nach Österreich geschickt werden soll. So werden die Schüler auf die geografische Heterogenität des deutschsprachigen Raums aufmerksam gemacht.

- Stempelaufgabe (S. 58) (Benennen: Familie; Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation)

Zum Abschluss dieses Schrittes schreiben die Schüler eine kleine Ansichtskarte mit Urlaubsgrüßen (Alltagskommunikation). In der Einleitung dieser Aufgabe wird erwähnt, dass der Absender dieser Karte mit seiner Familie (Familie) im *Schwarzwald* ist. Später wird *das Schwarzwald* beschrieben (Faktenwissen). In Bezug auf diese Einführung und die übrigen Hinweise sollen die Schüler die Ansichtskarte schreiben.

Schritt 10

- Aufgabe 1 (S. 59) (Benennen: Familie; Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation)

In dieser Aufgabe sehen die Schüler sich Informationen auf der Internetseite des Freizeitparks *Phantasieland* an (Alltagskommunikation, Faktenwissen), denn die in dieser Aufgabe beschriebenen Figuren, Daan, Mara, ihre Eltern (Familie) und Verwandten aus *München* (Faktenwissen), haben die Absicht diesen Freizeitpark zu besuchen. In der Einleitung wird der Freizeitpark *Phantasieland* beschrieben. Die Schüler sollen anhand der Internetseite Fragen in Bezug auf den Freizeitpark beantworten.

- Aufgabe 2 (S. 60) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Schule)

Diese Grammatikwiederholungsaufgabe bezieht sich auf die Konjunktion (regelmäßiger) Verben. Im ersten Teil der Aufgabe sollen die Schüler die richtige Form der Verben *haben* und *sein* in den präsentierten Sätzen ausfüllen. In diesen Sätzen sind Wörter in Bezug auf Faktenwissen (z.B. *Wien*), Familie (z.B. Brüder, Schwester), und Schule (z.B. Lehrer, Lehrerin) aufgenommen worden. Im zweiten Teil der Aufgabe sollen die Schüler in einem Text in Bezug auf *den Serengeti-Park*, einen deutschen Tierpark, die richtige Form verschiedener regelmäßiger Verben eingeben. In diesem Text wird dieser Tierpark beschrieben (Faktenwissen).

- Aufgabe 3 (S. 61) (Benennen: Schule; Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation; Heterogenität: Faktenwissen)

Diese Aufgabe bezieht sich auf eine niederländische Schulklasse (Schule), die einen deutschen Freizeitpark besuchen möchte. Auf einer, im Textarbeitsbuch präsentierte Internetseite, werden vier ganz unterschiedliche deutsche Freizeitparks präsentiert und kurz beschrieben (Alltagskommunikation, Faktenwissen, Heterogenität). Unter dieser Internetseite wird beschrieben, welche Wünsche die einzelnen Schüler der niederländischen Schulklasse bei ihrem Besuch haben. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, zu jedem Wunsch den richtigen Freizeitpark zuzuordnen, ebenso wie im realen Leben aufgrund persönlicher Wünsche ein passender Freizeitpark ausgesucht wird (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 4 (S. 62) (Benennen: Faktenwissen, Traditionen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Höraufgabe hören die Schüler eine Nachricht vom *Einkaufszentrum Düsseldorf Arcaden* an (Alltagskommunikation). Aus der Einleitung dieser Aufgabe lässt sich ableiten, dass die Schüler diese Nachricht hören, da sie mit ihren Eltern (Familie) Weihnachtsgeschenke in *Düsseldorf* (Faktenwissen) kaufen werden (Traditionen). Im Textarbeitsbuch werden einige Begriffe in Bezug auf die Nachricht, die die Schüler miteinander kombinieren sollen, präsentiert.

- Aufgabe 5 (S. 62) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Schule)

In dieser Ausspracheübung üben die Schüler die Aussprache deutscher Vokale, indem sie verschiedene deutsche Wörter aussprechen sollen. Diese Wörter beziehen sich thematisch gesehen teilweise auf Faktenwissen, Familie und Schule.

- Aufgabe 6 (S. 62) (Benennen: Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation; Heterogenität: Faktenwissen)

Die Schüler erstellen zusammen eine Informationstafel für einen deutschen Freizeitpark (Alltagskommunikation). Auf ihrer Tafel sollen sie unter anderem den Namen und die Öffnungszeiten des jeweiligen Freizeitparks nennen. Weiterhin sollen sie die Eintrittspreise für verschiedene Besucher, wie für Schüler (Schule), beschreiben. Abschließend soll die tollste Attraktion dieses Freizeitparks in ihrer Informationstafel aufgenommen werden. Da die Gruppen höchstwahrscheinlich Informationstafeln über verschiedene deutsche Freizeitparks machen werden, wird die Heterogenität des deutschen Sprachraums gekennzeichnet.

- Stempelaufgabe (S. 63) (Benennen: Familie, Schule; Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation)

In dieser abschließenden Aufgabe wird eine Informationstafel des deutschen Freizeitparks *Ruhpolding* dargestellt (Faktenwissen, Alltagskommunikation). Diese Informationstafel zeigt die Eintrittspreise verschiedener Besucher, wie Familien und Schüler (Familie, Schule). Die Schüler sollen sich entscheiden, ob die präsentierten Thesen in Bezug auf diese Tafel richtig oder falsch sind.

Schritt 11

- Aufgabe 1 (S. 64) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die einführende Aufgabe des elften Schrittes ist eine Höraufgabe. In der Einleitung dieser Aufgabe werden verschiedene deutsche Orte und Sehenswürdigkeiten, wie *Phantasialand*, *München*, *Zugspitze* und *Garmisch-Partenkirchen* (Faktenwissen) erwähnt. In der Einleitung wird beschrieben, dass Daan und Mara nach ihrem Besuch im *Phantasialand* bei ihrem Onkel und ihrer Tante (Familie) übernachten werden. Da ihre Eltern (Familie) die *Zugspitze* besteigen werden, nehmen sie einen Zug. Die Schüler hören sich die Ansagen an, die die Eltern von Daan und Mara am *Münchner Hauptbahnhof* anhören (Alltagskommunikation). Sie sollen in einem niederländischen Text Informationen in Bezug auf diese Ansagen ergänzen.

- Aufgabe 3 (S. 65) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die dritte Aufgabe dieses Schrittes ähnelt der ersten Aufgabe. Auch in dieser Aufgabe hören die Schüler sich Durchsagen auf einem Hauptbahnhof an (Alltagskommunikation). Dieses Mal befindet sich der Hauptbahnhof in *Stuttgart* (Faktenwissen), so lässt sich aus der Einleitung ableiten. Die Schüler sollen die Informationen in Bezug auf die Zugabfahrten, die in den Durchsagen beschrieben werden, aufschreiben.

- Aufgabe 4 (S. 66) (Benennen: Faktenwissen)

Diese Höraufgabe bezieht sich auf die deutschen Grundzahlen. Die Schüler hören sich anhand eines Audiofragments bestimmte Zahlen an. Gleichzeitig sollen sie im Textarbeitsbuch die Punkte der Zahlen, die sie hören, miteinander verbinden. Wenn die Schüler das richtig machen, erscheint das berühmteste Gebäude Deutschlands (Faktenwissen), so wird in der Einleitung vorhergesagt. Selbstverständlich macht das berühmteste Gebäude Deutschlands Teil des Faktenwissens des deutschsprachigen Raums aus.

- Aufgabe 5 (S. 66) (Benennen: Faktenwissen)

In dieser Aufgabe schauen die Schüler sich eine Sendung des deutschen Kindernachrichtenprogramms *Logo* (Faktenwissen) an. Sie sollen vier Zahlen und bekannte Wörter, die sie in dieser Sendung hören, im Textarbeitsbuch aufschreiben.

- Aufgabe 6 (S. 67) (Beschreiben: Kunst)

In dieser Höraufgabe hören sich die Schüler das Märchen *Der Froschkönig* (Kunst) an. Dies machen sie zwei Mal. Beim ersten Mal sollen sie die im Märchen genannten Zahlen aufschreiben. Beim zweiten Mal sollen sie inhaltliche Fragen in Bezug auf das Märchen beantworten.

- Stempelaufgabe (S. 67) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die abschließende Aufgabe des elften Schrittes ist eine Höraufgabe. Die Schüler hören sich ein Telefongespräch zwischen zwei Freunden an (Alltagskommunikation) und sollen sich entscheiden, ob die Thesen dieser Aufgabe inhaltlich gesehen mit diesem Telefongespräch übereinstimmen. In den Thesen sind verschiedene deutsche Orte, nämlich *Wuppertal* und *Düsseldorf*, (Faktenwissen) aufgenommen worden.

Schritt 12

- Aufgabe 1 (S. 68 – 69) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Im ersten Teil der einführenden Aufgabe des zwölften Schrittes lesen und hören die Schüler ein Gespräch in einem Souvenirgeschäft (Alltagskommunikation). In der Einleitung wird erwähnt, dass Daan und Mara mit ihrem Onkel (Familie) in *Stuttgart* (Faktenwissen) sind. Sie führen ein Gespräch mit dem Verkäufer eines Souvenirgeschäfts. Im zweiten Teil sollen die Schüler selbst ein Gespräch in Bezug auf das Kaufen von Souvenirs führen (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 2 (S. 69) (Benennen: Familie; Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation)

Diese Sprechaufgabe bezieht sich auf die Redemittel. Aus der Aufgabe lässt sich ableiten, dass die Schüler der Mutter eines Freundes (Familie) auf dem Wochenmarkt in *Bad Bentheim* beim Verkauf von Obst und Gemüse helfen werden. *Bad Bentheim* wird in dieser Aufgabe kurz beschrieben (Faktenwissen). Die Schüler sollen mithilfe der Redemittel Gespräche, in der ein Schüler den Verkäufer spielt und der andere Schüler den Kunden, miteinander führen (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 3 (S. 70) (Benennen: Faktenwissen)

In dieser Ausspracheübung sprechen die Schüler Wörter, in denen Zwielaute vorkommen, aus. Ein Wort, nämlich *Bayern*, bezieht sich thematisch gesehen auf kulturelles Faktenwissen.

- Aufgabe 4 (S. 70) (Benennen: Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Sprechaufgabe sollen die Schüler mithilfe eines Einkaufszettels, der von einer Mutter eines Freundes geschrieben wurde (Familie), Sachen in einem Gemüseladen kaufen. Die Schüler sollen deswegen ein sogenanntes Verkäufer-Kunde-Gespräch miteinander führen (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 5 (S. 71) (Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Höraufgabe hören sich die Schüler ein Gespräch, in dem Frau Wenzel auf dem Markt Obst und Gemüse kauft, an (Alltagskommunikation). Die Schüler sollen im Textarbeitsbuch ankreuzen, welche Produkte Frau Wenzel tatsächlich kauft. Auch sollen sie die Preise dieser Produkte aufschreiben.

- Stempelaufgabe (S. 71) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Diese abschließende Aufgabe ist eine Sprechaufgabe, in der die Schüler als Bio-Marktverkäufer und Kunde ein Gespräch miteinander in Bezug auf das Kaufen von Bio-Produkte führen (Alltagskommunikation). Aus der Einleitung der Aufgabe lässt sich ableiten, dass der Bio-Händler sich in der deutschen Stadt *Lüneburg* (Faktenwissen) befindet.

Schritt 13

- Aufgabe 1 (S. 72 – 73) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation; Heterogenität: Faktenwissen)

Die Familie von Daan und Mara wird in den Weihnachtsferien nach *Lech* (Faktenwissen) fahren. Deswegen sollen die Schüler in dieser Aufgabe ein Formular zur Anmeldung des Snowboardunterrichts in *Lech* ausfüllen (Alltagskommunikation). Dadurch, dass in der Einleitung der Aufgabe der österreichische Ort *Lech* erwähnt wird, werden die Schüler implizit darauf aufmerksam gemacht, dass der deutschsprachige Raum nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus Österreich besteht. So werden die Schülern auf die Heterogenität des deutschsprachigen Raums hingewiesen (Heterogenität).

- Aufgabe 2 (S. 73 – 74) (Benennen: Schule)

Im ersten Teil dieser Aufgabe hören die Schüler sich eine Vokabelliste an. Anschließend ordnen sie die Vokabeln den richtigen Beschreibungen zu. Einige dieser Wörter (z.B. der Schüler) beziehen sich thematisch gesehen auf das Thema Schule.

- Aufgabe 3 (S. 74) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die Schüler füllen in dieser Aufgabe zur Anmeldung einer Jugendherberge auf der Insel *Sylt* (Faktenwissen) ein Formular mit ihren persönlichen Daten aus (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 4 (S. 75) (Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation; Vergleichen: Faktenwissen; Perspektivwechsel: Faktenwissen; Heterogenität: Faktenwissen)

Diese Aufgabe ist eine Grammatikwiederholungsaufgabe. In dieser Aufgabe lesen die Schüler einen Video-Blog, in dem ein Niederländer und ein Deutscher ein Gespräch miteinander führen (Alltagskommunikation). Die Schüler sollen die richtigen Formen der Verben *haben* und *sein* in diesem Gespräch ergänzen. Am Anfang des Blogs wird der österreichische Ort *Lech* ausführlich beschrieben (Faktenwissen). Ebenso wie in der ersten Aufgabe dieses Schrittes kennzeichnet auch diese Aufgabe die Heterogenität des deutschsprachigen Raums, indem sie sich auch auf Österreich statt auf Deutschland bezieht. So wird die Reichweite des deutschsprachigen Gebiets betont. In dieser Aufgabe werden die Niederlande mit Österreich verglichen. Weiterhin werden verschiedene Perspektive in Bezug auf Situationen in den Niederlanden und Österreich beschrieben. So fragt die niederländische Ich-Person des Blogs die deutsche Person Markus, ob er keine Angst hat, wenn im Winter überall im Dorf und das Dorf herum Schnee liegt. Dies impliziert, dass die niederländische Person tatsächlich Angst hätte, wenn das in ihrem Dorf der Fall wäre. Der österreichische Markus reagiert aber, dass er überhaupt keine Angst hat. Aus seiner Perspektive ist es wegen des Tourismus nur positiv, wenn es in Lech viel Schnee gibt. Aus seiner Sicht ist es dagegen unbegreiflich, dass die Niederländer keine Angst haben, in den Niederlanden zu wohnen, da die Niederlande ein paar Meter unter dem Meeresniveau liegen und dies die Chance auf Überflutungen erhöht. Die Ich-Person reagiert, dass sie versteht was er meint, aber dass sie noch nie Angst dafür gehabt hat und die Nordsee ebenso wie der Schnee eine touristische Attraktion ist.

So werden die unterschiedlichen (Wetter)situationen in den Niederlanden und Österreich miteinander, aus verschiedenen Perspektiven, verglichen.

- Aufgabe 5 (S. 76) (Benennen: Traditionen, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die Schüler schreiben in dieser Aufgabe eine Liebesmail (Alltagskommunikation). Die Gestaltung dieser E-Mail ist größtenteils schon vorgegeben worden, die Schüler sollen nur einige Wörter ergänzen. In dieser E-Mail wird auf das Thema Schule Bezug genommen und wird traditionelles niederländisches Essen, nämlich Lakritz (*drop*), erwähnt.

- Stempelaufgabe (S. 76) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die abschließende Aufgabe ist wiederum eine Schreibaufgabe. Die Schüler sollen nämlich ein Anmeldeformular der *Goethe-Schiller-Gesamtschule* (Schule) ausfüllen (Alltagskommunikation), da sie mit ihren Eltern (Familie) nach *Weimar* umziehen werden.

Schritt 14

- Aufgabe 1 (S. 77 – 78) (Benennen: Familie, Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation, Schule; Vergleichen: Schule)

In dieser einführenden Aufgabe lesen die Schüler eine Aufzeichnung eines Telefongesprächs (Alltagskommunikation) zwischen Leonie und Mara. Die zwei Cousinen (Familie) reden über ihren Alltag. So beschreiben sie, wie ihr Schulleben momentan aussieht (Schule). Sie vergleichen kurz die Namensgebung deutscher und niederländischer Prüfungen miteinander (Schule). Auch benennt Mara, dass sie Gitarrenunterricht und Fußballtraining (Hobbys) hat. Im zweiten Teil der Aufgabe sollen die Schüler selbst ein Gespräch in Bezug auf ihren Alltag führen (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 3 (S. 79) (Benennen: Familie, Hobbys, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Im ersten Teil dieser Sprechaufgabe lesen und hören die Schüler eine kurze Redemittelliste. Im zweiten Teil beschreiben sie anhand dieser Redemittel den Tagesablauf von Hannes, der in Bildern wiedergegeben ist (Alltagskommunikation). Aus den Bildern und aus den Redemitteln lässt sich ableiten, dass in der Beschreibung Hannes' Tagesablaufs unter anderem erwähnt werden soll, wie spät

Hannes zur Schule geht (Schule), wann er Klavierunterricht hat (Hobbys) und wie spät er abends mit seiner Familie isst (Familie).

- Aufgabe 4 (S. 80) (Benennen: Faktenwissen, Hobbys, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Aus der Einleitung dieser Schreibaufgabe lässt sich ableiten, dass die Schüler Oskar aus *Heidelberg* (Faktenwissen) eine E-Mail schicken werden (Alltagskommunikation). Die E-Mail ist größtenteils schon aufgeschrieben worden, die Schüler sollen nur noch die leeren Stellen ergänzen. In der E-Mail benennen die Schüler, wann die Schule morgens anfängt (Schule) und wann das Fußballtraining stattfindet (Hobbys).

Schritt 15

- Aufgabe 1 (S. 81 – 82) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In der einführenden Aufgabe lesen die Schüler die Vermietungsanzeige einer Wohnung in *Berlin* (Faktenwissen, Alltagskommunikation). Die Schüler sollen inhaltliche Fragen in Bezug auf diese Anzeige beantworten. In der Anzeige wird der *Potsdamer Platz*, ein relativ bekannter Ort in Berlin, erwähnt (Faktenwissen).

- Aufgabe 2 (S. 82 – 83) (Benennen: Familie, Schule)

Diese Grammatikaufgabe bezieht sich auf die deutschen Artikel. Die Schüler sollen im ersten Teil dieser Aufgabe eine Reihe von Substantiven zu der richtigen Artikelkategorie zuordnen. Im zweiten Teil werden zwölf verschiedene Substantive präsentiert. Die Schüler sollen sich entscheiden, ob sie vor diese Substantive *ein* (M/S) oder *eine* (W) aufschreiben sollen. Manche Wörter dieser Aufgabe beziehen sich thematisch gesehen auf Familie (z.B. Tante) und andere Wörter beziehen sich auf das Thema Schule (z.B. Lehrerin).

- Aufgabe 3 (S. 83) (Benennen: Familie, Hobbys, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Diese Übung dient dazu, die Aussprache der Vokale zu üben. Die Schüler lesen dazu ein Gespräch (Alltagskommunikation) zwischen zwei deutschen Schülern (Schule), in dem verschiedene Vokale vorkommen, vor. In diesem Gespräch wird erwähnt, dass einer der Gesprächspartner Geld von seinen Eltern (Familie) bekommen hat. Diese Person hat von diesem Geld eine neue Playstation gekauft. So wird indirekt erwähnt, dass diese Person gerne Playstation spielt (Hobbys).

- Aufgabe 4 (S. 83) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Höraufgabe hören die Schüler ein Gespräch zwischen Sebastian, der gerade nach *Heidelberg* (Faktenwissen) umgezogen ist, und Herrn Schwarz in Bezug auf die Lieferung von Sebastians Bestellung an (Alltagskommunikation). Die Schüler sollen angeben, welche Thesen in Bezug auf dieses Gespräch richtig und falsch sind. In einer These wird der deutsche Ort *Essen* erwähnt (Faktenwissen).

- Aufgabe 5 (S. 84) (Benennen: Familie; Beschreiben: Faktenwissen, Alltagskommunikation)

In dieser Aufgabe lesen die Schüler eine SMS (Alltagskommunikation) und beantworten inhaltliche Fragen in Bezug auf diese SMS. Wie sich aus der Einleitung dieser Aufgabe ableiten lässt, haben die Eltern der Schüler (Familie) eine Fahrt mit der Seilbahn in *Koblenz* (Faktenwissen) geplant, da sie *das Deutsche Eck* besuchen wollen. *Das Deutsche Eck* wird in dieser Aufgabe beschrieben (Faktenwissen). Die SMS bezieht sich auf diese geplante Fahrt mit der Seilbahn.

- Stempelaufgabe (S. 84) (Benennen: Faktenwissen, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die abschließende Aufgabe ist eine Leseaufgabe in der die Schüler, so lässt sich aus der Einführung der Aufgabe ableiten, Tweets in Bezug auf ein neues Möbelgeschäft in *Passau* (Faktenwissen) lesen (Alltagskommunikation). Sie sollen beurteilen, welche Tweets positiv gemeint worden.

Schritt 16

- Aufgabe 1 (S. 85 – 86) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Hobbys, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Das Thema dieser Aufgabe ist ein Schüleraustausch (Schule), der zwischen der Schule von Mara und einer Schule aus *Bonn* (Faktenwissen) stattfinden wird. In der Einleitung der Aufgabe wird beschrieben, dass Mara sich auf diesen Austausch freut. Auch wird die Stadt *Bonn* kurz beschrieben, indem einige Sehenswürdigkeiten dieser Stadt angemerkt werden (Faktenwissen). Zu diesem Schüleraustausch hat Mara einen Fragebogen (Alltagskommunikation) mit ihren persönlichen Daten, wie ihre Familienzusammenstellung und ihre Hobbys, ausgefüllt. Dieser Fragebogen ist im Textarbeitsbuch abgebildet worden. Die Schüler sollen den Fragenbogen von Mara lesen und anschließend einen Fragenbogen mit ihren eigenen persönlichen Daten ausfüllen (Alltagskommunikation).

- Aufgabe 2 (S. 86 – 88) (Benennen: Familie, Schule)

In dieser Vokabelaufgabe fertigen die Schüler anhand ihrer Kenntnisse der zu lernenden Vokabeln eine Zeichnung an und füllen ein Kreuzworträtsel mit Wörtern aus der Vokabelliste aus. Diese Wörter beziehen sich thematisch gesehen auf Familie (z.B. der Bruder) und auf Schule (z.B. die Schule).

- Aufgabe 3 (S. 88) (Benennen: Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die Schüler lesen einen kurzen Text, in dem ein Gespräch (Alltagskommunikation) zwischen drei Schülern beschrieben wird. Aus diesem Text lässt sich ein Rätsel ableiten. Die Schüler sollen dieses Rätsel lösen.

- Aufgabe 4 (S. 89) (Benennen: Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die Schüler füllen in dieser Aufgabe ein Anmeldeformular eines Newsletters in Bezug auf Sport und Musik aus (Alltagskommunikation). Die Schüler sollen in diesem Anmeldeformular unter anderem angeben, welche Hobbys sie haben.

- Aufgabe 5 (S. 89 – 90) (Benennen: Faktenwissen, Kunst, Familie, Schule)

Im ersten Teil dieser Grammatikwiederholungsaufgabe sollen die Schüler bestimmte Grundzahlen auf Deutsch übersetzen und in den präsentierten Sätzen eingeben. Im zweiten Teil der Aufgabe füllen die Schüler die unbestimmten Artikel *ein* oder *eine* in verschiedenen Sätzen ein. In diesen Sätzen sind Informationen in Bezug auf Faktenwissen (z.B. *Leipzig* oder *Bayern München*), Kunst (z.B. *99 Luftballons* von *Nena*), Familie (z.B. *Cousine*) und Schule (z.B. „Wir müssen viel für Englisch lernen“) aufgenommen worden.

- Stempelaufgabe (S. 90) (Benennen: Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Zum Abschluss des sechszehnten Schrittes sollen die Schüler ein Formular zur Anmeldung eines Ferienjobs ausfüllen (Alltagskommunikation). Die Schüler sollen auf dem Anmeldeformular unter anderem benennen, in welche Schule sie gehen und in welcher Klasse sie sind (Schule).

Zwischenstufe Schritt 9 – 16

1. D-Prüfung

- Aufgabe 1 (S. 91) (Benennen: Familie, Hobbys, Schule)

Die erste Aufgabe der D-Prüfung ist eine Aufgabe, in der die Schüler manche der zu lernenden niederländischen Vokabeln übersetzen und in den präsentierten Sätzen

eintragen sollen. Sowohl die Vokabeln als auch die Sätze beziehen sich thematisch gesehen zum Teil auf die Themen Familie, Hobbys und Schule.

- Aufgabe 2 (S. 91 – 92) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Aus der Einleitung dieser Aufgabe lässt sich ableiten, dass die Schüler in *Gstadt am Chiemsee* (Faktenwissen) sind und ein Gespräch mit einem Obstverkäufer führen werden (Alltagskommunikation). Das Gespräch ist teilweise schon wiedergegeben worden. Die Schüler sollen die niederländischen Sätze anhand ihrer Kenntnisse der Redemittel auf Deutsch übersetzen und aufschreiben.

- Aufgabe 3 (S. 92) (Benennen: Faktenwissen, Hobbys, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die dritte Aufgabe der D-Prüfung ähnelt der ersten Aufgabe, denn auch hier sollen die Schüler die niederländischen Sätze aus einem Gespräch übersetzen (Alltagskommunikation). Dieses Mal führen die Schüler ein Gespräch mit Fabian in *München* (Faktenwissen). Sie stellen Fabian Fragen in Bezug auf seine Schule und Hobbys.

- Aufgabe 4 (S. 92) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Hobbys, Schule)

In dieser Aufgabe sollen die Schüler niederländische Verben, Grundzahlen und Artikel auf Deutsch übersetzen und in den Sätzen ausfüllen. In diesen Sätzen sind Wörter in Bezug auf Faktenwissen (z.B. *Amsterdam*), Familie (z.B. Schwester), Hobbys (z.B. Computerspiele) und Schule (z.B. Schule) aufgenommen worden.

- Aufgabe 5 (S. 93) (Benennen: Familie)

Die letzte Aufgabe der D-Prüfung ist eine Aufgabe, in der die Schüler die richtige Form der Verben *haben* und *sein* in den Sätzen eingeben sollen. Diese Sätze beziehen sich thematisch gesehen teilweise auf das Thema Familie.

2. Sprachfest

- Mein Stammbaum (S. 94) (Benennen: Faktenwissen, Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation, Familie)

In dieser Aufgabe zeichnen die Schüler einen persönlichen Stammbaum ihrer Familie. In der Einleitung dieser Aufgabe wird erwähnt, dass die Schüler dies machen, da sie mit einer Jugendgruppe einen Mountainbike-Ausflug in *Garmisch-Partenkirchen* machen und einander besser kennenlernen wollen. In dem Stammbaum sollen die Schüler nicht nur die Namen und das Alter ihrer

Familienmitglieder aufnehmen, sondern auch den Wohnort (Faktenwissen) und die Hobbys. Nachdem die Schüler ihren Stammbaum gezeichnet haben, stellen sie einander mündlich ihre Familien vor (Alltagskommunikation).

3.Literatur

- Von Igor, dem schrecklichen Kind (S. 95) (Benennen: Kunst, Familie; Beschreiben: Normen und Werte, Alltagskommunikation)

In dieser Literaturaufgabe lesen die Schüler drei kurze Texte der Autorin *Susanne Kilian* (Kunst). *Susanne* schreibt über Igor, ein Kind, das sich unhöflich benimmt. Sie schreibt auch über die kurzen Gespräche, die Igor in Bezug auf sein Verhalten mit seiner Familie führt. In allen drei Texten wird das unhöfliche Benehmen von Igor von seinen Familienmitgliedern (Familie) kritisiert. Diese Kritik weist implizit auf die Normen und Werte hin, die die Familie von Igor hat.

Verbessern, Wiederholen und Grammatik*

Die Aufgaben dieses Kapitels dienen dazu die Kenntnisse der deutschen Grammatik zu verbessern, wiederholen und auszubreiten. Dies führt dazu, dass in manchen dieser Aufgaben gar keine Kulturinhalte aufgenommen worden sind.

- Aufgabe 6 (S. 101) (Benennen: Familie)

In dieser Aufgabe bekommen die Schüler eine Reihe deutscher Wörter. Die Schüler sollen sich entscheiden, welche Wörter mit einem Großbuchstaben geschrieben werden und welche Wörter einen Umlaut bekommen sollen. Eines dieser Wörter bezieht sich auf das Thema Familie.

- Aufgabe 7 (S. 101) (Benennen: Faktenwissen; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Die Schüler sollen sich in dieser Aufgabe entscheiden, welche Fragewörter am besten am Anfang der präsentierten Fragesätze passen würden. Diese Fragesätze können in der Alltagskommunikation verwendet werden. In einer dieser Fragen wird der deutsche Ort *Düsseldorf* erwähnt (Faktenwissen).

- Aufgabe 8 (S. 101) (Benennen: Familie, Hobbys)

In dieser Aufgabe sollen die Schüler die richtige Form der Verben *haben* und *sein* in den gegebenen Sätzen ausfüllen. In diesen Sätzen ist das Wort Hobbys und sind einige Wörter in Bezug auf das Thema Familie aufgenommen worden.

- Aufgabe 9 (S. 102) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Hobbys)

Diese Aufgabe bezieht sich auf den Stamm eines Verbs. Die Schüler lesen zehn Sätze, in denen sie jeweils den Stamm des Verbs markieren sollen. In diesen Sätzen sind Wörter in Bezug auf Faktenwissen (z.B. *Berlin*), Familie (z.B. Eltern) und Hobbys (z.B. Fußball) aufgenommen worden.

- Aufgabe 10 (S. 102) (Benennen: Hobbys)

In dieser Aufgabe sollen die Schüler niederländische Personalpronomen auf Deutsch übersetzen und in den deutschen Sätzen eingeben. Einer dieser Sätze bezieht sich auf Hobbys.

- Aufgabe 11 (S. 102) (Benennen: Faktenwissen, Familie)

Die Schüler lesen einen kurzen Text, in dem beschrieben wird, dass zwei Freunde eine Reise durch Deutschland machen. Sie besuchen unter anderem *Berlin* (und *den Fernsehturm*) und *Köln* (Faktenwissen). In dem Text wird auch erwähnt, dass diese zwei Freunde Geschenke für ihre Eltern (Familie) kaufen. Die Schüler sollen im Text angeben, welche Buchstaben groß geschrieben werden und welche Buchstaben einen Umlaut haben sollen.

- Aufgabe 12 (S. 102 – 103) (Benennen: Kunst, Familie; Beschreiben: Alltagskommunikation)

Diese Aufgabe bezieht sich auf die Fragewörter. In dieser Aufgabe werden acht Fragen und die dazugehörigen Antworten präsentiert. Die Schüler sollen in den Fragen das richtige Fragewort ausfüllen. Die Fragen beziehen sich thematisch gesehen zum Teil auf das Thema Kunst (z.B. die Band *Die Prinzen*) und Familie (z.B. Vater). Die Fragen, die in dieser Aufgabe gestellt werden, werden auch in der Alltagskommunikation verwendet.

- Aufgabe 13 (S. 103) (Benennen: Familie, Hobbies, Schule)

In dieser Aufgabe werden acht Sätze, in der die Schüler die richtige Form der Verben *haben* oder *sein* eintragen sollen, präsentiert. In diesen Sätzen sind Wörter in Bezug auf das Thema Familie (z.B. Brüder), Hobbys (z.B. Fußball) und Schule (z.B. Lehrer) aufgenommen worden.

- Aufgabe 14 (S. 103) (Benennen: Traditionen)

In dieser Aufgabe sollen die Schüler den Stamm verschiedener Verben in einem Puzzle ausfüllen. Wenn sie dies richtig machen, erscheint ein deutsches Wort, das ein typisches deutsches Gericht (Traditionen) ist.

- Aufgabe 15 (S. 103) (Benennen: Familie, Hobbys; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Aufgabe wird eine Geschichte von Rosalie erzählt (Alltagskommunikation). Die Geschichte bezieht sich unter anderem auf das Hobby von Rosalie, Gitarre spielen (Hobbys). Die Mutter von Rosalie kommt auch in dieser Geschichte vor (Familie). Die Schüler sollen die passenden Personalpronomen in der Geschichte eingeben.

- Aufgabe 18 (S. 104) (Benennen: Familie)

Diese Aufgabe bezieht sich auf die bestimmten und unbestimmten Artikel. In dieser Aufgabe werden verschiedene Wörter, zu denen die Schüler die Artikel zuordnen sollen, angeboten. Mehrere dieser Wörter beziehen sich auf das Thema Familie (z.B. Schwester).

- Aufgabe 20 (S. 105) (Benennen: Faktenwissen)

In dieser Aufgabe sollen die Schüler einige regelmäßige Verben konjugieren und in einem Satz eingeben. In einer dieser Sätze kommt der deutsche Ort *Passau* (Faktenwissen) vor.

- Aufgabe 22 (S. 105) (Benennen: Familie, Schule)

In dieser Aufgabe sollen die Schüler Artikel in sechzehn verschiedenen Sätzen ausfüllen. In diesen Sätzen treten Wörter in Bezug auf das Thema Familie (z.B. Großvater) und Schule (z.B. Lehrer) auf.

- Aufgabe 23 (S. 106) (Benennen: Faktenwissen, Familie, Hobbys, Schule; Beschreiben: Alltagskommunikation)

In dieser Aufgabe werden kleine Gespräche (Alltagskommunikation) vorgestellt, in denen jeweils eine Frage gestellt und beantwortet wird. Die Fragen und Antworten beziehen sich zum Teil auf die Themen Faktenwissen (z.B. *Berlin*), Familie (z.B. Großeltern), Hobbys (z.B. Fußballtraining) und Schule (z.B. Schule). Die Schüler sollen in diesen Sätzen die richtigen Formen der Verben *haben* und *sein* ausfüllen.

- Aufgabe 24 (S. 106 - 107) (Beschreiben: Alltagskommunikation, Schule)

Die Schüler lesen eine Geschichte (Alltagskommunikation) über Sabine. In dieser Geschichte wird beschrieben, dass Sabine im Englischunterricht (Schule) ist und sie in Bezug auf ihr Verhalten ein Gespräch (Alltagskommunikation) mit ihrer Lehrperson führt. Die Schüler sollen in den Lücken in dieser Geschichte die richtigen Formen der regelmäßigen Verben eingeben.

- Aufgabe 26 (S. 107) (Benennen: Faktenwissen, Schule)

In dieser Aufgabe sollen die Schüler die bestimmten und unbestimmten Artikel in den Lücken in den gegebenen Sätzen ergänzen. In diesen Sätzen kommt die deutsche Automarke *Audi* (Faktenwissen) und kommen Wörter in Bezug auf das Thema Schule (z.B. Lehrerin) vor.

- Aufgabe 27 (S. 108) (Benennen: Traditionen, Hobbys)

Die letzte Aufgabe dieses Kapitels bezieht sich auf die Konjugation der Verben *haben* und *sein*. In dieser Aufgabe werden zwölf Sätze präsentiert, in der eine Form von *haben* oder *sein* und ein Personalpronomen auf Deutsch übersetzt werden soll und in dem Puzzle eingetragen werden soll. In diesen Sätzen wird das Thema Hobbys (z.B. Computerspiele, Fußballtraining) erwähnt. Wenn die Form von *haben* oder *sein* und das Personalpronomen in allen Sätzen richtig im Puzzle eingetragen werden, erscheint ein deutsches Wort für einen traditionellen deutschen Snack (Traditionen).