

German as a foreign language: Fostering intercultural and symbolic competence  
in integration courses in Germany

Deutsch als Fremdsprache: Zur Förderung interkultureller und symbolischer  
Kompetenz in Integrationskursen in Deutschland

by

Jasmin Lissitsin

A thesis

presented to the University of Waterloo  
and the Universität Mannheim  
in fulfilment of the  
thesis requirement for the degree of

Master of Arts

in

Intercultural German Studies

Waterloo, Ontario, Canada / Mannheim, Germany, 2019

© Jasmin Lissitsin 2019

## Author's Declaration

I hereby declare that I am the sole author of this thesis. This is a true copy of the thesis, including any required final revisions, as accepted by my examiners.

I understand that my thesis may be made electronically available to the public.

## Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorstehende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle bzw. der Herkunft, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet und anderen elektronischen Text- und Datensammlungen und dergleichen. Die eingereichte Arbeit ist nicht anderweitig als Prüfungsleistung verwendet worden oder in deutscher oder in einer anderen Sprache als Veröffentlichung erschienen. Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

## Abstract

In the globalized 21<sup>st</sup> century, rising international and intercultural encounters, mass migrations, and growing displacements increase the necessity of intercultural language teaching, especially in integration courses.

Drawing on two important concepts crucial for the language teaching sector, the intercultural and the symbolic competence, this research examines the existence of cross-cultural reflection in one popular German textbook that is used in integration courses. I argue, that *Hier! Deutsch für die Integration A1.1* predominantly contains material of traditional language teaching while excluding innovative pedagogical and didactic approaches in the field of German as a second/foreign language. Additionally, it uncovers the prevalent construction of language learners in the textbook that is tied to the native speaker ideology and the monolingual bias. The theoretical framework is grounded on a critical discourse analysis of a structuralist and constructivist view of culture as well as of guidelines for second-language pedagogy derived from these two different perspectives. Built on these theoretical thoughts, two sets of criteria were developed to search for both, intercultural, and symbolic components within the chosen textbook. The outcomes of the analysis show that especially the concept of intercultural competence was considered during the material designing process, while the integration of assignments that foster symbolic competence could not be found for the greatest extent. The discussion offers some line of thoughts for future research inquiry that would promote both, competences as well as critical language awareness in German integration courses and the second-language teaching sector in general.

# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	vi
1 Einleitung.....	1
2 Theorien und Konzepte.....	5
2.1 Sprache als Zeichensystem.....	5
2.2 Mündliche Sprache als Sprachvarietät .....	8
2.3 Kultur.....	10
2.4 Verstehen.....	13
3 Kompetenzen im DaZ-Unterricht .....	15
3.1 Interkulturelle Kompetenz.....	19
3.2 Symbolische Kompetenz .....	41
3.3 Vergleich der Kompetenzen .....	59
4 Methode .....	63
4.1 Kriterienkatalog I.....	66
4.2 Kriterienkatalog II .....	66
5 Analyse .....	68
5.1 Ergebnisse im Überblick .....	80
6 Ausblick.....	90
Literaturverzeichnis.....	V
Anhang .....	X

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Semiotisches Dreieck .....	6
Abbildung 2: Kompetenzbereiche in der Sekundarstufe I .....	18
Abbildung 3: Factors in intercultural communication .....	21
Abbildung 4: Constituent elements of intercultural competence .....	28
Abbildung 5: Der Lernprozess laut Meißners Plurilingual Didactic Monitor Model .....	43
Abbildung 6: Pascals zweigeteiltes Sprachenportrait .....	47
Abbildung 7: Freizeitaktivitäten.....	72
Abbildung 8: Worüber sprechen diese Personen?.....	73
Abbildung 9: Sprichst du Englisch?.....	76
Abbildung 10: Canavar .....	77
Abbildung 11: Arabisch und Russisch .....	78
Abbildung 12: Sprachniveau A1 .....	85
Abbildung 13: Dialog.....	87

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung interkulturelle und symbolische Kompetenz.....	59
Tabelle 2: Interkulturelle Kompetenzen in „Hier! Integration in Deutschland A1.1“ .....	70
Tabelle 3: Symbolische Kompetenzen in „Hier! Integration in Deutschland A1.1 .....	74

## 1 Einleitung

In Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung, häufigen internationalen Vernetzungen und interkulturellen Begegnungen sowie zunehmender Migration ist eine homogene Bevölkerungszusammensetzung in kaum einem Land dieser Erdkugel mehr denkbar. Durch den steigenden Massentourismus, der vor allem in europäischen Urlaubszielen wie Kroatien, Venedig oder Amsterdam dieses Jahr seinen Höhepunkt erreicht hat (Waak, 2019), die Förderung von Auslandsaufenthalten für Studierende durch die Pflege internationaler Kontakte von Universitäten, die Produktionsverlagerung von Industrieunternehmen aufgrund steigenden Kostendrucks und zur Erschließung neuer Märkte über die eigenen Landesgrenzen hinweg, und nicht zuletzt durch Fluchtbewegungen ganzer Bevölkerungsschichten, bedingt durch Krieg, Terror und Gewalt in der Heimat, entwickelt sich in Deutschland eine stetig zunehmend heterogene Gesellschaft. Für 2017 verzeichnet die Bundeszentrale für politische Bildung insgesamt 23,6 % der Gesamtbevölkerung Deutschlands als „mit Migrationshintergrund“, also 19,3 Millionen Menschen. Darunter befinden sich zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer\*innen<sup>1</sup> und Eingebürgerte, (Spät)-Aussiedler\*innen, Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption eines deutschen Elternteils oder der Geburt in Deutschland erhalten haben („bpb“, 2018). Bereits 2005 erklärt sich Deutschland durch das neu in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz, das Integration als gesetzliche Aufgabe festlegt, offiziell zum Einwanderungsland. Mit der Einführung eines verpflichtenden Integrationskurses im selben Jahr wird ein politischer Kurswechsel gegenüber Eingewanderten in der Bundesrepublik eingeleitet (Witte, 2000, S. 53).

Der demografische Wandel in Deutschland ist unübersehbar und die Verschiebung von Grenzen durch ansteigende Multikulturalität stellt eine unbestreitbare Tatsache in Europa seit

---

<sup>1</sup> Das Gender-Sternchen dient der Inklusion weiblicher, männlicher sowie nicht-binärer Geschlechteridentitäten und wird aufgrund der Integration letzterer anderen Gender-Methoden zur Personenbeschreibung vorgezogen

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

dem Ende der neunziger Jahre dar. Den Schlüssel für ein erfolgreiches Miteinander bildet eine gemeinsame Kommunikationsbasis, mithilfe derer sich die multilinguale und multikulturelle Bevölkerung nicht nur im Alltag verständigen, sondern regelmäßig austauschen kann, um sich die Welt und Kultur des Gegenübers erschließen und zu einem Teil der eigenen werden lassen zu können, mit dem Ziel eines friedlichen Zusammenlebens. Ein verpflichtender Integrationskurs als Voraussetzung für eine erfolgreiche Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland soll die Grundlage für Kommunikationszwecke schaffen und somit den Schlüssel für den Zugang zur Gesellschaft bilden. Nicht nur die Vermittlung ausreichender Sprachkenntnisse durch einen Sprachkurs, sondern auch die Weitergabe von Wissen zur Rechtsordnung, Geschichte und Kultur Deutschlands stehen dabei im Mittelpunkt:

Neben dem Spracherwerb werden in einem Orientierungsteil des Integrationskurses auch Wissen zur Rechtsordnung, Kultur und Geschichte des Landes vermittelt. Im Gesetzestext zu den Zielen des Integrationskurses findet sich sogar die Formulierung, dass die Teilnehmer/innen ohne Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbstständig handeln sollen. (Hünlich, Wolfer, Lang, & Deppermann, 2018, S. 8)

Doch wie genau sieht die Vermittlung kulturellen Wissens des Ziellandes im DaZ<sup>2</sup>-Unterricht aus? Seit den 1980er Jahren zieht das Konzept des interkulturellen Lernens in der Zweit- und Fremdsprachenpädagogik die Aufmerksamkeit verstärkt auf sich. Die Idee dahinter ist, Sprache nicht als statisches, abgeschlossenes Kommunikationswerkzeug, sondern vielmehr als dynamisches, kulturelles und historisches Wissen kodierendes System wahrzunehmen und dementsprechend im Sprachunterricht zu vermitteln. Dies soll durch die Verbindung von

---

<sup>2</sup> Der Begriff DaZ wird unter der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit verwendet und kann im Migrationskontext auch auf Deutsch als Dritt- oder Viertsprache referieren

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

sowohl sprachlichen, also grammatischen und lexikalischen, als auch kulturellen Aspekten der Zielsprache erreicht werden. Anders als der kognitive oder der kommunikative Ansatz, die Kultur i.d.R. als eigenständiges, von der Sprache losgelöstes Subjekt behandeln und kulturelles Wissen getrennt von sprachlichem vermitteln (Witte, 2000, S. 53), versteht interkulturelles Lernen die fremde Kultur als bedeutungstragenden Kontext der Fremdsprache. Durch die Einbettung pragmatischer Inhalte in einen größeren kulturellen Kontext sollen neben dem Spracherwerb sowohl das Verständnis als auch die Sensibilität für die involvierten Kultur gefördert werden. Die dieser Lehr- und Lernvorstellung zugrunde liegenden theoretischen Konzepte - interkulturelle und symbolische Kompetenz - unterstreichen die Wichtigkeit der Wechselwirkung von Sprache und Kultur, formulieren Lehransätze für interkulturelles Lernen sowie Lernziele für Sprachlernende. Zahlreiche Lehrbücher für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache versuchen schon seit geraumer Zeit, interkulturelles Lehren in ihren Unterricht aufzunehmen, stoßen dabei aber immer wieder an ihre Grenzen. Daher argumentiere ich, dass sich im untersuchten Lehrwerk eine klare Dominanz von traditionellem Lernen vorfinden lässt, mit der ein Mangel an der Vermittlung von interkultureller und symbolischer Kompetenz einhergeht. Die Lücken zwischen Theorie und Praxis dienen in der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt, um die Frage zu klären, inwiefern Lehrmaterialien von Integrationskursen in Deutschland genannte Kompetenzen vermitteln. Außerdem werfe ich einen Blick auf die implizite und explizite Konstruktion der Sprachschüler\*innen. Gehen Lehrwerke von monolingualen Sprachlernenden aus, die ausschließlich die Standardsprache ihres Herkunftslandes sprechen und denen die Mechanismen des Erwerbs einer Zweitsprache neu sind? Oder werden sie als bi- oder multilinguale Individuen konstruiert, deren Erfahrungen im Erwerb einer Zweitsprache im Klassenzimmer berücksichtigt werden? In Kapitel 2 stelle ich zunächst grundlegende Theorien und Konzepte der Sprach- und Kulturwissenschaft vor, auf denen unterschiedliche

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Kompetenzen im DaZ-Unterricht fungieren. Während die Sprache als Zeichensystem in Kapitel 2.1 und mündliche Sprache als Sprachvarietät in Kapitel 2.2 überwiegend aus sprachwissenschaftlicher und konversationsanalytischer Sicht beleuchtet werden, nähern sich Kapitel 2.3 und 2.4 dem Diskurs um den Kulturbegriff sowie dem Wort „verstehen“ auch aus der Perspektive der Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaft und Soziologie.

Kapitel 3 widmet sich unterschiedlichen Kompetenzen und deren aktueller Gewichtung im DaZ-Unterricht. Die beiden theoretischen Konzepte, die mir als zentral für das Lernen von Sprachen in multikulturellen und mehrsprachigen Kontexten erscheinen, sind die interkulturelle und symbolische Kompetenz. Diese Konzepte werden in Kapitel 3.1 und 3.2 vorgestellt und dienen als theoretische Grundlage für die Konzeption zweier Kriterienkataloge (Kapitel 4.1 und 4.2) für die Analyse des Vorkommens interkultureller und symbolischer Kompetenz in einem ausgewählten Lehrwerk für Integrationskurse in Deutschland.

Beschreibungen der methodischen Vorgehensweise, der Datensammlung, der Entstehung der Kriterienkataloge sowie Informationen zur Auswahl des analysierten Lehrwerks und zur Durchführung der Analyse können Kapitel 4 entnommen werden. Die in Kapitel 5 durchgeführte Analyse verfolgt das Ziel, die aufgestellte Hypothese über den Mangel interkulturellen und symbolischen Lernens im analysierten Lehrwerk zu belegen. Eine Auswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse sowie die Skizzierung von Limitationen und Möglichkeiten der untersuchten Konzepte sind in Kapitel 5.1 zu finden. Ein abschließender Ausblick in Kapitel 6 widmet sich der Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis und verweist auf die möglichen Fragestellungen zukünftiger Studien hin.

## 2 Theorien und Konzepte

Zur Bildung einer Basis für das Verständnis der nachfolgenden theoretischen Konzepte von interkultureller und symbolischer Kompetenz skizziert dieses Kapitel grundlegende Phänomene der Sprach- und Kulturwissenschaft, die eine wichtige Rolle in der Fremd- und Zweitsprachenpädagogik übernehmen. Kapitel 2.1 widmet sich der symbolischen Natur von Sprache, legt aus wie Wörter nicht auf die Realität zugreifen, sondern ein Bezugsobjekt bezeichnen und erklärt die Funktion von Sprache als Zeichensystem. Die Relevanz der Vermittlung gesprochen-sprachlicher Aspekte von Sprache sowie die nötige Fokussierung auf mündliche Sprache im Kontrast zur schriftlichen Sprachproduktion im DaZ-Unterricht werden in Kapitel 2.2 erläutert. Während Kapitel 2.3 das komplexe Phänomen von Kultur behandelt und eine für die vorliegende Arbeit gültige Begriffsdefinition aufstellt, legt Kapitel 2.4 unterschiedliche Bedeutung des Begriffs „verstehen“ aus, der zentral für des Konzepts des *intercultural learnings* ist, und macht damit auf unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten des Ausdrucks „Verständnis“ aufmerksam.

### 2.1 Sprache als Zeichensystem

Sprache ist ein System, das aus bestimmten Spielregeln besteht, die festlegen, wie sprachliche Äußerungen produziert werden können. Diese Regeln existieren in den Köpfen der Sprechenden und müssen von diesen beherrscht werden, damit das System funktionsfähig ist. Saussure ist der Ansicht, man müsse die einzelnen Einheiten der Sprache und ihre Beziehung zueinander untersuchen, um ihre Funktion zu entschlüsseln und das System vollends zu verstehen. So klassifiziert er Wörter als sprachliche Zeichen, die von den Sprechenden mit Sinn gefüllt werden müssen. Um Sprache als Zeichensystem zu beschreiben, kann auf das Semiotische Dreieck von Ogden/Richards aus dem Jahr 1923 zurückgegriffen werden:

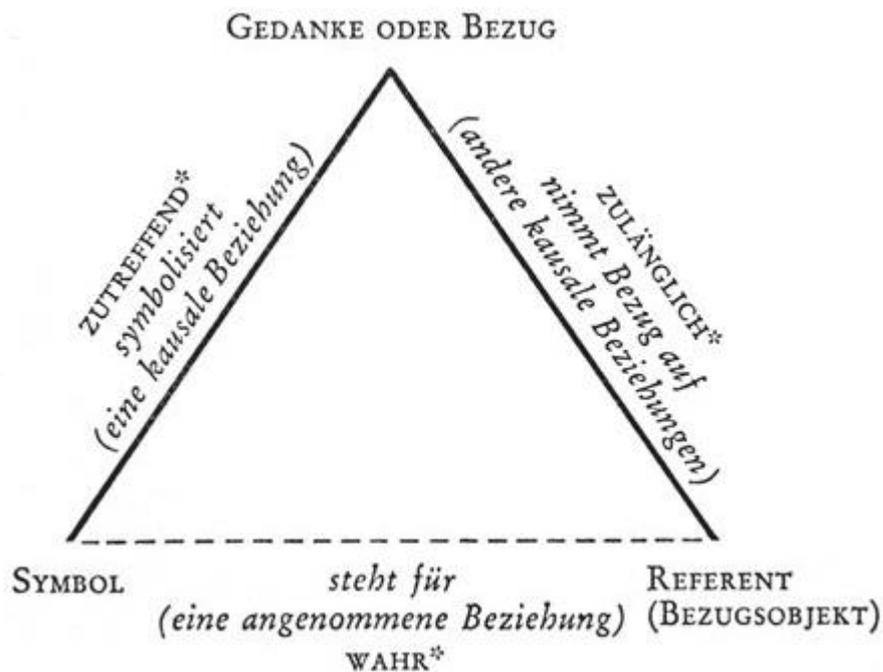


Abbildung 1: Semiotisches Dreieck (Kilian et. al 2013: 31)

Das Modell beschreibt die Beziehung zwischen Zeichen, Zeichengebrauch und Bedeutung. Damit stellt es die Notwendigkeit eines Zusammenhangs zwischen einem Symbol und einem dazugehörigen gedanklichen Konzept fest, um ein Wort mit einer Bezeichnung oder einem Sachverhalt aufzuladen. Durch den Gebrauch des Wortes Baum greift der Sprecher/die Sprecherin nicht direkt auf die Realität zu, sondern transportiert Wissen durch den Zeicheninhalt des Terminus. Dieser Bezug zu einem Objekt kann nur durch das Lernen des Wortes als entsprechende Bezeichnung hergestellt werden. Um Sprache als Zeichensystem zu beherrschen, müssen Sprachlernende eine Verbindung zwischen Wort und Sachverhalt verstehen und diese herstellen. Der Spracherwerb alltäglichen Wortschatzes erfolgt in der Regel relativ reibungslos durch Erfahrung im Gebrauch. Anders verhält es sich mit Fachwortschatz, der oft mit politischen, historischen und kulturellen Bedeutungen aufgeladen ist und explizit erlernt werden muss. Jedes Symbol muss im Spracherwerbsprozess mit Sinn gefüllt werden, andernfalls bleibt das Konzept leer, die Verbindung zwischen Wort und

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Gegenstand kann nicht hergestellt werden und die Kommunikation erfährt Reibungen oder schlägt fehl. Dieser Herausforderung sind Sprachlernende beim Erwerb jeder Fremdsprache gestellt, da die Symbole ihrer Erstsprache möglicherweise Referenz zu anderen gedanklichen Konzepten aufbauen, als die in der Zielsprache: „The other language is not only different in its fund of signs, but also in the combination (Kombinatorik) of signs, their referential qualities, their historical development and connotations for the language users” (Witte, 2000, S. 53). So sind zum Beispiel Sprichwörter eng mit historischen und kulturellen Bedeutungen verbunden und lassen sich dem Sprachlernenden durch die Vermittlung kulturellen Wissens der Zielsprache erschließen. Die Redewendung „Kohldampf haben/schieben“ beispielsweise entspringt dem Rotwelschen, einer spätmittelalterlichen Sprachvariante auf der Basis des Deutschen, die vor allem unter Landstreichern und Soldaten Benutzung fand (Udem, 2001). Die Wichtigkeit des Zusammenhangs von Sprache und Kultur ist hervorzuheben, da zum Erwerb einer neuen Sprache weit mehr als nur das Auswendiglernen von Vokabeln und Verinnerlichen grammatischer Strukturen gehört. Vielmehr stellt der Spracherwerb eine persönliche Reise jedes sprachlernenden Individuums, die intime subjektive Erlebnisse evoziert, dar:

As a sign system, language elicits subjective responses in the speakers themselves: emotions, memories, fantasies, projections, identifications. Because it is not only a code but also a meaning-making system, language constructs the historical sedimentation of meaning that we call our ‘selves’. (Kramersch, 2010, S. 2)

### 2.2 Mündliche Sprache als Sprachvarietät

Im DaZ-Unterricht muss eine klare Linie zwischen schriftlicher und mündlicher Sprachverwendung gezogen werden, da es sich um zwei unterschiedliche Sprachvarianten einer Sprache handelt, die sich in ihrer Verwendung stark unterscheiden. Aufgrund der noch jungen Forschungstradition zu gesprochener Sprache ist die Beschreibung ihrer Konzepte und Grammatik, im Gegensatz zu der von geschriebener Sprache, zu deren Grammatik es unzählige Ausführungen gibt, noch im Entwicklungsstadium und hat noch keine kanonischen Standards angenommen. Trotz der fehlenden Präzision des oralen Sprachgebrauchs ist es unumstritten, „dass mündliche Kommunikation eine eigenständige Form der Verständigung darstellt, die zur Erfüllung ihrer Zwecke in einer Reihe von Bereichen über spezifische sprachliche und kommunikative Mittel verfügt“ (Fehler, 2016, S. 1182) und daher auch einer eigenständigen Form von Vermittlung im Sprachunterricht bedarf. Teilnehmende von Integrationskursen wollen und müssen zuerst lernen, wie sie sich außerhalb des Klassenzimmers auf den Straßen ihres neuen Standortes verständigen können. Es geht nicht in erster Linie darum, Motivations-, Kündigungsschreiben oder Briefe schriftlich verfassen zu können. Es geht darum, sich verständlich machen zu können, jemanden über etwas informieren zu können, Fragen stellen und beantworten zu können, mit jemandem über etwas diskutieren und sich selbst und seinen Standpunkt vertreten zu können, also schlussendlich Konflikte lösen zu können. All dies sind Dinge, die in Interaktion ablaufen und mit Mitteln der mündlichen Kommunikation, die Sprech- und Hörhandeln beinhaltet, zu bewältigen sind (Forster, 1997, S. 13). Als pragmatisches Ziel kann daher durchgehend festgehalten werden: Die Bildung und Ausbildung in mündlicher Kommunikation sollten in Integrationskursen in Deutschland nicht nur integriert werden, sondern im Mittelpunkt stehen. Um dieses Bestreben umsetzen zu können, muss die Gesprächs- und Redefähigkeit ausgebildet und geschult werden. Das Lehren und Lernen muss weiter reichen als isoliertes Aussprachetraining und

sollte auf die Fähigkeit, ein Gespräch zu führen, ausgerichtet sein. „Dies macht eine Konzentration nicht nur auf den Sprecher/die Sprecherin, sondern auch auf Hörer / Gruppe / Kommunikationssituation erforderlich“ (Forster, 1997, S. 14). Ein besonderer Blick bei der Vermittlung mündlicher Kommunikationsfähigkeit muss im DaZ-Unterricht auf die Kontextabhängigkeit in Interaktion geworfen werden. Auswendiglernen und stupides Vokabelabfragen allein, so wie es lange Zeit über auf der Tagesordnung von Sprachkursen stand, reicht dazu nicht aus. Die enge Verzweigung mit historisch und kulturell geformten Kommunikationsweisen spielt dabei eine entscheidende Rolle:

Kommunikative Praktiken sind soziale Praktiken, Formen sozialer Praxis. Es handelt sich um gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Verfahren zur Bearbeitung häufig wiederkehrender kommunikativer Ziele und Zwecke. Jede Gesellschaft verfügt für die Verständigung über ein spezifisches Repertoire solcher kommunikativen Praktiken, das sich historisch herausgebildet hat. (Fehler, 2016, S. 1186)

Trotz der kommunikativen Wende herrscht laut aktuellen Studien weiterhin ein Mangel an der gezielten Vermittlung von mehr Mündlichkeit im DaZ-Unterricht. Die junge Geschichte der Forschung zur mündlichen Sprache zeigt hier ihre Spuren. Eine immer noch überwiegende Fokussierung auf den schriftlichen Sprachgebrauch sowie die Knappheit an Unterrichtsvorlagen aus authentischen Datenbeispielen mündlicher Interaktion führen zu einer Vernachlässigung der Sprachvarietät. Vor allem in Deutschland scheint jedoch genug Material zur Entwicklung innovativer Lerneinheiten vorhanden zu sein. Das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK<sup>3</sup>), entwickelt am Leibniz-Institut für Deutsche

---

<sup>3</sup> Detaillierte Informationen zum Gesprächskorpus FOLK finden Sie hier: [https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd\\_extern.welcome](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome)

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Sprache, bildet mit knapp 2,2 Mio. Tokens die bisher größte Sammlung gesprochener deutscher Sprache. Die Gesprächsdaten stammen aus unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, wie Arbeit, Bildung, Freizeit, Dienstleistungen etc. Durch die medial mündliche und nicht elizitierte Konzeption, der Standardnähe und Aktualität der Daten, eignen diese sich als „eine gute Datengrundlage für authentisches, gesprochensprachliches und multimediales Material aus unterschiedlichen Interaktionstypen“ (Meliss, de Compostela, & Möhrs, 2018, S. 92). Aktuell wird in der Abteilung *Lexik* des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache auf der Basis dieser Korpusdaten im LeGeDe-Projekt<sup>4</sup> an der Entwicklung eines Prototyps für eine lexikografische Ressource des gesprochenen Deutsch in der Interaktion gearbeitet. Die Analyse und Datenaufbereitung, die von dieser Ressource zur Verfügung gestellt werden, können ebenfalls zur Ausarbeitung von Lehrwerken und Übungen mit gesprochensprachlichen Spezifika genutzt werden. Wenn auch noch nicht zur Routine in Klassenzimmern geworden, werden die Gesprächsdaten aus FOLK schon in der Praxis eingesetzt. Die Übungen zur mündlichen Kommunikation, ausgearbeitet aus authentischen Gesprächsdaten, zielen auf selbstständiges und kreatives Arbeiten, oft in Gruppen und Teams ab, fördern den interkulturellen Austausch untereinander und vermitteln kulturspezifisches Wissen.

### 2.3 Kultur

Mit Sprache ist immer auch ein Set sozio-kultureller Werte, deren Verständnis essentiell ist, um eine Sprache mit der ihr zugrunde liegenden historisch herausgebildeten kulturellen Praxis zu verinnerlichen. Um eine erfolgreiche Integration in Deutschland zu erreichen, muss die deutsche Sprache von Sprachlernenden also nicht als von kulturellen Bedeutungen im

---

<sup>4</sup> Genauere Informationen zum LeGeDe-Projekt können auf der Projektwebseite eingesehen werden: <http://www1.ids-mannheim.de/lexik/lexik-des-gesprochenen-deutsch.html>

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

deutschen Sprachraum losgelöstes Objekt betrachtet, sondern im gegenseitigen Wechselspiel verstanden und aufgenommen werden. In theoretischen Ansätzen zu interkulturellem Lernen ist immer wieder von der Entwicklung eines Verständnisses für Kultur die Rede. Hallet bezeichnet den Erwerb von Sprachen als „interplay of cultures“ (2002) Hu/Byram VII und hebt Kultur damit als essentiellen Bestandteil von Sprache hervor. Doch welche Aspekte beinhaltet der Begriff Kultur und wie kann ein Verständnis für selbige definiert werden? Es erweist sich als nahezu unmöglich dem komplexen Phänomen der Kultur eine einzige passende Definition zuzuweisen. Der Duden Online bezeichnet Kultur als die „Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung“ und nennt „die menschliche Kultur“ und „ein durch Sprache und Kultur verbundenes Volk“ als Beispiele („Duden online“, 2019). Harden et. al. (2009) bezeichnen Kultur „as a system of practice [that] consists of the historically evolved and negotiated commonly shared meanings and conceptual maps of a society or a group of people“ (S. 9) und heben abermals die Verbindung von Sprache und Kultur hervor. *Meanings* und *conceptual maps* können in diesem Kontext als Symbole des Zeichensystems der Sprache, die von ihren Sprechenden beherrscht werden müssen, zusammengefasst werden. Ein näherer Blick auf den Kulturbegriff macht jedoch schnell deutlich, dass dieser über die Beschreibung der Gesamtheit künstlerischen Gestaltens einer Gesellschaft, wie der Duden online ihn definiert, hinausgeht und häufig Gedankengut transportiert, das negativ assoziiert wird. Soziologen argumentieren, dass traditionelle Ansätze im Kulturverständnis sich Klischees und Generalisierungen ganzer Bevölkerungen bedienen, moralische und soziale Gegensätze einzelner Gemeinschaften ausgleichen, diese damit pauschalisieren und Individuen unter der Betrachtung eines breiten Kulturschirms ausschließen. Diese Kritik gilt den der Kohärenzorientierung entsprungenen Definitionen von Kultur, die selbige als widerspruchsfrei und von Gemeinsamkeiten geleitet beschreiben und somit eine Homogenität

von Kulturen vertreten. Kultur gilt hier als etwas Einigendes und fungiert als Kohärente innerhalb einer Gruppe, wobei Individuen immer nur einer Kultur zugeschrieben werden können (Rathje, 2006, S. 12). Dieses Konzept von Kultur ist häufig für politische Zielsetzungen missbraucht worden. Im Deutschland des 17. Jahrhunderts beispielsweise wurde die Idee einer gemeinsamen Kultur des deutschen Volkes durch den Fokus auf Artefakte, Kunst und hohe kulturelle Werte zur Kreierung eines überregionalen Nationalstaates genutzt (Harden, Witte, & Riou, 2000, S. 10). Darüber hinaus wird mit der Erwähnung des Kulturbegriffes oft eine Verbindung zu Kolonialzeiten gezogen, in denen Kultur, binäre Widersprüche schaffend, zur Abwertung des Fremden und Aufwertung des Eigenen genutzt wurde. Diese Stigmatisierung des Anderen, durch die Definition einer zivilisierten und einer von ihr abfallenden primitiven Gruppe, wohnt dem Begriff der Kultur noch heute inne, weshalb er immer wieder zur Zielscheibe von Kritik wird und mit Vorsicht zu genießen ist. Trotz der negativen Assoziationen kann auf den Kulturbegriff als essentieller Bestandteil dieser Arbeit nicht verzichtet werden, weshalb es wichtig ist, sich seiner vielschichtigen Bedeutung bewusst zu sein und sich auf eine Verwendung des Begriffes zu einigen. Im Bereich der Methodenforschung der Zweit- und Fremdsprachenpädagogik hat sich das Bild der Kultur entlang mit erlangten Erkenntnissen anderer akademischer Disziplinen verändert und wird aus linguistischer Sicht seit den 1990er Jahren nicht nur als soziales Konstrukt, sondern vor allem als heterogenes, mehrschichtiges und dynamisches System betrachtet (Hu & Byram, 2009, S. VII). Auch Straub (2007) beschreibt Kultur in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

Kultur ist (...) ein komplexes Gewebe aus zahllosen aufeinander bezogenen und verweisenden, wissensbasierten, dynamischen *Praktiken* und *Praxisfeldern*, die zu einem selbstinterpretierten und vor allem transitorischen Gegenstand der Interpretation

werden. Sie liegen nicht objektiv vor, etwa als geschlossene und scharf umrandete Gesamtheiten expliziter Regeln, Glaubensaxiome oder Handlungsmaximen, sondern müssen *interpretativ* erschlossen werden. (S. 16)

Damit verweist Straub auf die Idee, dass Kultur individuell erschaffen und interpretiert werden kann und daher nicht von einer Gruppe abhängig ist. Folglich kann in Zeiten von Globalisierung und multikulturellen Gesellschaften Kultur nicht mehr als ein von Homogenität geleitetes Konzept betrachtet werden. Deshalb empfiehlt sich im Zusammenhang mit einem fortschrittlichen DaZ-Unterricht eine Perspektive, die die Reinheit von Kultur abweist, sich der Hybridität und der Differenzen innerhalb einer Gruppe bewusst ist und das Individuum in den Vordergrund rückt.

### 2.4 Verstehen

Der Begriff und das Konzept des Verstehens im Sinne von (*intercultural*) *understanding*, welches Sprachlernende beim Fremdspracherwerb entwickeln müssen, um sich eine Sprache mit all ihren Facetten anzueignen, ist ebenfalls ein komplexer Terminus, dessen Betrachtung als Grundlage folgender theoretischer Auswirkungen dient. Der Begriff *verstehen* kann unterschiedliche Bedeutungen haben, wie beispielsweise den Sinn eines Satzes begreifen, verstehen was jemand meint, also wissen, was die Intentionen hinter dem Gesagten sind, verstehen, was ein Wort bedeutet oder wissen, wie man etwas erklären kann. In *How to Improve Your Understanding* listet Heringer zehn verschiedene Definitionen von *verstehen* auf und stellt sich die Frage, ob *verstehen*, wie Psycholinguisten vermuten, ein Prozess oder vielmehr eine zufällige Erscheinung ist, da Verständnis sich nicht einfach austauschen oder wählen lässt, sondern wechselseitig und interaktiv ist und nur indirekt beeinflusst werden kann: „When you understand you do not act. It happens to you. It is very easy, it works easily.

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

You cannot avoid it. Only when you don't understand will you feel how difficult it is" (Heringer, 2000, S. 28). Verständnis wird demnach vor allem dann sichtbar und bemerkbar, wenn es fehlschlägt bzw. nicht hergestellt werden kann. Daher ist es wichtig, Sprachlernende darauf aufmerksam zu machen, dass Verständnis in Kommunikation nicht nur auf geteiltem Wissen eines bestimmten Bereiches, sondern auf den Überzeugungen und Ansichten (*beliefs*) einer Person beruht. Zwei Interaktanten können dasselbe theoretische Wissen eines Bereiches, eines Phänomens, einer Situation etc. haben, doch das Verständnis wird vor allem durch Werte, Vorstellungen und Meinungen der Individuen, die auf persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen, die eng mit den kulturellen Traditionen des/der Heimatlandes/länder beruhen, beeinflusst. Da Wissen allein zum Verständnis von Kultur nicht ausreicht, bedarf der DaZ-Unterricht der Vermittlung genereller kommunikativer und interkultureller Kompetenzen, um ein *intercultural understanding* (Neuner, 2000, S. 41) aufzubauen. Die Weitergabe kultureller Fakten, die eigenständig durch zukünftige Kommunikation im Zielland erworben werden können, reicht dazu nicht aus. Mit dem Aufbau eines Verständnisses für einen anderen Kulturraum ist der Erwerb eines bestimmten Repertoires an Fähigkeiten gemeint. Dieses Repertoire beinhaltet Kenntnisse und Strategien für den Umgang mit dem Anderen, und vor allem das Vorhandensein eines Bewusstseins und einer Sensibilität für das Eigene und das Andere, das zum Verstehen fremd erscheinender kultureller Praktiken beiträgt: „Engaging with a different language sensitizes them [young people] to the significance of their own and of language in general. (...) The experience of the foreign always implies a reconsideration of the familiar" (Kramsch, 2010, S. 5).

### 3 Kompetenzen im DaZ-Unterricht

Das landeskundliche Lernen, das geschichtliches, wirtschaftliches, politisches und geographisches Wissen Deutschlands vom Sprachunterricht trennt, hat den DaZ-Unterricht lange bestimmt. Es kann jedoch einer im rasanten Wandel stehenden und globalisierten Welt längst nicht mehr gerecht werden. Um diese Entwicklungen zu berücksichtigen, ist Interkulturalität seit den 1990er Jahren ein zentrales Thema in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik. Dem kommunikativen Ansatz, der kulturelle Aspekte von Sprachgebrauch zu integrieren und damit die Lücken des kognitiven Lernens zu schließen versucht, mangelt es an Authentizität und Realitätsbezug aufgrund des Gebrauchs idealisierter Sprechakte, die im realen Sprachgebrauch nicht produziert werden. Erst in den 80er Jahren erkannte man im Zuge der interkulturellen Pädagogik die kulturellen Dimensionen von Kommunikation und Verständigung (Schmenk, 2008, S. 350). Seitdem bereichert Interkulturalität die Fremd- und Zweitsprachendidaktik mit der Erkenntnis der „kulturellen Kontingenz“ und „Kontextabhängigkeit aller Kommunikation“ (Schmenk, 2008, S. 351) und bildet einen essentiellen Meilenstein zur Entwicklung innovativer Lehr- und Lernmethoden im DaZ-Unterricht. Durch die rasante Entfaltung des interkulturellen Ansatzes reihte sich dieser in kurzer Zeit in die Liste bildungspolitischer Ziele ein: Im Jahre 2001 legt der Gemeinsame Europäischen Referenzrahmen einen zunehmenden Fokus auf das interkulturelle Konzept des Plurilingualismus, um „den Bedürfnissen eines vielsprachigen und multikulturellen Europas (...) entgegenzukommen“ (J. L. M. Trim et al., 2009, S. 16). Im Gegensatz zum Multilingualismus, der die voneinander unabhängige Koexistenz mehrerer Sprachen beschreibt, bezieht sich Plurilingualismus auf einzelne Personen und nimmt eine wechselseitige Beziehung und Beeinflussung, also ein Zusammenspiel beherrschter Sprachen, an:

Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (...), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. (Europarat, 2009, S. 4)

Laut dem Konzept sind Sprechende außerdem in der Lage, ihren plurilingualen Erfahrungsschatz nicht nur im Alltag durch beispielsweise *Code-Switching* zu nutzen, sondern von diesem auch beim Erwerb weiterer Sprachen Gebrauch zu machen:

Dabei wird davon ausgegangen, dass die Erfahrung von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus in der Regel zur Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Bewusstseins beitrage, was wiederum geeignet sei, vorgefassten Meinungen und ethnozentrisch bedingten kulturellen Stereotypen entgegen zu wirken, die beim Erlernen nur einer fremden Sprache unter Umständen eher verstärkt abgebaut würden. (Apfelbaum, 2007, S. 155)

Weiterhin helfen plurilinguale Erfahrungen Sprachlernenden bei Reflexionsleistungen und fungieren während des Erwerbs einer neuen Sprache als Diskurs. Lernende, die verhältnismäßig wenig in Berührung mit Sprachenvielfalt gekommen sind, „come to school to refine and diversify their experience, and reflect upon it in the process of learning a foreign language and culture“ (Kramsch, 2009, S. 199). Folglich fungiert Plurilingualismus nicht nur im Hinblick auf Sprachenvielfalt, sondern vor allem auf Multikulturalität als Vorbild für

angewandte Methoden im DaZ-Unterricht. Für die Fremd- und Zweitsprachenpädagogik bedeutet das eine Bewegung von der Idee eines monolingualen zu einem plurilingualen Sprachlernenden, nach dem sich das Unterrichtsgeschehen richten muss. So definiert auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in seinen grundlegenden Prinzipien die Vielfalt der Sprachen und Kulturen Europas als „reiches Erbe“ und einen „wertvollen gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und zu entwickeln gilt“ (Trim et al., 2009, S. 15). Darüber hinaus werden folgende Maßnahmen zur Sicherstellung des Zugangs zum Spracherwerb von Sprachen anderer Mitgliedsstaaten aufgestellt:

1. Die Meisterung des täglichen Lebens in einem anderen Land sowie die Unterstützung der Ausländer im eigenen Land zur Bewältigung des Alltages
2. Der Austausch von Informationen und Ideen mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen, zur Mitteilung der eigenen Gedanken und Gefühle
3. Der Gewinn eines besseren Verständnisses für die Lebensart und Denkweisen anderer Menschen und deren kulturellen Erbes

(J. L. M. Trim et al., 2009, S. 16)

Diese durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen neu ins Leben gerufene und durch die 2003 durchgeführte Kultusministerkonferenz unterstützte Orientierung veranlasst eine Verschiebung der Nachforschung von der Frage nach einem *intercultural understanding* zu der Frage nach einer *intercultural competence* (Hu & Byram, 2009, S. VIII). Neben funktionalen kommunikativen und methodischen Kompetenzen sind daher auch interkulturelle Kompetenzen in den Bildungsstandards der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gelistet (siehe

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Abbildung 2) und fallen unter den Kompetenzbereichen für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) des mittleren Schulabschlusses.

<b>Funktionale kommunikative Kompetenzen</b>	
<b>Kommunikative Fertigkeiten</b>	<b>Verfügung über die sprachlichen Mittel</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hör- und Hör-/Sehverstehen</li><li>• Leseverstehen</li><li>• Sprechen<ul style="list-style-type: none"><li>- an Gesprächen teilnehmen</li><li>- zusammenhängendes Sprechen</li></ul></li><li>• Schreiben</li><li>• Sprachmittlung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wortschatz</li><li>• Grammatik</li><li>• Aussprache und Intonation</li><li>• Orthographie</li></ul>
<b>Interkulturelle Kompetenzen</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• soziokulturelles Orientierungswissen</li><li>• verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz</li><li>• praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen</li></ul>	
<b>Methodische Kompetenzen</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen)</li><li>• Interaktion</li><li>• Textproduktion (Sprechen und Schreiben)</li><li>• Lernstrategien</li><li>• Präsentation und Mediennutzung</li><li>• Lernbewusstheit und Lernorganisation</li></ul>	

Abbildung 2: Kompetenzbereiche in der Sekundarstufe I (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 8)

Interkulturelle Kompetenzen sollen im Unterricht der ersten Fremdsprache in der Schule ausgebildet werden, mit dem Leitziel, „Interesse und Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen auszubilden“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 9).

Wie sich den aufgelisteten Kompetenzbereichen entnehmen lässt, handelt es sich dabei um die Entwicklung der folgenden Bereiche:

1) Soziokulturelles Orientierungswissen für fremdsprachliches kommunikatives Handeln in Situationen der Mehrsprachigkeit

2) Fähigkeit im Umgang mit kultureller Differenz und zum Perspektivwechsel in unterschiedlichen Lebensbereichen und

3) Strategien zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen, zur Lösung von Missverständnissen und Konfliktsituationen, ausgelöst durch verschiedene kulturelle Hintergründe.

In Kapitel 3.1 widme ich mich der näheren Bestimmung interkultureller Kompetenz und ihrer Teilkompetenzen, betrachte ihre gegenwärtige Position und Bedeutung in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik sowie ihre disziplinübergreifende Rolle im Arbeitsleben. In Kapitel 3.2 gehe ich dann auf die symbolische Kompetenz ein, die sich als aktuelles Konzept in der Forschung der Fremd- und Zweitsprachendidaktik positioniert.

### 3.1 Interkulturelle Kompetenz

Eine mögliche Antwort auf die Frage „Wie erlange ich interkulturelle Kompetenz?“ ist: Durch Erfahrung durch das Leben im Ausland, Reisen, Begegnungen mit neuen Menschen unterschiedlicher Herkunft und durch das Erleben und Bewältigen verschiedener Situationen (Feng, Byram, & Fleming, 2009, S. 1). Für vor allem Migranten, die ihre Heimat kurzfristig aus Notsituationen verlassen müssen, ist keine Zeit, persönliche Erfahrungen vor der Einwanderung ins Zielland zu sammeln. Infolgedessen muss diese Erfahrung auf eine andere Weise erworben werden. Zum Zwecke der Integration müssen innerhalb kürzester Zeit sowohl die Sprache als auch kulturelle Praktiken im Ankunftsland durch den Besuch eines Integrationskurses erworben werden. Bevor ich skizziere, wie der Erwerb interkultureller Fähigkeiten ohne vorherige Erfahrungssammlung durch persönliche Prozesse in der Theorie aussehen kann, eruiere ich zunächst, wie interkulturelle Kompetenz definiert ist, welche Komponente sie umfasst und welche Anforderungen die Ausbildung selbiger an Sprachlernende stellt. Mit den Erkenntnissen der kulturwissenschaftlichen Forschung wurde interkulturelles Lernen seit den 1980er Jahren als klares Anliegen im DaZ-Unterricht definiert. Die starke Verbindung zwischen Kultur und Sprache, die Bereitschaft zur

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Auseinandersetzung mit dem Anderen, die Offenheit für kulturelle Andersartigkeit sowie die eigene Dezentralisierung spielen im Feld der Zweit- und Fremdsprachenforschung eine zunehmend bedeutsame Rolle. Die ansteigende Migration in Deutschland, der Wille zur Verbesserung internationaler Kommunikation und zur Förderung kultureller Vielfalt im Zusammenspiel mit der Achtung von Identitäten veranlassen ein Umdenken in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik.

Die Forschungslandschaft im Bereich des interkulturellen Lernens ist von zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen beeinflusst. Neben der Linguistik, Deutsch als Fremdsprache, Soziologie und Anthropologie leisten auch die Kulturwissenschaft, Pädagogik, Philosophie, Ethnologie und Wirtschaftswissenschaft ihren Beitrag an der Erforschung des Konzepts. In der Praxis arbeiten vor allem Lehrende, Kommunikationstrainer\*innen, Mediator\*innen oder Personalberater\*innen an der Umsetzung der theoretischen Ausarbeitung der einzelnen Kompetenzbereiche, die die interkulturelle Kompetenz umfasst.

Aufgrund dieser Multidisziplinarität bestimmt eine fast unübersehbare Anzahl von Modellen verschiedener Fachrichtungen den Diskurs um das Konzept zur Beschreibung interkultureller Kompetenz. Bisher konnte sich auf keines der existierenden Modelle geeinigt werden. In Anbetracht der Aktualität und dem wachsenden Interesse an der Debatte scheint die Entwicklung einer einvernehmlichen Ausführung auch in naher Zukunft illusorisch zu sein. Generell wird zwischen Listenmodellen, die relevante Teilkompetenzen, wie Empathie oder Toleranz auflisten, und Strukturmodellen, die interkulturelle Kompetenz „systemisch-prozessual“ betrachten und die Teilkompetenzen bestimmten Dimensionen zuordnen, unterschieden (Rathje, 2006, S. 2). Mit dem Ziel, nicht im Überangebot der Ausführungen über das Konzept unterzugehen, beschränke ich mich auf zwei sprachwissenschaftlich orientierte Strukturmodelle als Grundlage für die Analyse in Kapitel 5. Einer der bekanntesten Ansätze zur Erläuterung der einzelnen Bausteine interkultureller Kommunikation ist Michael

Byrams Modell aus dem Jahr 1997, das sowohl zur Anwendung für Lehrende im DaZ-Unterricht als auch zur Beurteilung eigener Fähigkeiten entwickelt wurde:

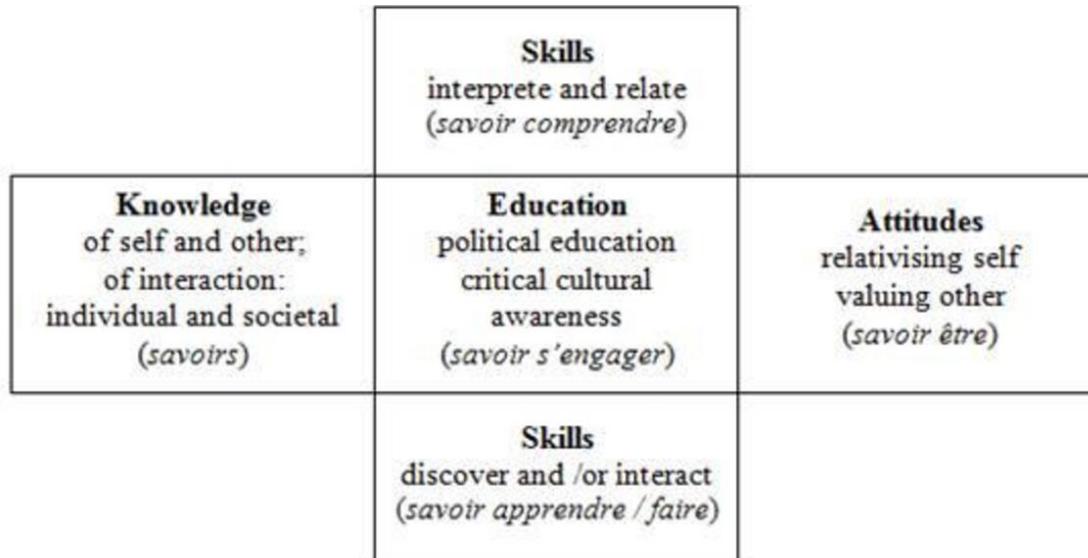


Abbildung 3: Factors in intercultural communication (Risager, 2009, S. 27)

Das Modell bildet die Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wodurch es sich als angemessenes Analyseinstrument interkultureller Kompetenz auszeichnet. Trotz der Absicht möglichst allumfassend und verständlich zu sein, erhebt es aufgrund des Bewusstseins über situative Differenzen des Sprachlehrens keinen Absolutheitsanspruch. Byram spricht von einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz, die sich als Reaktion auf die kommunikative Kompetenz, „der Fähigkeit des Menschen, mit Hilfe sprachlichen (und nichtsprachlicher) Mittel Handlungen auszuführen“ (Apfelbaum, 2007, S. 155), entwickelt hat. Im Folgenden werden die verschiedenen Faktoren des Modells einzeln und in ihrer Beziehung zueinander beleuchtet.

### Attitudes

Mit *attitudes* sind Einstellung und Haltungen gegenüber Personen gemeint, die in Bezug auf ihr kulturelles Verständnis, ihr Verhalten und ihre Vorstellungen als anders

wahrgenommen werden. Während diese oft als stereotypisch und vorurteilbehaftet beschrieben werden, Missverständnisse hervorrufen und Interaktionen fehlschlagen lassen, sollen sie im Kontext des Modells einen positiven Effekt haben, indem sie zum Erfolg von Kommunikation führen. Dazu werden sie als Vorbedingung für produktive interkulturelle Interaktion postuliert. Byram beschreibt die Standpunkte zum Erlernen einer Fremd-/Zweitsprache folgendermaßen:

They need to be attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to other meaning, beliefs and behaviours. There also needs to be a willingness to suspend belief in one's own meanings and behaviours, and to analyse them from the viewpoint of the others with whom one is engaging. (Byram, 1997, S. 34)

Um der Zielkultur in einer von der eigenen Kultur unbeeinflussten Haltung zu begegnen, ist die Fähigkeit zur Dezentralisierung notwendig. In diesem psychologischen Prozess distanziert sich die sprachlernende Person von den eigenen kulturell bedingten Vorstellungen und Verhaltensweisen. Auf diese Weise kann sie sowohl der eigenen, als auch der Kultur im Ankunftsland aus der Vogelperspektive entgegentreten. Als Ergebnis können beide Sprachen und Kulturen gleichermaßen betrachtet werden und sich in einem neutralen Vergleich treffen. Von diesem Vorgang profitiert sowohl die Erst- als auch die Zweit- oder Drittsprache, da ein Individuum nur mit einem distanzierten Blick sowie durch die Begegnung mit dem Anderen einen Zugang zum Eigenen aufbauen kann. So stellt auch Witte (2000) fest, dass erst diejenige Person, die das Andere versteht, sich selbst und die eigene Position verstehen kann und dass der Prozess des Verstehens identisch ist, unabhängig davon, welcher Perspektive man sich annimmt: „Thus the process of understanding the own and the foreign culture is

structurally the same“ (S. 59). Dass die Relativierung des Selbst zur Bewertung des Anderen ein schwieriges Unterfangen darstellt und mit Identitätsproblemen einhergehen kann, wird in der Forschung zu interkulturellem Lernen allgemein anerkannt und häufig thematisiert.

*Attitudes* stehen auch mit weiteren, im Modell festgehaltenen Teilkompetenzen, in einer wechselseitigen Beziehung. Die Relativierung und Dezentralisierung des Eigenen schaffen einen Raum für vorurteilsfreies Interpretieren und Identifizieren mit dem Anderen. Durch die Eigenschaften Neugier und Offenheit fällt die Anwendung der Fähigkeiten des Entdeckens und Interagierens leichter und mindert die Wahrscheinlichkeit der Entstehung psychischen Stresses während des Kontakts mit dem Anderen. Darüber hinaus erleichtert Wissen über das Eigene und Andere den Dezentralisierungsprozess eigener Meinungen, Vorstellungen und Verhaltensweisen im Vergleich mit dem noch unbekanntem Anderen. Die Entwicklung einer *critical cultural awareness* innerhalb eines Bildungsrahmens trägt zur Reflexion des eigenen Verhaltens und der Wertschätzung des Unbekannten bei (Byram, 1997, S. 35).

### **Knowledge**

Byram unterscheidet zwischen zwei Arten von *knowledge*, die ein Individuum im Gespräch mit jemandem aus einem anderen Land mitbringt: 1) Wissen über soziale Gruppen und ihre Kulturen im Heimatland sowie über das Land des Interaktanten und 2) Wissen über den Ablauf einer Interaktion auf individueller und gesellschaftlicher Ebene (Byram, 1997, 36). Der erste Wissenstyp wird durch die Sozialisierung im Heimatland erworben. Dazu gehören die Erziehung der Eltern und die Schulbildung, wobei dieses Wissen oft von der Idee einer Nationalkultur und gemeinsamen Identität dominiert wird. Der Erwerb des Wissens läuft außerdem über die Mitgliedschaft und den Kontakt zu sozialen Gruppen. Das Individuum erwirbt sozusagen verschiedene Verhaltenscodes für unterschiedliche Gruppen. Geteilte Vorstellungen und Verhaltensweisen der Gruppen werden oft aus Geschichten des

Werdegangs oder religiöser Werte abgeleitet und dienen als Kontrastfolie zu anderen gesellschaftlichen Formationen. Den zweiten Wissenstyp - Wissen über andere Länder und ihre Identität, das in der Interaktion mit einem Interaktanten aus dem Ausland eingesetzt wird – erwerben Sprachlernende innerhalb der eigenen Ländergrenzen und somit durch die Sozialisationsbrille des Heimatlandes. Dieses Wissen ist oft mit Stereotypen und Vorurteilen behaftet, wird von den Medien des Heimatlandes gesteuert und erfährt daher einen Mangel an Neutralität (Byram, 1997, S. 36). So macht es beispielsweise einen Unterschied, ob man die deutschen Nachrichten in Deutschland oder in Frankreich sieht. Nicht nur werden in beiden Ländern die Informationen über einen anderen sprachlichen Code (deutsch vs. französisch), sondern auch aus der jeweiligen subjektiven Perspektive vermittelt. Man wird entweder aus einem internen Blickwinkel über etwas informiert und als Teil einer Gruppe angesprochen, oder als externer Zuschauer behandelt, der kein Mitglied der deutschen Gesellschaft ist und dem Anderen durch den Vergleich mit dem Eigenen begegnet. Folglich ist das Individuum bei der Aufnahme von Wissen jederzeit einer Beeinflussung ausgesetzt, bewusst und unterbewusst. Nur diejenige Person, die sich über die Prozesse ihrer Identitätsbildung im Klaren ist, ermöglicht sich selbst und ihrem Interaktanten eine gelingende Kommunikation. „Das interkulturelle Bewusstsein allein, das aus dem Bewusstsein der Beziehung zwischen der Welt des Herkunftslandes und der Welt der Zielsprachengemeinschaft“ (Apfelbaum, 2007, S. 156) erwächst, bildet die Basis einer erfolgreichen Interaktion. Ergänzt wird es durch prozesshaftes Wissen, das Auskunft über situationsangemessenes Verhalten in Interaktion gibt und mit den Fähigkeiten *interpreting* und *relating* verknüpft ist. Das existierende Wissen wird zu Interpretationszwecken genutzt und in einem zweiten Schritt mit ähnlichen Sachverhalten in Verbindung gebracht. Die Fähigkeiten *discovery* and *interaction* wiederum werden von Sprachlernern zur Vergrößerung des Wissens über aufgenommene Merkmale von Interaktion verwendet (Byram, 1997, S. 37).

### Skills

Unter *skills* sind die praktischen Fähigkeiten für den Umgang mit dem Anderen gemeint. Byram unterteilt diese in zwei unterschiedliche Teilkompetenzen: 1) *interpret and relate* und 2) *discover and/or interact*. Erstere sind für die Behandlung von Texten, Sachverhalten oder Dokumenten notwendig und machen es Sprachlernenden möglich, ein Medium eines anderen Landes zu interpretieren. Durch die Nutzung der Teilkompetenz *knowledge* kann der kulturspezifische Begriffsinhalt eines Mediums aufgedeckt, interpretiert und mit anderen Medien verknüpft und verglichen werden. Darüber hinaus können Beziehung zwischen Medien erkannt, Übersetzungen erstellt oder Zugänge zum jeweiligen Dokument für Personen mit anderen kulturellen Hintergründen hergeleitet werden. Letztere Teilkompetenzen sind für das kontextabhängige Verhalten in Interaktion zuständig. Die Kompetenz *discover* befähigt das Individuum zum einen zum Erkennen signifikanter Phänomene in einem unbekanntem Umfeld und zum anderen zum Elizitieren von Sinn und Inhalt dieser Phänomene sowie der Verortung dieser in einem größeren Kontext. *Interaction* hingegen beschreibt die Fähigkeit der Bewältigung verschiedener Beschränkungen im Zusammenhang unterschiedlicher Interaktant\*innen. Um mit Missverständnissen, die mit diesen Beschränkungen einhergehen, umgehen zu können, ist wiederum ein Bewusstsein über die Konstruktion des *self* und des *other* notwendig:

The skill of interaction is above all the ability to manage these constraints in particular circumstances with specific interlocutors. The individual needs to draw upon their existing knowledge, have attitudes which sustain sensitivity to others with sometimes radically different origins and identities, and operate the skills of discovery and interpretation. (Byram, 1997, S. 38)

Der Mitte des ICC-Modells, die er mit *education* kennzeichnet, mangelt es an näherer Beschreibung seitens Byram. Die mittige Positionierung im Modell lässt jedoch darauf schließen, dass sie eine als eine Art Grundgerüst, mit dem jeder Sprachlernende ausgestattet ist und auf dem sich die anderen Kompetenzen der *intercultural communicative competence* aufbauen, zu verstehen ist. Da das Modell als universell, sprach- und kulturübergreifend zu betrachten ist, müssen die beiden Pfeiler dieses Gerüstes, *political education* und *critical cultural awareness*, bei jeder Person aus einem anderen Material bestehen. Wie schon erwähnt, sind politische Bildung und Erziehung Produkte von sowohl durch den Staat gefilterten und geformten Informationen als auch eigenen Neigungen, Vorstellungen und Erfahrungen eines jeden Individuums. Genauso erwächst ein kritisches kulturelles Bewusstsein aus einem einzigartigen Umfeld und kann nicht für alle Mitglieder einer Bevölkerungsgruppe pauschalisiert werden. Man könnte demnach statt von *education* auch von der Bildung einer eigenen Identität, die zwar durch regional spezifische sozio-kulturelle Traditionen geprägt ist, jedoch von jeder Person auf unterschiedliche und vom eigenen Charakter, Erfahrungsschatz und Vorstellungen herausgebildete Art und Weise entsteht, sprechen. Dieses individuelle Grundgerüst wird beim Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz mit einer Reihe an Fähigkeiten, bestehend aus *attitudes*, *knowledge* und *skills* ausgestattet, um es Sprachlernenden zu ermöglichen, sich in der intra- und interkulturellen Interaktion trotz des sich vom Interaktanten unterscheidenden Grundgerüstes adäquat artikulieren zu können. Darüber hinaus verzichtet Byram, sich der mannigfaltigen und kontroversen Definitionsversuche des komplexen Phänomens von Kultur bewusst, auf eine eindeutige Positionierung im Diskurs und wählt stattdessen die Formulierung „beliefs, meanings and behaviours“ (Byram, 1997b, S. 39). Dies ermöglicht ihm einen zügigen Einstieg in die Theorie der interkulturellen kommunikativen Kompetenz,

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

ohne sich der Diskussion um die Definition von Kultur widmen zu müssen. Allerdings macht er auf die Gefahr aufmerksam, Kultur als ein unveränderliches und bestimmte Gruppen vereinigendes Konstrukt zu präsentieren und argumentiert, dass man unter interkulturellen Begegnungen kein Aufeinandertreffen zweier kultureller Systeme, sondern vielmehr eine Begegnung von zwei Individuen mit eigenem kulturellen Kapital verstehen muss (Byram, 1997, S. 40). Da dieses kulturelle Kapital vor allem in der heutigen heterogen aufgebauten Gesellschaft auch innerhalb einer Gemeinschaft variiert, ist kein Ziehen einer Trennlinie zwischen intra- und interkulturellen Begegnungen und Interaktionen notwendig. Lernen Migrant\*innen die Sprache ihres Ziellandes, ist der Aufbau eines Basiswissens über Geschichte, die Religion, die kulturell herausgebildeten Bräuche, Traditionen und Verhaltenscodes wichtig, um ein grundlegendes Bild und Verständnis ihrer neuen Heimat herzustellen. Elementar für eine erfolgreiche und dauerhafte Integration sind jedoch die in Byrams Modell eruierten Teilkompetenzen und Softskills, die einen reflektiven und friedlichen Umgang mit dem andersartig auftretenden ausbilden sollen.

Das zweite Strukturmodell, auf das ich mich im Vergleich zu Byrams Modell beziehe, ist eine Adaption von Deardoffs 2006 entstandenem Pyramidenmodell zur Beschreibung der interkulturellen Kompetenz:

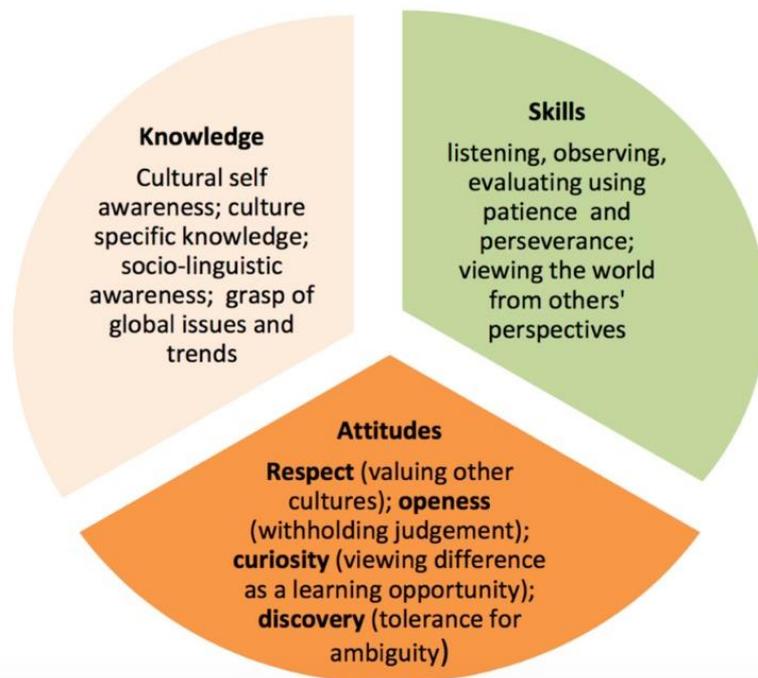


Abbildung 4: Constituent elements of intercultural competence (Rantala & Stack, 2016)

Genau wie bei Byram kristallisieren sich hier die Teilkompetenzen *knowledge*, *skills* und *attitudes* als dominierend heraus. Auf die Erwähnung des Bereichs *education* wird hier vollständig verzichtet, was die Annahme eines als vorausgesetzten und personen-spezifischen Grundgerüsts oder der Identität eines Individuums, die aufgrund ihrer heterogenen Ausprägung keiner separaten Aufführung bedarf, bestätigt. Unter *knowledge* werden wie auch in Byrams Modell ein Bewusstsein über sowohl sich selbst als auch über das Unbekannte sowie dessen Entstehung und Beeinflussung durch kulturell bedingte Identitäten zusammengefasst. Hinzu kommt die *socio-linguistic awareness*, die Fähigkeit des Einschätzens und Reagierens auf vernakulär herausgebildete Verhaltensweisen oder Körpersprache sowie das Vorhandensein eines Zugangs zu globalen Angelegenheiten, Themen und Entwicklungen. Während Byram zwei Arten von *skills* auflistet, finden wir in Deardoffs Ansatz nur einen Skilltypus, der aus passiveren Fähigkeiten, wie Zuhören, Beobachten, Einschätzen und dem Vermögen eines Perspektivwechsels besteht. Die

Befähigung der eigentlichen Artikulation in Interaktion wird nicht erwähnt, da diese das Endergebnis aufgeführter Teilkompetenzen darstellt (Rantala & Stack, 2016). In der Kategorie *attitudes* werden vergleichbare Grundhaltungen, wie Respekt, Offenheit und Neugierde, die zu emotionaler Stabilität und Belastbarkeit im Aufeinandertreffen mit dem Anderen führen sollen, aufgezählt. Mit dem Unbekannten soll dadurch vorurteilsfrei und wie mit einer bereichernden Lernsituation umgegangen werden. Der Unterpunkt *discovery*, welcher bei Byram als Teilfähigkeit unter *skills* fällt, wird hier ebenfalls den *attitudes* zugeordnet und meint die Toleranz von Ambiguität sowie eine positive Haltung bei der Entdeckung selbiger.

Basierend auf den beiden Modellen lässt sich die interkulturelle Kompetenz als Verständnis und Sensibilität für Sprechende aus einem anderen Sprach- und Kulturraum und ihrer Intentionen und Motivationen, als sozio-kultureller Blick auf den kommunikativen Subtext, der oft mit historischer und religiöser Bedeutung aufgeladen ist, sowie der Fähigkeit einer adäquaten Selbstpräsentation und Überwindung von Missverständnissen in interkultureller Kommunikation, zusammenfassen. Wer alle diese Fähigkeiten besitzt, wächst zu einem *Intercultural Speaker* heran. Die Entwicklung zum *Intercultural Speaker* ist ein vom interkulturellen DaZ-Unterricht verfolgtes Ideal, das als höchstes zu erreichendes Ziel für den Sprachlernenden definiert wird (Schmenk, 2008, S. 370). Durch die Reflexion der eigenen Sprache, Identität sowie kulturell herausgebildeter Verhaltensweisen, Vorstellungen und Bedeutungsinhalten schafft sich der *Intercultural Speaker* ein Fundament für Vergleiche und die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst in interkulturellen Interaktionen (Harden et al., 2000, S. 11). In diesem Zusammenhang hält auch Witte (2000) fest: „Hence, the aim of the intercultural approach is to facilitate a cultural competence in respect to both the source and the target language” (S. 54). Als Lernziel im DaZ-Unterricht lässt sich daraus statt der stupiden Aufnahme von kulturellen Fakten die Ausbildung genereller Fähigkeiten, Strategien

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

und Methoden zur Verbesserung des Verständnisses des Eigenen und Anderen, ableiten (Harden et al., 2000, S. 12). In der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) heißt es:

Interkulturelle Kompetenzen sind mehr als Wissen und mehr als eine Technik. Sie sind auch und vor allem Haltungen, die ihren Ausdruck gleichermaßen im Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben. (S. 16)

Mit dem Erwerb der in Abbildung 2 unter ‚Interkulturelle Kompetenzen‘ gelisteten Fähigkeiten im DaZ-Unterricht sollen Schüler\*innen Sensibilität und Verständnis für die enge Verzweigung von Sprache und Kultur aufbauen. Interkulturelle Kompetenzen sollen die Schüler\*innen auf erfolgreiche, reibungslose Kommunikation mit minimalem Konfliktpotenzial vorbereiten, bei der persönlichen Weiterentwicklung behilflich sein und für beruflichen Erfolg im späteren Leben ausbilden. Sprachlernende werden auf diese Weise nicht nur in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert, sondern auch mit adäquatem Handwerkszeug zur souveränen Artikulation und Präsentation ihrer selbst in fremd erscheinenden Kontexten ausgestattet. Das sind genau die beiden Bereiche, zwischen denen als Zielsetzungen interkultureller Kompetenz unterschieden wird: Während geistes- und erziehungswissenschaftliche Ansätze den Aspekt der menschlichen Weiterentwicklung und interkulturellen Kommunikation als primäres Ziel festlegen, fokussieren sich ökonomisch orientierte Konzepte vor allem auf „Effizienzgesichtspunkte“ (Rathje, 2006, S. 4).

Gerhard Neuner (2000) beispielsweise betrachtet interkulturelles Lernen als Teil der Persönlichkeitsentwicklung jedes Sprachlernenden und listet einige *key qualifications* auf, deren Aneignung sich positiv auf die persönliche Weiterentwicklung auswirken soll:

1. Empathie: Die Fähigkeit der Hineinversetzung in Positionen anderer, um diese in ihrem eigenen Kontext zu verstehen
2. Distanz von der eigenen Welt: Die eigene Dezentralisierung, zum Zwecke der Betrachtung der eigenen Position von außen/durch die Perspektive anderer
3. Toleranz von Vielfalt: Die Akzeptanz des Anderen sowie die Fähigkeit des Umgangs mit Spannungen und Missverständnissen zwischen der eigenen und anderen Welt
4. Bewusstsein und Präsenz/Präsentation von Identität: Die Fähigkeit der Reflexion der eigenen Welt sowie Erklärung der eigenen Position für Außenstehende

(S. 42)

Durch die Beherrschung genannter *key qualifications* sollen Interaktionsteilnehmende idealerweise eine Veränderung ihrer selbst, die zum persönlichen Wachstum führt, wahrnehmen. Darüber hinaus sollen sie die Kapazität des Sprachenlernens positiv beeinflussen. So kann beispielsweise die Reflexionsfähigkeit zur Bildung neuer Dimensionen im Spracherwerb führen: Durch den Aufbau der eigenen Identität als Kontrastfolie zur Zielsprache oder Identität eines Interaktanten können neue Perspektiven und Positionen erschlossen werden, die den Sprachlernenden auf die neue Sprache sowie auf dazugehörige Sprecher\*innen sensibilisieren und gleichzeitig die Toleranz für selbige steigern. Auch wenn eine solch verengte Zieldefinition interkultureller Kompetenz praktikabel erscheint, sei an dieser Stelle erwähnt, dass sie einige typische Handlungsziele in interkultureller Kommunikation unterdrückt, da die menschliche Weiterentwicklung im Sinne des Erwerbs der von Neuner aufgelisteten Fähigkeiten allein im Vordergrund steht (Rathje, 2006, S. 6). Ökonomisch orientierte Konzepte hingegen vertreten Effizienz im Sinne einer erfolgreichen Kommunikation als primäres Ziel interkultureller Kompetenz und schließen eine

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Persönlichkeitsentwicklung komplett aus. Die Fähigkeit der interkulturellen Kompetenz wird hier als Erfolgsinstrument zur Zielerreichung der Interaktionspartner positioniert und soll zu einer in der interkulturellen Begegnung angemessenen Kontaktaufnahme, durch eine Aushandlung beidseitig befriedigender Verständigung, sowie zu einem effektiven Austausch führen (Hu & Byram, 2009, S XI). Die Diversität der Interakt\*innen soll dabei bestmöglich zur Zielerreichung aller Beteiligten genutzt werden. Aufgrund der Gefahr von Instrumentalisierung ist der Effizienz-Ansatz jedoch mit Vorsicht zu genießen (Kramsch, 2006, S. 250). Interkulturelle Kompetenz etabliert hier ein Machtverhältnis und Hierarchien: Die Person, die der interkulturellen Kompetenz fähig ist, positioniert sich gegenüber ihres Interaktanten/ihrer Interaktantin als überlegen. Genauso wie interkulturelle Kompetenz Missverständnisse vorbeugen kann, können diese durch selbige auch zur Kontrolle von Macht bewusst provoziert werden. So können Interaktionen zur Durchsetzung der Vorteile des mächtigeren Gesprächspartners manipuliert und die interkulturelle Kompetenz missbraucht werden (Rathje, 2006, S. 5).

Die beiden vorgestellten Ansätze zur Beschreibung unterschiedlicher Zielsetzungen interkultureller Kompetenz, also die individuelle Weiterentwicklung im Gegensatz zur reinen Effizienzfokussierung, eignen sich jeweils für nur bestimmte Anwendungsgebiete. Obwohl die menschliche Weiterentwicklung als Zielsetzung Sprachlernender im DaZ-Unterricht durchaus nachvollziehbar scheint, sollte diese nicht zur Priorität werden, sondern vielmehr als positive Randerscheinung des regelmäßigen Gebrauchs interkultureller Kompetenz auftreten. Die Fähigkeit zur reibungslosen interkulturellen Kommunikation in unterschiedlichen Kontaktsituationen selbst sollte im DaZ-Unterricht als Lernziel im Vordergrund stehen und dabei Effizienz-Zielsetzungen ausklammern. Im Idealfall kann dies eine positive Persönlichkeitsentwicklung nach sich ziehen. Die vom Effizienz-Ansatz formulierten Zielsetzungen der Produktivität, Effektivität und optimale Zielerreichung hingegen spielen im

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

DaZ-Unterricht eine untergeordnete Rolle. Sie finden ihr primäres Anwendungsgebiet im wirtschaftlichen Bereich und werden beispielsweise in Verhandlungsgesprächen mit nationalen und internationalen Geschäftspartnern oder in der Unternehmenskommunikation eingesetzt. Auch in der Fremd- und Zweitsprachdidaktik wird vom wirtschaftlichen Nutzen der interkulturellen Kompetenz gesprochen, die als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts bezeichnet wird:

Man benötigt sie [die Schlüsselqualifikation], wenn man wirtschaftlich erfolgreich sein will, wenn man zwischen politischen Interessen vermitteln muß, wenn man einen konstruktiven interreligiösen Dialog führen will und wenn man ganz allgemein ein gewaltfreies Kommunizieren zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Interessensgruppierungen anstrebt. (Roche & Wormer, 2007, S. 27)

Die Bertelsmann Stiftung, die mit dem Slogan „Menschen bewegen. Zukunft gestalten“ („Auf einen Blick“, o. J.) wirbt, arbeitet seit 1977 mit verschiedenen Projekten daran, Menschen in sich einer rasant verändernden Welt in die Gesellschaftsgestaltung miteinzubeziehen. Sie hat das Ziel Toleranz, Integration und den Kulturdialog mit sowohl europäischen als auch nichteuropäischen Partner\*innen zu fördern und bezeichnet interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit einzelner Personen mit wachsender Heterogenität in einer globalisierten Welt umzugehen. Für die praktische Arbeit in verschiedenen Handlungsbereichen wird von der Stiftung folgende Definition als Arbeitsgrundlage verwendet:

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren; sie wird durch bestimmte Einstellungen, emotionale Aspekte,

(inter-)kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie allgemeine Reflexionskompetenz befördert. (Boecker, 2008, S. 3)

Mit Projekten, wie „Ankommen in Deutschland“<sup>5</sup> oder „Vielfalt leben – Gesellschaft gestalten“<sup>6</sup>, möchte die Stiftung eine nachhaltige Integration über einen anfänglichen Sprachkurs hinaus fördern, Geflüchtete bei der Arbeitssuche und (Aus-)Bildung unterstützen sowie das Zusammenleben in kultureller Vielfalt aktiv gestalten. Da der Umgang mit kultureller Vielfalt heutzutage immer wichtiger wird, ist die interkulturelle Kompetenz für die Bertelsmann Stiftung von großem Interesse und kann bei der Umsetzung ihrer Zielsetzungen optimal eingesetzt werden.

Die Ausführung dieser unterschiedlich orientierten Zielsetzungen verdeutlicht uns, dass die interkulturelle Kompetenz vielseitig einsetzbar ist und unterschiedliche Endergebnisse anzusteuern vermag. Der Weg dorthin ist jedoch identisch: Es werden analoge Strategien und Fertigkeiten, die als Teilkompetenzen in Byrams und Deardoffs Modellen aufgeführt sind, zur Umsetzung variabler Motivationen eingesetzt. Dadurch ist die interkulturelle Kompetenz nicht nur ein Teil der Fremd- und Zweitsprachendidaktik sondern eine universelle, disziplinübergreifende Fähigkeit, die Machtverhältnisse etablieren kann und aufgrund ihres wirtschaftlichen Nutzens vor allem in der heutigen vom demografischen Wandel bewegten Welt eine hohe Nachfrage erfährt.

---

<sup>5</sup> Genauere Informationen über das Projekt können der Projektwebseite entnommen werden: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/ankommen-in-deutschland/projektbeschreibung/>

<sup>6</sup> Genauere Informationen über das Projekt können der Projektwebseite entnommen werden: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/vielfalt-leben/projektbeschreibung/>

### **Interkulturelle Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik**

In der Fremd- und Zweitsprachenpädagogik ist vor allem der soziolinguistische Aspekt interkultureller Kompetenz aufgrund seiner Kombination linguistischer und sozialer Fertigkeiten von großem Interesse. Der Europäische Referenzrahmen ordnet interkulturelle Kompetenz dem Bereich ‚soziolinguistische Kompetenz‘ zu und beschreibt diese als „Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimensionen des Sprachgebrauchs erforderlich sind“ (Apfelbaum, 2007, S. 156). In diesem Zusammenhang wird außerdem auf die Relevanz der soziokulturellen Kompetenz hingewiesen, die Neuner nach dem Vorbild von Byram in die vier Bestandteile *savoir être*, *savoir apprendre*, *savoir* und *savoir faire* unterteilt. Der Letzte Aspekt, der wie bereits zuvor skizziert, die anderen Teilkompetenzen in realen Situationen des bikulturellen Kontakts ausführt, stellt einen Wendepunkt in der Forschung dar, der den Beginn der Unterscheidung zwischen kommunikativer und interkultureller Kompetenz markiert:

The learners should not only be taught how ‘to function as perfect as possible’ in the foreign world and among the speakers of the target language; rather they should also be encouraged to bring their own world into play and to reflect on and expand their knowledge and experience concerning their own world while engaging with the foreign world. (Neuner, 2000, S. 44)

Folglich ist ein wichtiger Aspekt, der zwischen kommunikativer und interkultureller Kompetenz unterscheidet, die Nutzung der eigenen Welt als Reflexions- und Interpretationsfolie. Dadurch soll die sprachlernende Person sich nicht nur in einem anderen Umfeld adaptieren, sondern die eigene Welt in den Sprachlernprozess miteinbeziehen, sodass diese in interkulturellen Kontaktsituationen eine Art Filter bildet, um das Gefilterte als

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Diskussionsgrundlage und Handlungsorientierung zu nutzen. Nicht nur der Erwerb von Wissen, sondern der Sprachlernprozess selbst steht hier im Vordergrund. Sprachlernende müssen sich über diesen Prozess bewusst sein, um interkulturelle Kompetenz erwerben zu können. Allerdings ist die Verknüpfung fremdsprachlichen und interkulturellen Lernens in fachdidaktischen Modellen bislang nicht abgeschlossen und stellt eine zentrale Herausforderung im Kontext des DaZ-Unterrichts dar. Im selben Zusammenhang stellt sich die Frage, ob interkulturelle Kompetenz im Rahmen europäischer Sprachprogramme als Lehr- und Lernziel kommunikativer Fremd- und Zweitsprachenkompetenz vermittelt werden soll, oder aber ob interkulturelle Kommunikationsfähigkeit selbst als übergeordnetes Lehr- und Lernziel zu positionieren ist (Apfelbaum, 2007, S. 156).

Für die Konzeption von interkultureller Kompetenz vermittelnden Lehrbüchern im Fach Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache wurde vor einigen Jahren ein verstärkter Dialog mit den in den 1970er Jahren im anglophonen Kulturraum entstandenen *Cultural studies* gesucht. Dies hat die Anregung der Vermittlung allgemeiner Merkmale interkultureller Kommunikation, wie „Regularitäten der Selbst- und Fremdwahrnehmung“ dem „Phänomen des Kulturschocks“ oder „Regularitäten von Stereotypenbildung“ (Apfelbaum, 2007, S. 157) zur Folge. Des Weiteren ist der an der Universität Gießen entwickelte Ansatz ‚Didaktik des Fremdverstehens‘ als wichtiger Meilenstein in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik zu nennen. Fremdverstehen wird hier als eine der Säulen interkultureller Kompetenz betrachtet und als „kommunikativer Prozess konzeptionalisiert, in dem Lerner Fremdes entdecken, Fremdem begegnen, es [...] hinterfragen und es mit Eigenem in Bezug setzen“ (Apfelbaum, 2007, S. 157). Der Ansatz postuliert die Fähigkeit des Perspektivwechsels in mündlicher und schriftlicher Textrezeption sowie -produktion als wesentlich für die Modellierung von Materialien für einen interkulturellen Verstehens- und Verständigungsablauf vermittelnden DaZ-Unterricht. Laut dem Europäischen Referenzrahmen handelt es sich bei diesem

didaktischen Ansatz um ein Konzept, das sich im Grenzbereich zwischen der Vermittlung deklarativen (*savoir*) und prozeduralen Wissens (*savoir-faire*) bewegt. An gleicher Stelle befinden sich didaktische Konzepte, die für den Einsatz so genannter *critical incidents* zur Schulung von interkulturellem Verständnis bestimmt sind. Es handelt sich um Fallbeispiele, in denen Lernenden kritische Situationen in interkultureller Kommunikation präsentiert werden. Diese sind idealerweise mithilfe empirischer Validierungsmethoden als typisch für die beteiligten Herkunfts- und Zielkulturen ausgemacht worden, um beispielsweise nationale Stereotypenmuster zu evozieren (Heringer, 2000, S. 34). In einer mehrteiligen Analyse wird in einzelnen Schritten durch Perspektivwechsel, Reflexion und Kontextbetrachtung des Sprachlernenden der Ursprung des Konflikts gefunden. Dieser Prozess soll zum Auflösen assoziierter Stereotype und Klischees führen und im Umgang in realen Konfliktsituationen interkultureller Interaktion behilflich sein. Darüber hinaus vermitteln sie durch die Herstellung nationaler Selbst- und Fremdbilder Wissen über die Zielkultur. So können *critical incidents* Sprachlernende durch die Konfrontation mit kulturell bedingten Verhaltenscodes im deutschsprachigen Raum die Kommunikation mit Personen aus dem deutschen Kulturkreis reibungsloser machen. Diese Fallbeispiele können gemeinsam im Unterricht diskutiert oder mit einem Selbstlernprogramm in CD-Form allein durchgenommen werden. Inwiefern diese jedoch zum Auflösen nationaler oder kultureller Stereotypen führen oder diese in den Köpfen der Sprachlernenden erst aufkommen lassen, ist fraglich. Die Verwendung von homogenisierten kulturellen Bildern hat außerdem eine starke Verallgemeinerung zur Folge und wird der heutigen Realität heterogen zusammengesetzter Gesellschaften nicht gerecht (Schmenk, 2008, S. 358). Einen weiteren Zugang zu didaktischen Konzepten zum Aufbau interkultureller Kommunikationsfähigkeit bietet die Forschungstradition der linguistischen Pragmatik und Gesprächsanalyse. Für die Konzeption authentischer Unterrichtsmaterialien werden mündliche und schriftliche Interaktion unterschiedlicher Situationen auf der

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Grundlage von Gesprächskorpora ausgewertet und analysiert. Wie schon in Kapitel 2.2 erwähnt, sind die Möglichkeiten der Datenaufbereitung im deutschsprachigen Raum heutzutage größer als je zuvor. FOLK, das Archiv für Gesprochenes Deutsch, und DeReKo<sup>7</sup>, die weltweit größte Sammlung geschriebener deutscher Gegenwartssprache, dienen als empirische Basis für die linguistische Forschung. Beide Korpora eignen sich optimal zur Erarbeitung innovativer Lehrbücher auf der Grundlage authentischer und aktueller Gesprächsdaten. Deshalb bildet die Disziplin der Gesprächsanalyse die meines Erachtens vielversprechendste, noch lange nicht ausgeschöpfte Ressource für die Weiterentwicklung der Fremd- und Zweitsprachendidaktik. Im Vordergrund aller genannten Konzepte für die Entwicklung interkulturellen Lernens im DaZ-Unterricht stehen Aspekte, wie kulturspezifische Verfahren der Gesprächseröffnung und -schließung, Ausprägungen von Hörerverhalten, kommunikative Muster in institutioneller Kommunikation, Ausprägungen von Aktivitätstypen im wirtschaftlichen Bereich sowie Konventionen wissenschaftlicher Textsorten (Apfelbaum, 2007, S. 159).

Zahlreiche DaZ-Lehrbücher versuchen schon seit geraumer Zeit, interkulturelles Lehren und Lernen erfolgreich in ihre Unterrichtsmaterialien aufzunehmen, stoßen dabei aber, aufgrund ausbaufähiger Präzision und fehlender Klarheit des Konzeptes, immer wieder an ihre Grenzen. So steht, statt der Vermittlung interkultureller Kompetenz, oft die Vermittlung der unter dem Verdacht des Reduktionismus stehenden kommunikativen Kompetenz im Vordergrund. Diese berücksichtigt zwar beides, Sprache und Kultur, behandelt die Aspekte jedoch getrennt voneinander, anstatt sie in ihrer wechselseitigen Beziehung zu betrachten und weiterzugeben. Dies führt zum Aufbau kulturspezifischen Wissens, vernachlässigt jedoch die Vermittlung von allgemeinen Fähigkeiten, die zur Überwindung kultureller Barrieren, zum Aushandeln von Bedeutungen, zum Umgang mit dem Andersartigen sowie der Einschätzung

---

<sup>7</sup> Weitere Informationen zur Referenzkorpus DeReKo können auf der Projektwebseite eingesehen werden: <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora.html>

seiner selbst dienen. In diesem Zusammenhang stellt sich außerdem die Frage nach der Konzeption des zu vermittelnden Wissens, das in einer heterogen zusammengesetzten Gesellschaft nicht aus einem einzigen Kulturraum erwachsen kann, sondern viel mehr multikulturell geprägt ist. Diese Tatsache muss bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden, anstatt binär strukturiertes Wissen in den Mittelpunkt zu stellen. Die Umsetzung des Lehrens und Lernens von interkultureller Kompetenz wird durch unterschiedliche Problemfaktoren erschwert, die Lehrende und Lernende bisher nicht überwinden konnten. Beispielsweise erweist sich die Ausbildung von Selbst- und Fremdverstehen im DaZ-Unterricht als außerordentlich schweres Unterfangen. Das liegt daran, dass beide Verstehenskategorien unabschließbare Größen darstellen und der Erwerb dieser daher nicht beendet werden kann (Schmenk, 2008, S. 360). Sie unterliegen einem ständigen Wandel, der durch eine sich ändernde Selbstwahrnehmung beeinflusst ist. Da diese als Interpretations- und Kontrastfolie des Anderen dient, ist auch das Fremdverstehen mit dem Veränderungsprozess unmittelbar verknüpft. So kann lediglich der Anstoß zur Ausbildung von Selbst- und Fremdverstehen im DaZ-Unterricht gegeben werden, die Weiterentwicklung muss von jedem Individuum in einem lebenslangen Prozess eigenständig übernommen werden. Eine weitere Hürde liegt in der Schwierigkeit der Messbarkeit interkultureller Kompetenzen. Während beispielsweise Wissensabfragen anhand eines Vokabeltests, die Überprüfung der Fähigkeit zur Informationsaufnahme durch Zuhören oder das Testen der Lese- und Schreibkompetenz im DaZ-Unterricht leicht umzusetzen sind, stellt die Abfrage anderer Aspekte des Sprachlernens, wie sie unter *attitudes*, *skills* und *knowledge* in Byrams Model aufgeführt sind, ein Problem dar: „This is the case especially for aspects of language learning connectes with reflexivity, aesthetics, attitudes and ethical issues, particularly in the realm of intercultural competence“ (Hu & Byram, 2009, S. XI).

Das zentrale Problem des Konstrukts interkulturellen Lernens, das gleichzeitig das größte Hindernis für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht darstellt, liegt in der kulturkontrastiven Auffassung, die durch den Fokus auf monolinguale Sprecher\*innen multikulturelle Gesellschaften mit Migrationshintergrund ausschließt. Diese liege vorrangig an der unkritischen und unreflektierten Übernahme eines statischen Kulturbegriffes des Konzeptes *Intercultural Learning* aus den USA (Hu, 2000, S. 77). Die binäre Ausrichtung des Konzepts, die das homogenisierte Eigene dem homogenisierten Fremden gegenüberstellt, wird der sprachlichen Pluralität vieler Sprecher\*innen, vor allem derer mit Migrationshintergrund, die oft schon mit mehreren Sprachen aufwachsen, keineswegs gerecht (Schmenk, 2008, S. 360). In solchen Fällen haben wir es mit Individuen, die mehrere Identitäten besitzen, zu tun. Folglich ist es keine simple Aufgabe, das homogene Eigene zu definieren - da es in dieser Form gar nicht existiert. Daher erweist sich die Wissensvermittlung zwischen einer Ausgangs- und einer Zielkultur als ungenügend. Verbunden mit dieser Problematik stellt sich die Frage nach der Verbindung von Plurilingualismus und interkultureller Kompetenz. Da diese auf einem kontrastiven, essentialistischen Kulturbegriff basiert, schließt sie die Verknüpfung beider Aspekte jedoch aus, sodass die der interkulturellen Kompetenz innewohnende Dualität unmöglich aufgehoben werden kann. Die Umsetzung der Grundsätze traditioneller Fremd- und Zweitsprachendidaktik gestaltet sich in einer globalisierten Welt problematisch: Der Mythos des monolingualen *Native Speakers*, die Idee von homogenen nationalen Kulturen, Nationalsprachen als Standardsprache, instrumentelles Lernen und funktionelle Erfolgskriterien im Sprachunterricht sind überholte Paradigmen, die unter der Betrachtung aktueller Entwicklungen von Multikulturalität und Multilingualismus einer gründlichen Überarbeitung bedürfen. Um der sprachlichen und persönlichen Pluralität individueller Sprachlernender im DaZ-Unterricht zu genügen, wird ein neues Konzept, das auf der

interkulturellen Kompetenz aufbaut und ihre Lücken schließt, indem es Multilingualismus und die Idee von heterogener und komplexer Kultur als Grundbausteine einer innovativen Konzeption nutzt, gebraucht.

### 3.2 Symbolische Kompetenz

Das Konzept der symbolischen Kompetenz, das 2006 erstmals von Claire Kramsch in ihrem Beitrag *From Communicative Competence to Symbolic Competence* des *Modern Language Journals* vorgestellt wurde, berücksichtigt aktuelle Entwicklungen von Globalisierung und Multikulturalität und positioniert sich demzufolge als innovativer Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Wie der Titel des Artikels bereits preisgibt, entwickelt Kramsch das Konzept der symbolischen Kompetenz aus der schon in Kapitel 3.1 erwähnten kommunikativen Kompetenz. Dazu betrachtet Kramsch Mehrsprachigkeit als Alltagsrealität und rückt die Frage nach komplexer sprachlicher und persönlicher Vielfalt von sprachlernenden Individuen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Auf der Basis von Wandruszkas Ausführungen zur *Mehrsprachigkeit des Menschen* und Brigitta Buschs Publikation *Mehrsprachigkeit* skizziere ich zunächst wichtige Aspekte aus der Mehrsprachigkeitsforschung, die als roter Faden zur Entstehung der *Symbolic Competence* führen. Für die Definition der Mehrsprachigkeit ist in erster Linie die klare Abgrenzung vom Begriff des Bilingualismus, der Zweisprachigkeit als Sonderfall einstuft und Sprachen als klar voneinander abgrenzbare Entitäten betrachtet, essentiell. Vielmehr stellt Mehrsprachigkeit in aktueller Forschung, vor allem angesichts der wirtschaftlich verflochtenen und über Landesgrenzen hinweg kommunizierenden EU sowie in der globalisierten restlichen Welt, ein Alltagsphänomen dar. Multilinguale Subjekte nutzen ihren Sprachschatz in einem dynamischen Zusammenspiel, anstatt beherrschte Sprachen zu separieren. Eine klare Abgrenzung und Abzählung der Sprachen sei gar nicht möglich, so Busch. Mit dem Konzept

der Heteroglossie, das eine „vielschichtige und facettenreiche Differenzierung“ (Busch, 2017, S. 10) von Sprache postuliert, stellt sie die Vorstellung von Sprachen als einheitliche Gebilde in Frage und legt den Fokus auf Redevielfalt. Mit sprachlicher Vielfalt sind hier nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch Sprachvarietäten innerhalb eines Sprachsystems gemeint. Dazu zählen vor allem regional gebundene Abweichungen des standardmäßigen Sprachgebrauchs, wie beispielsweise Dialekte, oder andere Varietäten, wie fachspezifischer Sprachgebrauch am Arbeitsplatz, amtliche oder schulische Standardsprache oder auch Umgangs- und Jugendsprache. Von all diesen Varietäten kann in unterschiedlichen sozialen Räumen von nur einem Individuum Gebrauch gemacht werden. Die Art und Weise des Sprechens ist kontextabhängig und wird auf die jeweilige Situation angepasst. In diesem Prozess profitiert das sprechende Individuum von der Sprachenvielfalt, anstatt diese auszublenden. So weist auch Wandruszka (1979) mit dem Begriff der „muttersprachlichen Mehrsprachigkeit“ (S. 14) auf die jedem Individuum innewohnende Fähigkeit zur Beherrschung mehrerer Sprachen, ob nun innerhalb und/oder außerhalb eines Sprachsystems, hin. Demzufolge meint Mehrsprachigkeit in diesem Kontext keine Vielzahl von Einzelsprachen, sondern ein Konglomerat, also eine Verzweigung dieser (Busch, 2017, S. 11). Um missverständliche Deutungen zu umgehen, spricht man statt von Mehrsprachigkeit auch von Plurilingualismus, das vom digitalen Lexikon für Fremdsprachendidaktik folgendermaßen definiert wird:

Das Konzept meint nicht nur, dass mehrere Sprachen in einem speziellen Setting angeboten werden und dass Spracherwerb von mehr als einer Fremdsprache unterstützt wird, sondern betont auch, dass der Spracherwerb kein klar abgegrenzter Prozess ist, sondern in Verbindung mit den gemachten Erfahrungen und dem erworbenen Wissen geschieht. (Öveges, o. J.)

Auch Hu (2018) spricht von einer *cross-lingual communicative competence* und macht mit dem Ausdruck auf die gegenseitige Beeinflussung der Sprachen innerhalb des Sprachenrepertoires einer Person aufmerksam (S. 152). Sie verwendet für dieses Phänomen den Terminus *multi-competence* und verweist auf die „whole range of skills developed by a plurilingual individual for interacting via language (Hufeisen, 2018, S. 152). In ihrer Publikation *Models of Multilingual Competence* verweist sie unter anderem auf Meißners didaktisches Model (Abb. 5), das den Lernprozess plurilingualer Individuen auf der Basis von Interaktion ihrer Vielsprachigkeit präsentiert. Es zeigt, wie Sprachenlernende ihre Erfahrung mit Plurilingualismus in den Sprachlernprozess einer neuen Sprache miteinbeziehen und vom Austausch dieser Erfahrungen profitieren:

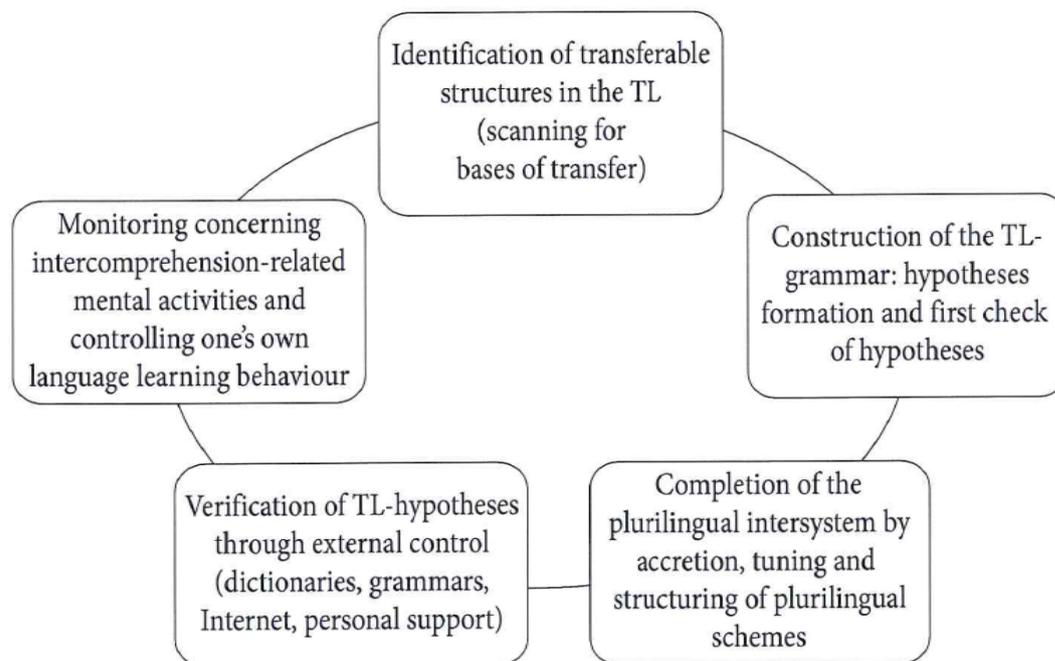


Abbildung 5: Der Lernprozess laut Meißners Plurilingual Didactic Monitor Model (Hufeisen, 2018, S. 181)

Das Modell beschreibt den Spracherwerbsprozess als einen Transfer von Wissen und Erfahrung vom bereits existierenden Sprachenrepertoire hin zu der zu erlernenden Zielsprache (TL), der folgendermaßen abläuft: Das plurilinguale Individuum stellt während des

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Erstkontakts mit der neuen Sprache auf der Erfahrung bereits beherrschter Sprachen basierende Hypothesen über alle linguistischen Ebenen der Zielsprache auf. Während des Lernprozesses werden diese einerseits durch das eigene *plurilingual intersystem*, wie es Meißner nennt, und andererseits durch externe Ressourcen, wie beispielsweise durch Lexika oder Lehrbücher über Grammatik, geprüft (Hufeisen, 2018, S. 181). Daraufhin werden verifizierte Hypothesen übernommen und zum weiteren Spracherwerb genutzt.

Wie schon in Kapitel 3 erwähnt, wird Plurilingualismus vor allem vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gefördert. Im Zusammenhang mit dem verstärkten Fokus auf sprachliche und persönliche Vielfalt entwickelt sich auch das Interesse an multikulturellen Identitäten im linguistischen Forschungsfeld. Besonders die narrativ-konstruktivistische Tradition, die Identität als ein dynamisches Narrativ eines Individuums, mit dem es sich selbst konstruiert, betrachtet, gewinnt für die Fremd- und

Zweitsprachenpädagogik an Bedeutung: „Our own existence cannot be separated from the account we can give ourselves. It is in telling our own stories that we give ourselves identity” (Ricoeur, 1985, S. 214). Die eine ständigem Wandel unterliegende Konstruktion von Identität durch Narration liegt in der Hand eines jeden Individuums und widerspricht bzw. relativiert die Ansicht kulturell geprägter Subjekte. Ein Zugriff zu den Identitäten von Sprachlernenden wird durch den relativ neuen Bereich der sprachbiografischen Zugänge ermöglicht. Hier werden nicht nur historisch-politische, sondern vor allem leiblich-emotionale Dimensionen von Sprachlernenden betrachtet (Busch, 2017, S. 11). Der Einfluss von Emotionen wirkt auf allen Ebenen der Sprachproduktion sowie der -rezeption und darf deshalb nicht von der Fremd- und Zweitsprachendidaktik vernachlässigt werden. Vor allem in Integrationskursen haben es Lehrende oft mit traumatisierten Zugewanderten zu tun, deren sowohl emotional aufreibende Vergangenheit als auch neuartige Lebenssituation im DaZ-Unterricht unbedingt berücksichtigt werden müssen. Biografische Zugänge erlangen Linguist\*innen beispielsweise

durch das systematische Aufzeichnen über das multilinguale Aufwachsen von Kindern, durch Lerntagebücher, in denen Erfahrungen von Sprachlernenden festgehalten sind, oder auch durch autobiografisch konzipierte literarische Texte (Busch, 2017, S. 15). Die Interpretation persönlicher Erfahrung spielt bei der symbolischen Kompetenz eine entscheidende Rolle. So arbeitet auch Kramsch häufig mit autobiografischen Zugängen, zum Beispiel in ihrem Buch „The Multilingual Subjekt“, das sie mit einer persönlichen Erfahrung des Entdeckens zweier Identitäten (englisch und persisch) einer Kursteilnehmerin zum Thema *intercultural communication* beginnt. In ihrer persönlichen Geschichte geht es um einen langanhaltenden Rückenschmerz, dessen psychosomatischen Ursprung sie in der langjährigen Verdrängung und Unterdrückung ihres persischen Ichs findet (Kramsch, 2010, S. 1). Auch Busch skizziert einige Sprachprofile und hebt durch die Erzählung einer Studentin, die wegen eines Schulwechsels vom Dorf in die Stadt zieht, die Möglichkeit der Erfahrung von Mehrsprachigkeit innerhalb einer Sprache hervor. Durch ihren regionalen Dialekt, der im Heimatdorf gesprochen wird, wird sie von ihren Mitschüler\*innen als anders wahrgenommen. Entlang ihrer sprachlichen Anpassungsversuche an das Hochdeutsch ändert sich ihre Fremd-, vor allem aber ihre Selbstwahrnehmung erheblich. Diese sprachliche Hierarchisierung, wie sie selbst unter Sprechenden ein und desselben Sprachsystems entstehen und zu Machtgefällen führen kann, vermag es Unsicherheit beim vermeintlich unterlegenden Individuum zu erzeugen, die zu Selbstzweifel, Identitätsstörungen oder sogar Identitätsverlust führen kann (Busch, 2017, S. 19). Die Tatsache, dass schon eine deutsche Sprachvarietät als dem gegenüberstehenden Hochdeutsch zu solch erheblichen Machtpositionierungen, die eine emotional tiefgehende Entwurzelung herbeiführen kann, zu führen vermag, ist auch Wandruszka nicht unbekannt. Er stellt schon einige Jahre vor der Verwendung von Sprachbiografien fest: „Je größer die regionale, soziale, kulturelle Mobilität der Menschen wird (...), desto bunter, abwechslungsreicher, mehrsprachiger, aber auch schwankender,

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

unsicherer wird unser eigener individueller Sprachgebrauch (...)” (Wandruszka, 1979, S. 38). Demzufolge kann ein plurilinguales Dasein persönliche, emotional-leibliche Reibungen, die zur Unsicherheit im Bezug auf das Selbstverständnis führen können, mit sich bringen. Um solche Prozesse zu eruieren, beschäftigt sich sprachbiografische Forschung mit sprachlichen Phänomenen, wie „subjektives Erleben, emotionales Empfinden und sprachideologische Wertungen, aber auch Wünsche oder Imaginationen, die mit Sprache verbunden sein können“ (Busch, 2017, S. 17) aus der Sprechendenperspektive. So können Elemente, die aus einer externen Beobachterposition schwer erreichbar sind, in die wissenschaftliche Betrachtung miteinbezogen werden. Als Beispiel für sprachbiografische Forschung stelle ich das Sprachprofil eines Mannes mittleren Alters, das im Rahmen eines Workshops mit Lehrenden im Saarland, an der Grenze zu Frankreich, entstanden ist, vor. Der Workshopteilnehmer, hier Pascal genannt, erstellt zur Darstellung seiner sprachlichen Vielfalt eine Zeichnung, die die Schwierigkeit der Zuordnung zu nur einer Sprache, zu Zwecken einer eindeutigen Identitätsbildung, thematisiert:

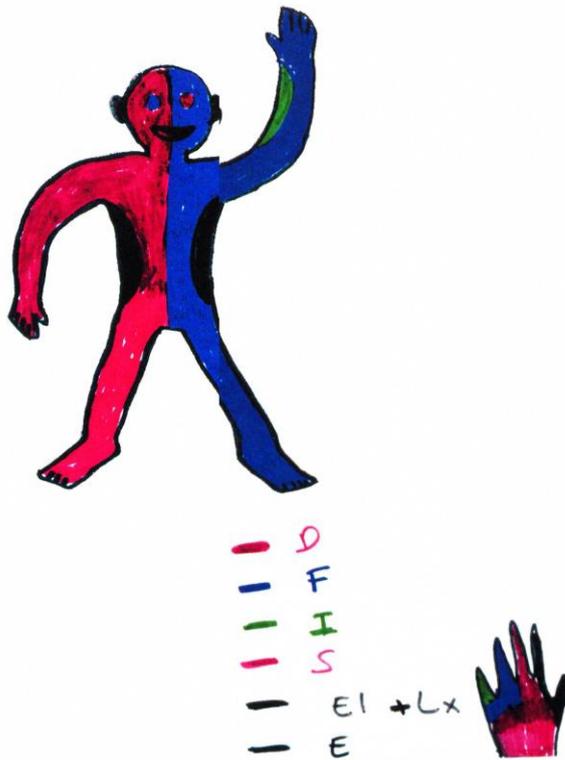


Abbildung 6: Pascals zweigeteiltes Sprachenportrait (Busch, 2017, S. 199)

Der Körper des Sprachportraits ist zweigeteilt, wobei jede Hälfte von einer Farbe dominiert wird. Die rote Seite ordnet Pascal seinem saarländisch-deutschen Ich, die blaue seinem französischen Ich zu. Jede Seite des Kopfes enthält außerdem ein Auge der jeweils anderen Farbe. Beide Körperhälften enthalten einen identischen Anteil des Englischen, die grüne Fläche seines linken Armes zeigt einen Teil Italienisch und seine Ohren, die sich auf das Luxemburg-Elsässische beziehen, sind braun (siehe Abbildung 6). Die Zweiteilung macht den Konflikt zwischen hauptsächlich zwei konkurrierenden Identitätsdiskursen, die sich auf nationaler Ebene unterscheiden, deutlich. Die jeweils andersfarbigen Augen stehen für die wechselseitige Beeinflussung beider Seiten: „Wenn ich in einer Sprache bin, habe ich immer die andere auch im Blick. Es ist nie scharf getrennt“ (Busch, 2017, S. 74), so Pascal. Er bewegt sich zwischen zwei Sprachwelten, und ohne einer der beiden ganz anzugehören, ist es für ihn ein schwieriges Unterfangen, eine eindeutige Identität zu konstruieren. Im Gegenteil,

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

er findet sich immer wieder in Situationen, in denen eines der beiden Ichs reflexartig auftaucht, als würde es daran erinnern wollen, nicht vergessen oder unterdrückt zu werden. Pascals Sprachenprofil ist nur ein Beispiel für die täglichen Auseinandersetzungen multilingualer Subjekte mit sich selbst, wie sie vor allem für Migrant\*innen und Individuen in Grenzgebieten Deutschlands aufgrund der regional stark ausgeprägten Diversität häufig vorkommen. Es gibt uns einen Einblick in die intrinsische Welt eines multilingual aufgewachsenen Subjekts, das aus Emotionen, persönlichen Erfahrungen und subjektiven Erlebnissen besteht. Solche Informationen geben Auskunft über psychologische Prozesse im Umgang mit Sprachenvielfalt und sind im Gebiet der Fremd- und Zweitsprachendidaktik äußerst wertvoll.

Die Wichtigkeit, Lernende im DaZ-Unterricht nicht als sprachproduzierende Maschinen anzusehen, sondern als individuelle Persönlichkeiten zu behandeln, betont auch Kramersch bei ihrer Feststellung, dass kommunikative Kompetenzen allein nicht mehr ausreichen, um in interkulturellen Kontaktsituationen Missverständnisse zu überwinden:

It is no longer appropriate to give students a tourist-like competence to exchange information with native speakers of national languages within well-defined national cultures. They need a much more sophisticated competence in the manipulation of symbolic systems. (Kramersch, 2006, S. 251)

Die Sprache als Zeichensystem oder auch *symbolic system* dient als Grundlage für Kramschs Überlegungen zur symbolischen Kompetenz. Wie schon in Kapitel 2.1 erläutert, besteht Sprache als System aus Zeichen, die Sprachlernende beim Erwerb einer neuen Sprache im Kontext der historischen, traditionellen und sozialen Konventionen der Zielsprache erlernen müssen, indem sie die einzelnen Symbole mit einem Begriffsinhalt füllen. Beherrschen

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Sprachlernende das symbolische System, besitzen sie die Fähigkeit, es für die eigenen Belange zu nutzen, beispielsweise zur Interessensvertretung, zur adäquaten Kommunikation, zur Überwindung von Missverständnissen in interkulturellen Kontaktsituationen, etc. Darauf aufbauend stellt Kramersch (2012) fest:

Learners of a foreign language have to adhere to the grammatical and lexical conventions of the symbolic system they are learning and to the social conventions of its use. By conforming to these conventions they are given the symbolic power to enter a historical speech community and be accepted as members of that community. (S. 6)

Demzufolge erlangen Sprachlernende durch die Beherrschung des symbolischen Systems nicht nur die Fähigkeit zur angemessenen interkulturellen Kommunikation, sondern vor allem die Aufnahme in eine Sprachgemeinschaft. Diese Macht, die Kramersch als *symbolic power* bezeichnet, lässt den Sprachlernenden von einem außenstehenden Individuum zu einem Mitglied einer Gruppe werden und hat somit einen erheblichen Einfluss auf den Status und die Rezeption einer Person in der Gesellschaft. Darüber hinaus beinhaltet der Begriff *symbolic power* die Fähigkeit, eine Sprache nicht nur zu sprechen, sondern auch durch sie zu handeln, sprich mit ihr die Realität zu verändern oder neu zu definieren, deshalb spricht man auch von *symbolic action*. Bereits 1966 beschreibt Burke die Handlungsfähigkeit symbolischer Sprache in seiner Veröffentlichung *Language as Symbolic Action* und setzt damit einen ersten Meilenstein für die Auseinandersetzung mit der symbolischen Natur von Sprache (Nordquist, 2018). Mit Handeln ist etwas in die Tat umsetzen gemeint, z.B. durch den Gebrauch eines performativen Aktes, oder auch im Sinne des bewussten Hervorrufens bestimmter Assoziationen in den Köpfen der Zuhörenden, durch den geschickten Einsatz symbolischer Formen (Kramersch, 2010, S. 8–9). Mit letzterem ist das Phänomen des *framings*

gemeint. Hierbei handelt es sich um eine selektive und strukturierte Informationsaufbereitung, mit dem Ziel, das Denken und somit auch das Verhalten des Empfangenden in eine bestimmte Richtung zu lenken (Stangl, o. J.).

Basierend auf den Nutzungsmöglichkeiten des Zeichensystems hält Kramersch fest: “Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings” und kreiert einen neuen Begriff für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik:” We could call the competence that [...] students need nowadays a *symbolic competence*” (Kramersch, 2006, S. 251). Mit *embodied experiences*, *emotional resonances* und *moral imaginings* sind persönliche Erfahrungen und Vorstellungen gemeint, die von Individuum zu Individuum variieren. Jeder Mensch füllt symbolische Formen mit seinem eigenen, ganz persönlichen Input, weshalb sich Kramersch nicht auf Gruppen oder Nationen, sondern auf Individuen mit jeweils eigenen, komplexen Identitäten bezieht. Die Erkenntnis individueller Wichtigkeit rührt von einer Veränderung der traditionellen Sicht auf Sprache und Kultur, die in der heutigen Zeit unzureichend ist. So lässt sich eine Verschiebung von einer strukturalistischen Sicht auf Sprache, in der Strukturen und Systeme als Ganzes die Wirklichkeit konstruieren und in der Einzelteile nur in der Beziehung zueinander betrachtet werden, zu einer konstruktivistischen Sicht verzeichnen. Diese geht davon aus, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern dass Wissen ausschließlich in den Köpfen von Individuen entsteht und somit subjektiv ist. Unter der Einflussnahme anderer Forschungsdisziplinen, wie der Anthropologie, Soziologie und auch der Kognitionswissenschaft, werden Sprache und Kultur neu definiert (siehe Kapitel 2.3). Dadurch werden Sprache und Wissen nicht mehr als Abbild der Realität angesehen, sondern vielmehr mit individuellen Konstruktionen von Sinnesreizen und Gedächtnisleistungen in Verbindung gebracht. Diese Entwicklung veranlasst Kramersch dazu wandelbare Vorstellungen und *identity politics* in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zu rücken (Kramersch, 2014, S. 31).

So spielen in ihrer Theorie insbesondere subjektive Positionierungen multilingualer Sprecher\*innen eine hervorgehobene Rolle. Hier wird das ganze Spektrum an Emotionen, persönlichen Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen, die an bestimmte symbolische Systeme gekoppelt sind, jeden Individuums miteinbezogen, anstatt Sprachlernende wie emotionslose Hüllen zu behandeln. Kramsch bezeichnet das Ich, das sich der symbolischen Bedeutungen von Worten sowie der damit verknüpften persönlichen Erinnerungen bewusst ist, die Fähigkeit besitzt eine situationsangemessene subjektive Positionierung anzunehmen und dazu in der Lage ist, durch alternative Rahmensetzungen zur Deutung eines Symbols neue Realitäten zu erschaffen, als *signifying self*. Dabei beeinflusst jede Sprache, die eine Person spricht, das Ich erheblich, indem sie es daran hindert, seine Autonomie zu bewahren und eine eindeutige Identität zu entwickeln: „Each of the languages we speak adds its unique dimension to our signifying self that, in its effort to maintain its autonomy, its continuity and coherence, struggles to become a multilingual subject” (Kramsch, 2010, S. 188). Dieser Kampf mehrerer konkurrierender Identitätsdiskurse wird uns auch in Pascals Erklärungen zu seinem skizzierten Sprachprofil ersichtlich: „Wenn ich in Deutschland bin, so wie heute, so überkommt es mich doch auch, überfällt es mich, das ist wie ein Reflex, der Franzose in mir wehrt sich doch auch“, so Pascal (Busch, 2017, S. 74). Durch seine Sprachenvielfalt ist es ihm unmöglich, eine eindeutige Identität aufzubauen, weshalb er die doppelte Staatsbürgerschaft (deutsch-französisch) anstrebt. Sein Beruf zwingt ihn jedoch, sich als zugehöriges Subjekt einer Nation zu positionieren, weshalb ihm die doppelte Staatszugehörigkeit verwehrt wird. Dadurch verliert er die Hoffnung auf die Konstruktion eines bilingualen Selbstverständnisses und das Risiko für eine problematische Identitätsentwicklung steigt als Reaktion darauf an.

Darüber hinaus wird aus vielen Sprachportraits unverkennbar ersichtlich, dass das Erlernen einer neuen Sprache keinen rein geistigen, körperlosen Prozess, der auf problemlösendes Denken ausgerichtet ist, sondern vor allem eine körperliche Erfahrung darstellt. Kramsch

stellt uns die persönlichen Erfahrungen einer japanischen Schriftstellerin, die nach Hamburg gezogen ist, im Bezug auf ihr verändertes Sprachumfeld und ihre Sprachlernerfahrungen vor. Sie beschreibt vor allem den Beginn ihres Sprachlernprozesses als eine Veränderung des Körpers: „Every foreign sound, every foreign sight, every foreign taste had a disagreeable affect on my body, until my body changed“ (Kramsch, 2010, S. 29). Hier wird deutlich, dass der Körper sich vorerst gegen die Aufnahme einer neuen Sprache bzw. eines neuen symbolischen Systems sträubt, bis er sie schließlich annimmt und sich dementsprechend anpasst. In Anbetracht dieses körperlich bedingten Prozesses hält Kramsch (2010) fest: “teaching the multilingual subject means teaching language as a living form, experienced and remembered bodily, with a relation to an Other that is mediated by symbolic forms” (S. 191). Wie das Unterrichten plurilingualler Schüler\*innen in der Praxis aussehen kann, möchte ich im Folgenden ausführen.

### **Symbolische Kompetenz im DaZ-Unterricht**

Die symbolische Kompetenz, die multilinguale Subjekte erwerben können, wurde von der Fremd- und Zweitsprachenpädagogik bisher nicht ausreichend berücksichtigt. Doch wie sehen die Bestandteile symbolischer Kompetenz aus und wie lassen sich diese in den DaZ-Unterricht integrieren, um plurilingualen Sprachlernenden einen optimalen Umgang mit ihrer Sprachenvielfalt zu ermöglichen? Kramsch unterscheidet zwischen drei Dimensionen, die multilinguale Subjekte charakterisieren: *symbolic self*, *symbolic action* und *Symbolic Competence*. Im Folgenden skizziere ich diese Aspekte und ihre Umsetzungsmöglichkeiten im DaZ-Unterricht im Einzelnen.

### **Symbolic self**

Sprache als symbolische Form lässt sich nicht von ihren Nutzer\*innen separieren. Die Bedeutung eines Wortes hängt zusätzlich immer von der Art der semiotischen Referenz ab, die vom *signifying self* gewählt wird, um eine Verbindung zwischen einem Zeichen und dem darauf bezogenen Objekt herzustellen. Je mehr Sprachen das Ich im Sprachenrepertoire zur Verfügung hat, also je mehr symbolischen Systemen es sich bedienen kann, desto größer ist die Anzahl der möglichen Bedeutungskonstruktionen. Während ein monolinguales Subjekt die symbolische Ordnung eines anderen Sprachsystems im traditionellen DaZ-Unterricht zu befolgen lernt, ist das multilinguale Subjekt dazu in der Lage, eine außenstehende Position, die es dazu befähigt, mit objektiven und subjektiven Bedeutungen zu spielen und zwischen verschiedenen symbolischen Ordnungen zu operieren, einzunehmen: “Because the I is not unitary, but multiple, it contains in part the other and vice-versa; it can observe itself both subjectively from the inside and objectively through the eyes of the other“ (Kramsch, 2009, S. 115). Diese kritische Distanz, die durch die Realisierung und das Bewusstsein subjektiver Realitäten unterschiedlicher Sprachen entsteht, befähigt Sprachlernende zur Bildung eines Zuganges zu einem anderen symbolischen Bereich, nämlich zu einem Zwischenraum, der die Bewegung zwischen verschiedenen Sprachen ermöglicht. Dort können sie ihre plurilinguale Vielfalt erkunden und nutzen, durch das Erschaffen mannigfaltiger Realitäten, indem sie sich der symbolischen Natur von Sprache kreativ bedienen. Heutzutage haben es Sprachlehrende oftmals mit Sprachlernenden, die verkörperte Erinnerungen aus unterschiedlichen Sprachen in den Klassenraum mitbringen, zu tun. Diese persönlichen Aspekte multipler Sprachen müssen unbedingt in den DaZ-Unterricht miteinbezogen werden, um das *symbolic self* von Sprachlernenden zu erweitern:

If we view language learning as expanding a learner's symbolic self by focusing on the 'multilingual ability to operate between languages' and on the 'transcultural circulation of value across borders', (...) We are teaching the very core of what it means to become multilingual. (Kramersch, 2010, S. 189)

Das *symbolic self* ist also multilingual und muss im DaZ-Unterricht im Umgang mit seiner Sprachenvielfalt geschult werden, um zu lernen, wie man diese nutzen kann, so dass es die Fähigkeit entwickelt, flexibel zwischen den verschiedenen Sprachen des eigenen Sprachenrepertoires zu agieren.

### **Symbolic action**

Da Sprache sich nicht direkt auf die Realität bezieht, sondern Bedeutungen durch symbolische Formen transportiert werden, die unterschiedliche symbolische Werte für verschiedene Menschen besitzen, sollte im DaZ-Unterricht die bereits erwähnte *symbolic action* vermittelt werden. Symbolische Handlungen stehen im Gegensatz zu physischen Handlungen und meinen beispielsweise statt des Fällens eines Baums das Verfassen einer Anleitung über das Fällen eines Baums (Nordquist, 2018). Kramersch bietet für die Modellierung von *symbolic action* zwei Ansätze an: 1) *critical/reflexive approach* und 2) *creative/narrative approach*. Ersterer beinhaltet die im Klassenraum durchgeführte Diskussion über kulturelle, politische und ideologische Aspekte von Sprache, beispielsweise anhand literarischer Werke (Kramersch, 2006, S. 251). Dadurch sollen Mythen von Ideologien, vor allem der monolinguale Mythos, der den *Native Speaker* als Ideal postuliert, aufgelöst werden. Mit dem Fokus auf der Dezentralisierung von sich selbst, zur Förderung kritischer Betrachtungen aus der Distanz, sollen Sprachlernende ein kritisches Bewusstsein für Sprachgebrauch entwickeln. So soll der Zugang zu verschiedenen Diskursen ermöglicht

werden. Der zweite Ansatz sieht die Integration kreativer Schreibübungen in mehreren Sprachen und andere Formen künstlerischen Ausdrucks, wie z.B. Gedichte oder Tagebücher, als Teil des DaZ-Unterrichts vor. Diese sollen eine Hilfestellung bei der Reflexion des eigenen plurilingualen Hintergrunds geben. In ihren kreativen Narrationen können soziale Subjekte sich außerdem genau so darstellen, wie sie es wollen, unterschiedliche Perspektiven annehmen und sich in verschiedene Rollen versetzen, um sich so emotional mit einer fiktiven Welt zu identifizieren. Mit dieser Methode soll das Verständnis der Sprachenvielfalt multilingualer Subjekte gefördert werden, um die Flexibilität ihres Sprachgebrauchs anzuregen und zu steigern (Kramersch, 2010, S. 195).

### **Symbolic Competence**

Durch die Erweiterung des *symbolic self* und die Modellierung von *symbolic action* entwickelt der Sprachlernende die *Symbolic Competence* und wird so zum multilingualen Subjekt. Die symbolische Kompetenz umfasst laut Kramersch folgende Aspekte:

- an ability to understand the symbolic value of symbolic forms and the different cultural memories evoked by different symbolic systems.
- an ability to draw on the semiotic diversity afforded my multiple languages to reframe ways of seeing familiar events, create alternative realities, and find an appropriate subject position ‘between languages’.
- an ability to look both at and through language and to understand the challenges to the autonomy and integrity of the subject that come from unitary ideologies and a totalizing networked culture.

(Kramersch, 2010, S. 201 ff)

Vereinen Sprachlernende diese drei Fähigkeiten zu einer übergreifenden symbolischen Kompetenz, die durch das Bewusstsein zentralistischer Ideologien und die symbolische Natur von Sprache zur flexiblen Bewegung zwischen multiplen Sprachsystemen und zum Entwerfen alternativer Realitäten befähigt, werden sie zu einem multilingualen Subjekt. An die einzelnen Aspekte symbolischer Kompetenz anknüpfend, bezeichnet Kramersch (2010) diese als “an ability that is both theoretical and practical, and that emerges from the need to find appropriate subject positions within and across the languages at hand” und fährt fort: “It encourages reading against the grain, questioning social characterizations of experience and their framing, and seeing people and events in their larger historical context” (S. 200).

Für die Berücksichtigung von sowohl der symbolischen Natur von Sprache als auch der vielsprachigen Repertoires multilingualer Subjekte im DaZ-Unterricht ist eine an der Förderung der symbolischen Kompetenz interessierte Anpassung der Fremd- und Zweitsprachenpädagogik unabdingbar. Diese sollte idealerweise ein besonderes Augenmerk auf das Sprachenlernen als symbolische Aktivität legen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen bereits existente Lehrwerke nicht nur geändert werden, sie erfordern auch eine andere Herangehensweise. Lehrende sollten sich Kramerschs Ansicht nach selbst mehr in das Unterrichtsgeschehen involvieren, sich als Individuum mit persönlichen Charaktereigenschaften und Vorlieben präsentieren, Vergnügen am Lehren haben und selbiges an Lernende weitergeben (Kramersch, 2012, S. 79). Begegnet die Lehrperson ihren Schüler\*innen als individueller Mensch mit eigenen Vorlieben und Meinungen, die offenkundig gezeigt werden, fühlen sich die Sprachlernenden ganz automatisch nicht als sprachproduzierende Maschinen, sondern als Individuen, deren Persönlichkeit, Geschichte und einzigartige Identität zählt und beim Spracherwerb eine Rolle spielt. Kramersch schlägt folgende Gesichtspunkte für einen an der Vermittlung der symbolischen Kompetenz orientierten DaZ-Unterricht, der multilinguale Subjekte berücksichtigt, vor:

### **Tempo**

Anstatt Unterrichtsstunden mit möglichst viel Stoff zu füllen, um dem Lehrplan gerecht zu werden, sollten Lehrer\*innen sich bei der Vermittlung genannter Aspekte im DaZ-Unterricht etwas mehr Zeit lassen, um Raum für ausreichend Wiederholungen, Diskussionen und tiefer gehende Analysen sowie Reflexionen zu schaffen. So sollen beispielsweise Gedichte oder Texte mehrere Male gelesen und rezitiert werden, um einerseits eine detaillierte Auseinandersetzung der durchgenommenen Werke zu ermöglichen und andererseits das Vergnügen an selbigen zu steigern. Diese Herangehensweise hilft vor allem der körperlichen Auseinandersetzung und Verinnerlichung von Prozessen des Zweitspracherwerbs, die in der Regel mehr Zeit in Anspruch nehmen als die geistigen (Kramersch, 2010, S. 202).

### **Rhythmus**

Gute Planung und optimales Timing sind essentiell für einen gelingenden Sprachunterricht. Zur Wahrung einer übersichtlichen Struktur sollte es nicht mehr als ein oder zwei Themen mit unterschiedlichen Lernvarianten pro Unterrichtsstunde geben. Darüber hinaus sollte eine Lerneinheit zur flexiblen Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler\*innen gleichermaßen Planung und Spontaneität unterliegen (Kramersch, 2010, S. 203).

### **Multimodalität**

Da Symbole des Zeichensystems von Sprache in unterschiedlicher physischer Form auftreten können, ist es wichtig, Multimodalität im DaZ-Unterricht miteinzubeziehen. Dadurch soll Sprachlernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihr symbolisches Repertoire, beispielsweise bei der Interpretation eines Textes, vollständig nutzen zu können bzw. ein

beliebiges Medium (Schauspiel, Zeichnung, Musik, etc.) für die Interpretation auswählen zu können (Kramsch, 2010, S. 204). Diese Freiheit bei der Bearbeitung von Aufgaben regt die Kreativität und eigenverantwortliches Arbeiten von Schüler\*innen an.

### **Übersetzung**

Hiermit ist die Sensibilisierung der Sprachlernenden auf die Tatsache der möglichen Konstruktion ein und derselben Begebenheit mittels unterschiedlicher Methoden, die unterschiedliche Realitäten erzeugen, gemeint. So lässt sich beispielsweise ein und derselbe Wunsch durch die Äußerung zweier grammatikalisch unterschiedlich konstruierten Sätze ausdrücken. Jeder Satz stellt dabei eine eigene Realität dar. Basierend darauf soll der DaZ-Unterricht Sprachlernende sowohl zur Erkundung der verschiedenen Möglichkeiten von Selbstdarstellung anregen, als auch die Auseinandersetzung mit sich selbst fördern. Die Vermittlung linguistischer Fakten soll durch das Lehren über semiotische Beziehungen zwischen Wörtern, linguistischen Codes, Texten und Assoziationen ersetzt werden. Dadurch sollen vorgefertigten Vorstellungen, mit denen Sprachlernende oft einer neuen Sprache begegnen, vorgebeugt werden (Kramsch, 2010, S. 205). Wichtig ist, dass mit diesem Ansatz kein traditioneller Übersetzungsunterricht gemeint ist (von der „Mutter“-Sprache in die „Fremd“-Sprache Deutsch und umgekehrt), sondern das Übersetzen zwischen verschiedenen Sprachen in den Sprachenrepertoires der Lernenden und auch des Deutschen.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass trotz der Komplexität der symbolischen Kompetenz und ihrer Einzelkompetenzen durchaus Skizzen und Vorschläge zur Integration von symbolischem Lernen in den DaZ-Unterricht existieren und dass diese durch ein Umdenken in Richtung von Plurilingualismus umgesetzt werden können. Lehrbuchautor\*innen, Prüfungsentwickler\*innen und Kursplaner\*innen müssen für die Konzeption von Sprachkursen lernen, die symbolische Natur von Sprache entsprechend zu nutzen und in den

Unterricht zu integrieren, um aus der gesamten Kapazität ihrer Sprachschüler\*innen schöpfen zu können und aktuellen heterogenen Konstellationen im Klassenzimmer gerecht zu werden.

### 3.3 Vergleich der Kompetenzen

In den letzten beiden Kapiteln haben wir gesehen, dass interkulturelle und symbolische Kompetenz unterschiedlichen Betrachtungsweisen und Interpretationen des Kulturbegriffes unterliegen, die die Herausarbeitung voneinander abweichender fremd- und zweitsprachenpädagogischer Konzepte zur Folge haben. Tabelle 1 zeigt die zentralen Kontraste von interkultureller und symbolischer Kompetenz im direkten Vergleich und ermöglicht so eine eindeutige Gegenüberstellung der einzelnen Komponente der Kompetenzen.

<b>Interkulturelle Kompetenz</b>	<b>Symbolische Kompetenz</b>
Strukturalistisch	Konstruktivistisch
Sprache als Abbild von Realität	Sprache als Konstruktion von Sinnesreizen und Gedächtnisleistungen (symbolic system)
Bilingualismus: Ausgangssprache vs. Zielsprache	Plurilingualismus: Konglomerat mehrerer Sprachen vs. Zielsprache
Kulturkontrastive Auffassung	Kultur als dynamisches, heterogenes und mehrschichtiges Konzept
National, soziale Gruppen	Individuell
Kognitive Prozesse	Emotional-leibliche Prozesse
Zugang durch Erkenntnisse der Kulturwissenschaft und Hermeneutik	Zugang durch Sprachbiographien
Ziel: Intercultural Speaker	Ziel: Multilinguales Subjekt

Tabelle 1: Gegenüberstellung interkulturelle und symbolische Kompetenz

Ein essentieller Unterschied zwischen interkultureller und symbolischer Kompetenz ist die variierende Erkenntnistheorie, auf der die Konzepte jeweils basieren. Während das Konzept der interkulturellen Kompetenz einer strukturalistischen Auffassung folgt, indem es von der Existenz eines von einem ganzheitlichen System gestifteten objektiven Wissens, das die Wirklichkeit bildet, ausgeht, betrachtet der Ansatz der symbolischen Kompetenz Sprache und Wissen nach dem konstruktivistischen Vorbild als Ursprung subjektiver Konstruktionen, die

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

aus persönlichen Erfahrungen, Sinnesreizen und der nervlichen Verarbeitung selbiger entstehen (Kramsch, 2006, S. 117). Aus diesen beiden kontrastiven Annahmen von Realität entwickeln sich zwei unterschiedliche Auffassungen grundlegender Konzepte für die Zweit- und Fremdsprachendidaktik. Im Gegensatz zum symbolischen Ansatz, der das Phänomen des Plurilingualismus als Ausgangspunkt wählt und die zu lernende Zielsprache einem durch das multilinguale Subjekt vertretene Konglomerat an Sprachen gegenüberstellt, operiert der interkulturelle Ansatz ausschließlich aus einer bilingualen Perspektive, die Sprachlernende als Sprecher\*innen einer Ausgangssprache mit einer zu erwerbenden Zielsprache konfrontiert. Diese Konstruktionen von Sprachlernenden für den DaZ-Unterricht entspringen gegenteiligen Deutungen und Interpretationen des Kulturbegriffs. Eine kulturkontrastive Auffassung von Kultur postuliert, wie schon in Kapitel 3.1 skizziert, die Homogenität von Kulturen und schreibt ganzen Nationen einigende Gemeinsamkeiten zu, die sie als Zugehörige einer Gruppe positionieren. Sie basiert auf dem so genannten *monolingual bias* und erlaubt keinen Einschluss anderer kultureller oder sprachlicher Einflüsse (Hu, 2018, S. 164). Die Neuorientierung hinsichtlich dieses traditionellen Kulturbegriffes hin zu einer Definition von Kultur als dynamisches, heterogenes Konstrukt, das mehrere Schichten hat und Heteroglossie von sowohl der Ausgangs- als auch der Zielsprache berücksichtigt anstatt einen monolingualen Sprachlernenden als Standard zu etablieren, bildet wohl die gravierendste Diskrepanz beider Konzepte. Mit dieser neuen Ausrichtung versucht der symbolische Ansatz den vom interkulturellen Konzept aufrechterhaltenen Dualismus von Ausgangssprache und Zielsprache (Hu, 2018, S. 161), dem eine Dichotomie des Fremden und Eigenen innewohnt, zu überwinden. Dazu widmet er sich anstatt nationalen Konstrukten und Gruppenkonstellationen nicht nur Individuen als Einzelpersonen, sondern vor allem auch ihren komplexen Identitäten, die in den DaZ-Unterricht mit einbezogen werden sollten. Anstatt Sprachlernende als sprachproduzierende Maschinen zu betrachten und sich auf

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

kognitive Prozesse zu konzentrieren, was beim interkulturellen Lernen immer noch der Fall ist, fokussiert sich symbolisches Lernen auf die Integration multipler Identitäten, vor allem durch die Involvierung emotional-leiblicher Prozesse von Sprachlernenden, die beim Zweitspracherwerb eine essentielle Rolle spielen. Darüber hinaus unterscheiden sich die beiden Kompetenzen hinsichtlich eines kontrastiven Zugangs zu Daten, die für zweit- und fremdsprachenpädagogische Zwecke genutzt werden. Während der interkulturelle Ansatz sich überwiegend auf Ergebnisse kulturwissenschaftlicher Forschung stützt, verwendet der symbolische Ansatz sprachbiografische Zugänge, die Auskunft über die Erfahrung und den Umgang mit Sprachenvielfalt von Sprachlernenden geben, um wichtige Erkenntnisse für den DaZ-Unterricht zu sammeln. Letztlich zielt interkulturelles Lernen auf die Ausbildung eines *intercultural speakers* ab, während symbolisches Lernen die Entwicklung zum multilingualen Subjekt als Ziel definiert.

Aus dem direkten Vergleich beider Kompetenzen lässt sich ableiten, dass die symbolische eindeutig auf der interkulturellen Kompetenz aufbaut, indem sie überholte Ansichten und Vorstellungen von Zweit- und Fremdsprachendidaktik überarbeitet und weiterentwickelt. So wirkt sie vorgefassten Meinungen und national bedingten Stereotypen entgegen, die in interkulturellem Lernen immer noch präsent sind (Apfelbaum, 2007, S. 155). Darüber hinaus löst symbolische Kompetenz das Ideal des Monolingualismus auf und fördert das Verständnis und die Nutzung der symbolischen Natur von Sprache:

Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (Kramsch, 2006, S. 251)

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Dabei versucht sie nicht die interkulturelle Kompetenz zu ersetzen, sondern ist daran interessiert, ihren Bedeutungsgehalt durch die Sensibilisierung auf Sprache als symbolisches Zeichensystem zu erweitern: “Symbolic competence does not replace (intercultural) communicative competence, but it gives meaning within a symbolic frame (...) and that I propose to view now as a more dynamic, flexible, and locally contingent competence” (Kramsch, 2010, S. 199). Wie die Ausbildung eines Bewusstseins über die symbolische Natur von Sprache im Klassenzimmer aussehen kann, hat Kapitel 3.2 mit der Beschreibung von Vorschlägen hinsichtlich einer vom interkulturellen Ansatz variierenden Herangehensweise an den DaZ-Unterricht gezeigt. Die auf ein heterogenes (multikulturelles und plurilinguales) Klassenzimmer ausgerichtete Fremd- und Zweitsprachenpädagogik sollte einerseits auf die Förderung des *symbolic self* und der *symbolic action* zur Ausbildung von *Symbolic Competence* abzielen und andererseits emotional-leibliche Aspekte von sowohl Sprachlernenden als auch Lehrpersonen aktiv in den Unterricht involvieren.

## 4 Methode

Die vorliegende Arbeit analysiert ein vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF<sup>8</sup>) zugelassenes und häufig verwendetes Lehrwerk von Integrationskursen in Deutschland: „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ (Feldmeier, Paschen, Seiffert, Sokolowsky, & Weber, 2017). Das Lehrbuch richtet sich an erwachsene Sprachlernende mit Migrationshintergrund ohne Vorerfahrung und ist speziell für Integrationskurse entwickelt worden. „Hier! Deutsch für die Integration“ konzentriert sich auf die Vermittlung von grundlegendem Sprachwissen gemäß der Kompetenzbereiche A1 und A2 und bereitet lern- und schreibgeübte Teilnehmende in Integrationskursen gezielt auf den *Deutschtest für Zuwanderer* vor. Da jeder Migrant/jede Migrantin seit des in Kraft-tretens des neuen Zuwanderungsgesetzes 2005 bei der Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland einen Integrationskurs, der neben der Vermittlung von Grundwissen zu Geschichte, Politik und Kultur in einem Orientierungsteil, auch einen Sprachgrundkurs vorsieht, belegen muss, liegt der Fokus aufgrund des häufigen Gebrauchs auf einem Lehrwerk für Anfänger\*innen. Für den Aufbau von Chancengleichheit und guter Möglichkeiten für die Integration in den deutschen Arbeitsmarkt, sieht der Sprachkurs eine Vermittlung ausreichender Sprachkenntnisse entsprechend des Niveaus B1, das fortgeschrittene Sprachverwendung beschreibt und der Skala der verschiedenen Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)<sup>9</sup> entnommen werden kann, vor. Darüber hinaus richtet sich das Lehrwerk im Hinblick auf Inhalt und Aufbau einer Ausgestaltung des Unterrichts nach dem *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*<sup>10</sup> sowie nach dem

---

<sup>8</sup> Eine Liste der durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zugelassenen Lehrwerke für Integrationskurse in Deutschland kann folgender Webseite entnommen werden:

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.html>

<sup>9</sup> Nähere Beschreibungen der Sprachniveaus lassen sich über die Globalskala auf der Webseite des GER finden: <http://www.europaescher-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>

<sup>10</sup> Detaillierte Informationen zum Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs lassen sich folgender Webseite entnehmen:

vom Goethe-Institut entwickelten *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*<sup>11</sup>, welches Ziele und Inhalte des Integrationskurses definiert. Es legt einen Rahmen gesellschaftlicher Kontexte, in denen Zugewanderte sprachlich handeln wollen und müssen und nach dem sich Prüfungsentwickler\*innen, Lehrbuchautor\*innen und Kursplaner\*innen von Integrationskursen richten müssen, fest (BAMF, 2015).

Es wurden drei Kriterien zur Auswahl des Lehrbuchs für die Lehrwerkanalyse berücksichtigt: i) aktuell, ii) bekannt/häufig genutzt und iii) für Anfänger\*innen konzipiert. Die Aktualität bezieht sich auf den Einsatz neuester pädagogischer und didaktischer Prinzipien. Mit Anfänger\*innen sind in diesem Kontext nicht mehr schulpflichtige zugewanderte Sprachlernende ohne Vorkenntnisse gemeint, für die Integrationskurse im Regelfall konzipiert werden. Vor allem das dritte Kriterium führt aufgrund der Zielgruppeneinschränkung zum automatischen Ausschluss von Lehrwerken für Intensivkurse, wie „Begegnungen“ oder „Motive“ und auch von Lehrwerken für spezielle Zielgruppen (Jugendliche, Eltern, Frauen, Analphabeten), wie „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland, Ausgabe für berufliche Schulen“ oder von Lehrwerken des Alpha-Sprachkurses. Das Kriterium *i) aktuell* führt außerdem zum Ausschluss der ältesten vom BAMF zugelassenen Lehrwerke, wie beispielsweise „Ja genau!“, „Berliner Platz NEU“ oder auch „Pluspunkt Deutsch“, die 2009 erschienen sind. In der Analyse betrachte ich die explizite und implizite Konstruktion von Sprachlernenden durch Adressierung, Themenwahl, der Auswahl sprachlicher und kultureller Inhalte sowie der Auswahl des Bildmaterials. Darüber hinaus untersuche ich die Vermittlung die von den Lehrwerkentwickelnden als wichtig erachtete Kompetenzen im DaZ-Unterricht. Dazu stellte ich mir folgende Fragen:

---

<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.html>

<sup>11</sup> Das Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache kann auf folgender Webseite eingesehen werden: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html>

- 1) Inwiefern werden Komponente des interkulturellen Lernens im ausgewählten Lehrbuch vermittelt?
- 2) Inwiefern werden Komponente des symbolischen Lernens im ausgewählten Lehrbuch vermittelt?

Um herauszufinden, inwiefern Komponente des interkulturellen sowie des symbolischen Lernens im ausgewählten Lehrwerk für Integrationskurse in Deutschland vermittelt werden, wurde eine quantitative Untersuchung durchgeführt. Der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit basiert auf einer kritischen Diskursanalyse des sowohl strukturalistisch als auch konstruktivistisch orientierten Kulturbegriffs (Straub, 2007, S. 17) der kritischen Untersuchung der daraus resultierenden Lehrenden- und Lernendenkonstruktion und der davon abgeleiteten Richtlinien für die Fremd- und Zweitsprachenpädagogik. Um die erste Frage zu beantworten, wird Byrams ICC Modell als Basis zur Erstellung von Kriterienkatalog I (siehe Kapitel 4.1), bestehend aus vier Kriterien, verwendet. Zur Beantwortung der zweiten Frage dient ein auf der Grundlage von Kramers Ausführungen zum symbolischen Lernen entwickelter Kriterienkatalog II (siehe Kapitel 4.2), der insgesamt drei Kriterien beinhaltet. Die Lehrwerkanalyse des Lehrbuchs wird durch die schrittweise Abarbeitung der einzelnen Kriterien beider Kriterienkataloge durchgeführt. Dafür berücksichtige in den jeweiligen Lektionen des Lehrwerks verwendete Aufgabenstellungen, Texte, Dialoge, Abbildungen und auch Hörbeispiele. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass der textbasierte Ansatz der Analyse natürliche Limitationen erfährt. Zukünftige Studien sollten einen Zugang zur direkten Interaktion im DaZ-Unterricht schaffen, etwa durch Videoaufzeichnungen oder durch die Präsenz der Forschenden, um die Lehr- und Lernsituationen in vollem Umfang analysieren und bewerten zu können.

### 4.1 Kriterienkatalog I

Aus einer ausgiebigen Darstellung der unter dem Einfluss mannigfaltiger Forschungsdisziplinen stehenden interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz entsteht der erste Kriterienkatalog. Dieser listet die Teilkompetenzen interkulturellen Lernens, nach dem Vorbild von Byrams Model „Factors in intercultural communication“ auf und dient als Analysewerkzeug des ausgewählten Lehrwerks von Integrationskursen in Deutschland hinsichtlich des Bestehens von Inhalten interkulturellen Lernens:

- a) Haltungen: Selbstrelativierung und Wertschätzung anderer
- b) Wissen: über das Eigene/Andere und Interaktion
- c) Fähigkeiten I (verstehen): interpretieren und verknüpfen
- d) Fähigkeiten II (handeln): entdecken und interagieren

### 4.2 Kriterienkatalog II

Aus den theoretischen Ausführungen über symbolische Kompetenz entwickelte sich, überwiegend auf der Grundlage von Kramschs Publikationen, folgender Kriterienkatalog, der die Einzelkompetenzen symbolischen Lernens übersichtlich aufzählt. Anhand dieser wird im Analyseteil das ausgewählte Lehrwerk auf die Berücksichtigung symbolischer Kompetenzen im DaZ-Unterricht geprüft:

- a) Verständnis symbolischer Natur von Sprache
- b) Nutzung verschiedener Zeichensysteme
- c) Reflexion von Sprache und Ideologien

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Die aufgelisteten Kriterien schließen unter der Benutzung der Begriffe *Verständnis*, *Nutzung* und *Reflexion* Fähigkeiten ein, die einer weiteren Ausführung bedürfen. Aus praktischen Gründen beschränke ich mich bei der Analyse auf die Kurzformen der einzelnen Kriterien, die folgende Punkte miteinschließen: Kriterium a) meint neben dem Verständnis der symbolischen Natur von Sprache auch das Verständnis der damit verknüpften kulturellen Erinnerungen, die durch verschiedene symbolische Systeme hervorgerufen werden. Die Fähigkeit des Nutzens unterschiedlicher Zeichensysteme (Kriterium b) schließt die Fähigkeit zur Erstellung alternativer Realitäten sowie zur subjektiven Positionierung zwischen verschiedenen Sprachen, wie Kapitel 3.2 beschreibt, ein. Darüber hinaus beinhaltet Kriterium c) nicht nur die Fähigkeit der Reflexion von Sprache und ihren Ideologien, sondern auch das Bewusstsein und Verständnis der damit einhergehenden Probleme für den Aufbau von Autonomie und Identität eines Individuums. Im nächsten Kapitel wird das ausgewählte Lehrwerk für Integrationskurse in Deutschland „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ anhand beider Kriterienkataloge im Hinblick auf die Existenz von Komponenten des interkulturellen und symbolischen Lernens analysiert.

## 5 Analyse

Schon ein kurzer Blick auf die Beschreibung und Präsentation des Lehrbuches „Hier! Integration in Deutschland A1.1“ lässt vermuten, dass es auf eine schnellstmögliche Aneignung grammatischer und lexikalischer Strukturen als Vorbereitung auf den *Deutschtest für Zuwanderer* (DTZ<sup>12</sup>) abzielt und somit Gefahr läuft, Sprachlernende als sprachproduzierende Maschinen zu betrachten, anstatt sie als Individuen mit komplexen Identitäten zu berücksichtigen. Mit dem Slogan „Der einfache Weg zu Integration“ (Feldmeier et al., 2017) wirbt das Lehrbuch und postuliert gleichzeitig das Bestehen des DTZ als größten zu erreichenden Meilenstein im Integrationsprozess. Es ist eingeteilt in zwei Hauptteile, in das Kursbuch und Übungsbuch sowie in ihre jeweiligen Unterkapitel. Das Inhaltsverzeichnis des Kursbuchs macht mit der Reihenfolge der einzelnen Bereiche jeder Lerneinheit zunächst auf die Priorität von Kommunikation in Interaktion aufmerksam (Feldmeier et al., 2017, S. 4–7). Jede Lerneinheit ist in vier Bereiche eingeteilt, wobei Kommunikation an erster Stelle steht, gefolgt von Grammatik, Wortschatz/Redemittel und Orthografie, Phonetik. Die Themengebiete 1) Willkommen, 2) Anmeldung, 3) Im Deutschkurs 4) Wohnen, 5) Einkaufen und Essen, 6) Kinder und Familie, 7) Aktivitäten und 8) beim Arzt widmen sich der Vermittlung der einzelnen Lebensbereiche und sind explizit auf Sprachlernende mit Migrationshintergrund zugeschnitten. Insgesamt vier Lernstationen, positioniert nach jeder zweiten Lektion, fassen durchgenommene Inhalte erneut auf und laden zum Wiederholen und Vertiefen einzelner Lernbausteine ein. Der zweite Teil, das Übungsbuch, beinhaltet Lernwortschatz, Übungen, prüfungsvorbereitende Aufgaben und kurze Leseinheiten zu jedem der genannten Lebensbereiche. Die letzten Seiten des Lehrwerks nimmt das Kapitel „Grammatik im Überblick“ (Feldmeier et al., 2017, S. 160–

---

<sup>12</sup> Nähere Informationen zum DTZ lassen sich folgender Webseite entnehmen:  
<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/SkalierteSprachpruefung/skaliertesprachpruefung-node.html>

167) ein. Es dient als Nachschlagewerk für gezielte grammatische Fragen von zuvor durchgenommenen Lerneinheiten. Obwohl das Inhaltsverzeichnis den Punkt Kommunikation noch vor dem der Grammatik nennt, lässt sich im Lehrwerk kein Übersichtskapitel zu gelernten Inhalten mündlicher Kommunikation finden. Auch die Übungsabschnitte der Lernstationen fokussieren sich größtenteils auf die Wiederholung von grammatischen, lexikalischen und phonetischen Aspekten und konzentrieren sich somit überwiegend auf den schriftlichen Sprachgebrauch. Diese Herangehensweise an den Erwerb der deutschen Sprache macht deutlich, dass der Hauptfokus nicht auf Kommunikation an sich liegt, sondern der gesprochen-sprachliche Gebrauch von Sprache als Kompetenz, die die Teilnehmenden von Integrationskursen beherrschen, zur Einführung und Überleitung in den schriftsprachlichen Gebrauch von Sprache genutzt wird. So führen beispielsweise Hörbeispiele durch das Abspielen von Lauten in die Buchstaben des Deutschen ein, die danach verschriftlich werden, daher auch die Reihenfolge der Art und Weise des Lernens mit dem Punkt Kommunikation an erster Stelle. Somit dient Mündlichkeit in „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ lediglich als Werkzeug für den Aufbau der als am Wichtigsten erachteten Kompetenzen im schriftlichen Gebrauch der Sprache. Tabelle 2 und 3 präsentieren die Auswertungen der Analyse des Lehrwerks „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ hinsichtlich der Vermittlung interkultureller und symbolischer Kompetenzen. Nach den einzelnen Teilkompetenzen beider Ansätze wurde jeweils in den Kategorien 1) Aufgabenstellung, 2) Texte, 3) Dialoge, 4) Bilder und 5) Hörbeispiele gesucht. Tabelle 2 zeigt eine detaillierte Auflistung der vorhandenen Teilkompetenzen interkulturellen Lernens in den einzelnen Kategorien, mit dem Verweis auf die jeweilige Seitenzahl und Aufgabennummer:

	<b>Aufgaben- stellung</b>	<b>Texte</b>	<b>Dialoge</b>	<b>Bilder</b>	<b>Hörbeispiele</b>
<b>a) Haltungen</b>	S. 14 15a, 15c,d S. 47 8 S. 78 2b	S. 86 11 S. 109 1a	S. 62 C	S. 14 15a, 16a S. 24 Station 1	S. 14 15b, 16a S. 53 2a
<b>b) Wissen</b>	S. 10 6 S. 12 11b S. 16 A	S. 40 12a S. 65 5a S. 119 1a	S. 11 9 S. 12 10b S. 13 14b,c S. 19 6 S. 21 9a,b 10a,b,c,d S. 24 1a,b S. 31 10 S. 39 11 S. 41 14b S. 46 5 S. 51 16b,c,d S. 57 13 S. 64 4 S. 65 6 S. 69 17 S. 73 5b, 6b S. 75 11 S. 126 13b	S. 10 4a, 6 S. 41 14a S. 44 A S. 46 4a S. 47 6a S. 50 14 S. 62 A S. 64 3a S. 68 12a S. 93 7b S. 119 1a S. 124 8a S. 129 1 S. 139 1 S. 141 3 S. 149 1 S. 163 4	S. 11, 8 S. 12, 11a,b S. 13 14a S. 21 10a S. 31 10a S. 39 11a S. 51 16a S. 57 13a S. 71 1b S. 75 11a
<b>c) Fähigkeiten I</b>	S. 15 18 S. 17 2 S. 18 3c S. 22 12a S. 32 12 S. 69 16b			S. 17 1a S. 22 11a S. 24 1a S. 36 4a S. 50 14a S. 53 1 S. 58 14 S. 63 1a	S. 17 1b
<b>d) Fähigkeiten II</b>			S. 19 6 S. 24 1b S. 47 7	S.10 6	

Tabelle 2: Interkulturelle Kompetenzen in „Hier! Integration in Deutschland A1.1“

Eine klare Dominanz bildet die Teilkompetenz *b) Wissen* in den Kategorien Dialoge, Bilder und Hörbeispiele. In der Kategorie Dialoge handelt es sich um Wissen über das Verhalten in einer Interaktion, das implizit über die genutzten Dialogsituationen an Sprachlernende transportiert wird. Sprachlernende müssen beispielsweise Audiodateien

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

anhören und parallel leise mitlesen, bevor sie den Dialog laut lesen, ihn auswendig lernen und danach frei sprechen sollen (S. 31, Aufgabe 10). Oder sie sollen nach dem Vorbild eines vorgegebenen Dialogs eigene Dialoge sprechen, indem sie in Partnerarbeit Fragen stellen und beantworten (S. 46, Aufgabe 5). So vertiefen sie nicht nur den gelernten Wortschatz, sondern sammeln gleichzeitig auch Wissen über ein angemessenes Verhalten in einer Interaktion. In Lektion 4 „Wohnen“ lernen die Kursteilnehmenden auf diesem Weg, wie sie sich in einer Interaktion mündlich nach dem Standort, der Größe und den Mietkosten einer Wohnung erkundigen (Feldmeier et al., 2017, S. 39, Aufgabe 11). Mit diesem Prinzip wird zwar keine eindeutige Anleitung für angemessenes Verhalten in Interaktion gegeben, nach dem Vorbild der teils vorgegebenen, teils frei zu konstruierenden Dialoge lassen sich jedoch Regularitäten für das Interagieren in einer Kommunikationssituation ableiten. Die Lerneinheit 1 „Willkommen“ bringt den Schüler\*innen des DaZ-Unterrichts beispielsweise bei, wie man sich richtig vorstellt bzw. wie man entsprechend auf eine Vorstellung reagiert (Feldmeier et al., 2017, S. 11, Aufgabe 9). Weiterhin wird die Teilkompetenz *b) Wissen* ebenfalls implizit durch verwendete Bilder im Lehrbuch vermittelt. Bei diesem Wissenstyp handelt es sich um Wissen über soziale Gruppen und ihre (kulturell bedingten) Traditionen und Verhaltensweisen im Zielland. Die Bilder stellen kulturspezifische Gewohnheiten oder Freizeitgestaltungsmöglichkeiten in Deutschland, wie z. B. Fußball spielen oder nach Stuttgart fahren (S. 62, siehe Abb. 7), Essgewohnheiten und die multikulturell beeinflusste Küche Deutschlands (S. 44–47), typisch eingerichtete Wohnungen (S. 112) oder auch deutsche Unternehmen, wie die Deutsche Post AG, (Feldmeier et al., 2017, S. 119) dar. Durch die Arbeit mit Bildern solcher Art nehmen Kursteilnehmende nicht nur kulturspezifisches Grundwissen auf, sondern können dieses in einem nächsten Schritt auch in interaktionaler Kommunikation anwenden und Gelerntes in realen Situationen außerhalb des Klassenzimmers wiedererkennen. Auch Hörbeispiele können Wissen über Interaktion

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

vermitteln, indem sie gesprochene Dialoge als Audiodatei wiedergeben. Sprachlernende werden beispielsweise aufgefordert, das Hörbeispiel anzuhören, um im Anschluss eine damit verbundene Aufgabe zu bearbeiten, in der sie den Inhalt des gehörten Dialogs mündlich oder schriftlich wiedergeben müssen (Feldmeier et al., 2017, S. 51, Aufgabe 16a).



Abbildung 7: Freizeitaktivitäten (Feldmeier et al., 2017, S. 62)

Weiterhin dienen die Bilder im Lehrwerk häufig zur Vermittlung der Teilkompetenz *c) Fähigkeiten I: interpretieren und verknüpfen*. Diese zeigen Alltagssituationen, wie Gespräche zwischen mehreren Interaktanten (S. 24), den Besuch auf dem Amt (S. 17) oder auch die Homepage einer Sprachschule (Feldmeier et al., 2017, S. 22) und müssen der korrekten Antwortmöglichkeit zugeordnet werden. So wird gelerntes Vokabular durch die Bilder aktiviert und angewendet. Einige Aufgabenstellungen zielen nicht nur auf die Verknüpfung von kulturspezifischem Wissen, sondern auch auf die Interpretation der Bilder ab. Die Sprachlernenden sollen sich auf diese Art in eine andere Situation bzw. alternative Realitäten hineinversetzen, indem sie sich von sich selbst dezentralisieren und passende Dialoge aus der Perspektive der abgebildeten Personen schreiben und spielen. Aufgabe 4a in Lernstation 2A beispielsweise fordert die Sprachlernenden mit der Aufgabenstellung „Worüber sprechen die Personen? Sehen Sie das Foto an und sammeln Sie Ideen“ (Feldmeier et al., 2017, S. 36) dazu

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

auf, sich die abgebildete Fotografie (siehe Abb. 8) anzusehen, um sich daraufhin auf die darin präsentierten Realitäten konzentrieren. In diesem Moment sollen sie sich vom Eigenen entflechten und sich auf das andere fokussieren, um sich in die Rolle der abgebildeten Menschen hineinversetzen zu können. Somit werden durch Bilder, die nach einer Interpretation aus einer anderen Perspektive fragen, auch die unter Teilkompetenz a) zusammengefassten Haltungen der Selbstrelativierung und Wertschätzung anderer geschult.



Abbildung 8: Worüber sprechen diese Personen? (Feldmeier et al., 2017, S. 36)

Eine Ausbildung ebendieser Haltungen wird auch von einigen Aufgabenstellungen im Lehrwerk verfolgt. In der Lektion „Einkaufen und Essen“ sollen die Sprachschüler\*innen ein Kursplakat schreiben, das die Lieblingsgerichte sowie Speisen, die Mitschüler\*innen nicht gerne essen, auflistet (Feldmeier et al., 2017, S. 47). Übungen wie diese schulen die Toleranz von Ambiguität und legen den Fokus auch auf andere, anstatt nur auf sich selbst. Auch Texte, Dialoge und Hörbeispiele können der Vermittlung von Teilkompetenz a) *Haltungen* dienen, indem sie sich auf andere Meinungen und Vorstellungen fokussieren, die Sprachlernenden Fragen an ihre Mitschüler\*innen stellen lassen oder ihre Interpretationen mit denen anderer vergleichen lassen. Schließlich zeigt die Analyse des Lehrwerks hinsichtlich interkultureller Kompetenz, dass die Vermittlung der Teilkompetenz d) *Fähigkeiten II: entdecken und interagieren* am geringsten vertreten ist. Lediglich an vereinzelten Stellen im Lehrwerk lassen

sich Dialoge oder Bilder finden, die auf die Ausbildung entsprechender Fähigkeiten abzielen: In Lektion 5 „Einkaufen und Essen“ werden die Sprachlernenden dazu aufgefordert, die kulinarischen Vorlieben ihrer Mitschüler\*innen zu entdecken und mit ihnen zu interagieren (S. 47, Aufgabe 7). Auch in Lektion 1 „Willkommen“ sollen die Sprachlernenden mit ihren Mitschüler\*innen im Klassenraum interagieren und unterschiedliche Umgangsformen im Hinblick auf Begrüßungen entdecken (Feldmeier et al., 2017, S. 10). Wie man sieht, ist die Verteilung der einzelnen Kompetenzen interkulturellen Lernens in „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ äußerst ungleichmäßig. Während die Teilkompetenz *b) Wissen* (sozial und interaktional) am häufigsten - überwiegend durch Dialoge und Bilder - vermittelt wird, werden die anderen Kompetenzen kaum berücksichtigt. Auf *c) Fähigkeiten I* legen Aufgabenstellungen und Bilder lediglich vereinzelt ihren Fokus. Die Fertigkeiten *a) Haltungen* werden zwar von allen Kategorien berücksichtigt, treten dafür jedoch nicht häufig genug auf. Das Schlusslicht bildet die Teilkompetenz *d) Fähigkeiten II*, die im gesamten Lehrwerk lediglich viermal durch Dialoge und Bilder bedacht werden.

Tabelle 3 zeigt die Auflistung der vorhandenen Teilkompetenzen symbolischer Kompetenz im ausgewählten Lehrwerk und verweist auf Seitenzahlen und Aufgabennummern:

	<b>Aufgabenstellung</b>	<b>Texte</b>	<b>Dialoge</b>	<b>Bilder</b>	<b>Hörbeispiele</b>
<b>a) Verständnis</b>	S. 16 C	S. 21 9a			
<b>b) Nutzung</b>	S. 45 3 S. 54 5b S. 117 10b			S. 96 12	
<b>c) Reflexion</b>					

Tabelle 3: Symbolische Kompetenzen in „Hier! Integration in Deutschland A1.1

Bereits auf den ersten Blick ist hier sichtbar, dass die Kompetenzen symbolischen Lernens im Lehrwerk nicht annähernd so häufig vertreten sind, wie die des interkulturellen Lernens.

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Lediglich an sechs Stellen werden diese berücksichtigt. Darunter findet sich zweimal die Kompetenz *a) Verständnis* der symbolischen Natur von Sprache in den Kategorien Aufgabenstellung und Text und viermal die Kompetenz *b) Nutzung* verschiedener Zeichensysteme, davon dreimal in der Kategorie Aufgabenstellung und einmal in der Kategorie Bilder. Die Kompetenz *c) Reflexion* von Sprache und Ideologien lässt sich im gesamten Lehrwerk überhaupt nicht finden. In Lektion 2 „Anmeldung“ finden wir in Aufgabe C die Aufgabenstellung „Welche Sprachen sind für Sie wichtig? Sammeln Sie“ (Feldmeier et al., 2017, S. 16). Sie fordert die Sprachlernenden dazu auf, sich mit ihrem Sprachenrepertoire auseinanderzusetzen und fördert so Kompetenz *a)* das Verständnis der symbolischen Natur von Sprache. Die Frage nach der persönlichen Wichtigkeit von Sprache evoziert außerdem kulturspezifische Erinnerungen, die die Sprachlernenden mit den jeweiligen Sprachen ihres Repertoires in Verbindung bringen und integriert somit die einzelnen Individuen in den DaZ-Unterricht. Darüber hinaus werden Sprachlernende auf derselben Seite in Aufgabe A indirekt als multilinguale Subjekte angesprochen, indem sie nach den von ihnen beherrschten Sprachen (Plural) gefragt werden. Auch eine weitere Aufgabe bezieht die Heteroglossie der Teilnehmenden implizit in den DaZ-Unterricht mit ein, indem sie nach der Frage „Sprichst du Englisch?“ (siehe Abb. 9) besonders viel Platz für die Antwort lässt, vermutlich damit die antwortgebende Person auch alle anderen von ihr beherrschten Sprachen auflisten kann, und deckt somit die Vermittlung der Kompetenz *a)* in der Kategorie Texte ab.

9a Ergänzen Sie Ihre Daten.

Kommst du aus Deutschland?	Nein, aus .....
Heißt du Yasmine?	Nein, ich heiße .....
Wohnst du in Neustadt?	Nein, in .....
Sprichst du Englisch?	....., ich spreche .....
	.....

Abbildung 9: Sprichst du Englisch? (Feldmeier et al., 2017, S. 21)

In Lektion 5 „Einkaufen und Essen“ hingegen werden Sprachlernende durch die Aufgabenstellung 3 als mono- oder bilinguale Sprecher\*innen konstruiert. Die Anweisung richtet sich ganz eindeutig nicht an multilinguale Subjekte, da sie nicht nach dem Einbezug eines vielfältigen Sprachenrepertoires, sondern nur nach der Nutzung einer anderen Sprache fragt: „Schreiben Sie Flakas Zettel in Ihrer Sprache“ (Feldmeier et al., 2017, S. 45). Die Aufgabenstellung für plurilinguale Sprachlernende sollte vielmehr heißen: „Schreiben Sie Flakas Zettel in einer Ihrer Sprachen“ oder „Schreiben Sie Flakas Zettel einmal in jeder Ihrer Sprachen“. Andernfalls könnten plurilinguale Teilnehmende Fragen, wie z.B. „Welche Sprache soll ich nutzen?“ stellen und dadurch das Unterrichtsgeschehen aufhalten oder sich ausgeschlossen fühlen. Die Integration der Teilkompetenz *b) Nutzung* der verschiedenen Zeichensysteme durch die Kategorie Aufgabenstellung ist an dieser Stelle durch den Ausschluss der Sprachenvielfalt von Kursteilnehmenden unzureichend, bewegt sich eher an der Oberfläche und verfehlt somit das Ziel symbolischen Lernens: Die volle Entfaltung der sprachlichen Kapazität von Sprachlernenden. Ähnlich verhält es sich mit anderen Lektionen im Lehrbuch. In „Kinder und Familie“ beispielsweise werden den Sprachlernenden beschriftete Fotos verschiedener Alltagssituationen gezeigt. Die Beschriftung beinhaltet

jeweils die Namen der sich auf den Bildern befindenden Personen. Eines der Bilder zeigt einen gelben Vogel mit dem Titel „Canavar“ (siehe Abb. 10).



Abbildung 10: Canavar (Feldmeier et al., 2017, S. 54)

In Aufgabe 5b werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, sich im Kurs nach der Bedeutung des Wortes „Canavar“ zu erkundigen. Da der Begriff die türkische Bezeichnung für Raubtier ist, geht das Lehrwerk davon aus, dass sich türkischsprachige Teilnehmer\*innen im Kurs befinden, die die Frage beantworten können. Somit wird mit dieser Aufgabenstellung an die Nutzung eines anderen Zeichensystems appelliert. Sprachlernenden wird hier die Möglichkeit gegeben, als Individuen mit ihrer eigenen Persönlichkeit aufzutreten. Befindet sich kein türkischsprachiger Teilnehmender im Kurs, kann die Lehrperson die Übersetzung übernehmen und so auf die Konstruktion alternativer Realitäten durch die Nutzung eines anderen symbolischen Systems sensibilisieren. Weiterhin bietet Aufgabe 12 aus dem Übungsteil 2 den Sprachlernenden durch die Abbildung zweier Sprechblasen mit jeweils einer kurzen nicht deutschsprachigen Äußerung (arabisch und russisch, siehe Abb. 11) die Gelegenheit, ihr Sprachenrepertoire durch das Lesen dieser zu nutzen und berücksichtigt somit die Teilkompetenz *b) Nutzung* in der Kategorie Bilder.



Abbildung 11: Arabisch und Russisch (Feldmeier et al., 2017, S. 96)

Letztlich bewirkt die Aufgabenstellung der Aufgabe 10b im Übungsteil 4 ebenfalls die Ausführung der Teilkompetenz *b) Nutzung*, indem sie die Sprachlernenden zum Übersetzen zuvor gebildeter deutschsprachiger Sätze auffordert (Feldmeier et al., 2017, S. 117). Doch auch hier mangelt es an einer detaillierteren Anweisung, die Kursteilnehmende eindeutig als multilinguale Subjekte konstruiert. Die Aufgabenstellung könnte beispielsweise lauten: „Übersetzen Sie in eine von Ihnen gewählte Sprache“, um die Sprachenvielfalt der Schüler\*innen zu integrieren und es ihnen zu ermöglichen, eine eigens gewählte subjektive Positionierung zwischen verschiedenen Sprachen einzunehmen. An vereinzelten Stellen im Lehrwerk wird das Augenmerk auf die Heteroglossie von Sprecher\*innen im Allgemeinen gelegt. In Abschnitt C der Lektion 2 „Anmeldung“ beispielsweise sehen wir einen Screenshot der Sprachschule IFS<sup>13</sup>, der uns das Team, bestehend aus drei Mitgliedern, die alle bi- oder multilingual sind, vorstellt (S. 22). Im Übungsteil 1 geht es um die Herkunftsländer von Menschen. Dort werden insgesamt acht unterschiedliche Länder erwähnt, die über eine Audiodatei angehört und nachgesprochen werden sollen (Feldmeier et al., 2017, S. 86). Abbildungen und Aufgaben wie diese beziehen die Sprachenvielfalt von Lernenden zwar

---

<sup>13</sup> Institut für Sprachvermittlung

nicht direkt in das Unterrichtsgeschehen mit ein, sensibilisieren diese jedoch auf eine heutzutage immer heterogener werdende Gesellschaft und fördern dadurch die Toleranz von Ambiguität, beugen Stereotypen vor und wirken dem *monolingual bias* entgegen.

Darüber hinaus fällt positiv auf, dass das Lehrwerk durch den regelmäßigen Einsatz von Übungsteilen und Lernstationen den Fokus auf das Wiederholen und Vertiefen von Lerninhalten legt. Fortlaufend lassen sich Aufgaben finden, die mit einem Hörbeispiel beispielsweise eines Dialoges starten. Die Sprachlernenden werden dazu aufgefordert, zuzuhören und leise mitzulesen, um den Dialog im Anschluss erst laut zu lesen, dann eine Seite abzudecken und auswendig zu lernen, um ihre Rolle in einem letzten Schritt mit einem Partner frei sprechen zu können (S. 21, 31, 39, 57, 75). Auch andere Aufgabentypen laden z.B. durch die Integration von Videos zum Wiederholen von gelerntem Wortschatz (S. 25 Station 4 u. S. 43 Station 5) ein oder zielen durch Merkaufgaben (Feldmeier et al., 2017, S. 49, Aufg. 13a) auf die mehrmalige Wiederholung von Vokabular oder Sätzen ab und berücksichtigen dadurch den in Kapitel 3.2 skizzierten Gesichtspunkt *Tempo*, den Kramsch für die Integration von symbolischem Lernen in den DaZ-Unterricht vorschlägt. Besonders in Einsteigersprachkursen zur Integration, in denen die Teilnehmenden bisher nur wenig oder gar nicht mit der neuen Sprache in Berührung gekommen sind, ist es wichtig, ein angemessenes Tempo, das die Bedürfnisse der Lernenden involviert, im Klassenzimmer zu bewahren.

Außerdem ist bei der Analyse von „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ aufgefallen, dass das Lehrwerk sich zwar relativ aktueller Gendermöglichkeiten bedient, indem es das weibliche und männliche Geschlecht einbezieht, weicht stellenweise jedoch von der Nutzung geschlechtergerechter Sprache ab. So wählt es einerseits Formulierungen wie „Wie heißt Ihre Kursleiterin oder Ihr Kursleiter?“ (S. 9, Aufgabe 3), „Ihr Partner/Ihre Partnerin“ (S. 43, Station 4A) oder „Teilnehmende in Integrationskursen“ im Klappentext und berücksichtigt so

beide Geschlechter, andererseits finden sich jedoch auch Wortlaute, wie „Aus wie vielen Ländern kommen die Kursteilnehmer?“ (Feldmeier et al., 2017, S. 14), die das weibliche Geschlecht ausschließen. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass das Werk sich keiner einheitlichen Gendermethode bedient und deshalb keine Gleichberechtigung aller Geschlechter gewährleisten kann. Nicht-binäre Geschlechteridentitäten werden durch die Abtretung des Gendersternchens oder Gendergaps vollkommen ausgeschlossen. Der Verzicht von Gendermethoden, die ein drittes Geschlecht berücksichtigen, könnte jedoch aus Gründen der Eingängigkeit des Lehrwerks, wegen der Konzeption für Anfänger\*innen, gewählt worden sein.

### 5.1 Ergebnisse im Überblick

In vorliegender Analyse habe ich gezeigt, dass im Lehrwerk „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ trotz einer allgemeinen Bewegung hin zum Plurilingualismus in der Fremd- und Zweitsprachenforschung weiterhin eine monolinguale Gesinnung vorherrscht, die den DaZ-Unterricht beeinflusst. Die tabellarische Auswertung ergibt, dass interkulturelle Kompetenzen bis auf den Bereich *d) Fähigkeiten II* im Vergleich zu symbolischen Kompetenzen relativ häufig im Lehrwerk vermittelt werden. Tabelle 2 zeigt, dass Teilkompetenzen des interkulturellen Lernens zwar frequent vertreten sind, häufig jedoch nicht explizit genug gefördert werden. Oft werden die Kompetenzen in kurzen Teilaufgaben involviert, anstatt ihnen ganze Aufgaben zu widmen und kommen im DaZ-Unterricht folglich zu kurz. Ihrer Häufigkeit nach sortiert – von stark bis gering vertreten – erscheinen die Teilkompetenzen in folgender Reihenfolge: Die Vermittlung des Bereichs *b) Wissen* im Lehrwerk überwiegt mit eindeutiger Dominanz die Integration aller anderen Kompetenzbereiche. Das Wissen über das Eigene und Andere sowie über angemessenes Verhalten in Kommunikationssituationen wird indirekt vermittelt, indem Sprachlernende sich

Regularitäten im Interaktionsverlauf oder Informationen zu kulturspezifischen Verhaltensweisen in Deutschland selbst ableiten müssen. Am zweithäufigsten lässt sich die Kompetenz *c) Fähigkeiten I* finden, die Sprachlernende im Interpretieren und Verknüpfen von Texten, Bildern und Hörbeispielen schult. Obwohl die Teilkompetenz *a) Haltungen* essentiell für den Aufbau einer neutralen und vorurteilsfreien Position für den Erwerb einer neuen Sprache ist, wird diese im Lehrwerk selten aufgegriffen und beschränkt sich auf wenige ausgewählte Stellen. Für eine gezielte Förderung der Haltungen Selbstrelativierung und Wertschätzung anderer müsste das Lehrwerk häufiger Aufgaben zum Austausch mit einem Partner oder in Gruppen anbieten. Durch regelmäßige Diskussionen können Sprachlernende die Fähigkeit der Dezentralisierung erwerben, indem sie auf variierende Verhaltensweisen, Vorstellungen und Ansichten sensibilisiert werden. Dieser Prozess wiederum führt zur Entwicklung von Toleranz für Ambiguität sowie zu einer besseren Identifikation mit den Mitschüler\*innen. Die vergleichsweise am wenigsten berücksichtigte Teilkompetenz *d) Fähigkeiten II* wird im Lehrwerk insgesamt lediglich viermal involviert. Mit dem beinahe vollkommenen Verzicht auf die gezielte Vermittlung der Fähigkeiten *entdecken* und *interagieren* entgeht den Sprachlernenden die aktive Ausbildung wertvoller Kompetenzen für die Gestaltung eines reibungslosen Kommunikationsverlaufs. Tabelle 3 zeigt deutlich, dass die Kompetenzen symbolischen Lernens *a) Verständnis*, *b) Nutzung* äußert selten und *c) Reflexion* überhaupt nicht in den DaZ-Unterricht integriert werden. Besonders auffällig ist, dass die Inhalte symbolischer Kompetenz nicht ausreichend im Klassenzimmer reflektiert und diskutiert werden. Die Aufwärmübung C der Lektion 2 „Anmeldung“ (Feldmeier et al., 2017, S. 16) beispielsweise fordert die Lernenden dazu auf, Sprachen zu sammeln, die für sie wichtig sind. Aus den Lehrmaterialien geht jedoch nicht hervor, ob es auch eine anschließende Diskussion mit einem Partner, in Gruppen oder im Plenum des Kurses geben soll. Die Aufforderung zum Austausch von Erfahrungen mit Mitschüler\*innen würde zu

einem Vergleich von dem Eigenen mit dem Anderen führen und so nicht nur den Umgang in Interaktion schulen, sondern gleichzeitig auch die Kompetenzen *a) Haltungen* und *b) Wissen* des interkulturellen Lernens involvieren. Die als Kontrastfolie fungierenden Mitschüler\*innen können die konstruktive und reflektive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und dem Sprachenrepertoire sowie die Offenheit, Neugierde und Toleranz für Neues steigern und sollten deshalb in den DaZ-Unterricht involviert werden. Allerdings ist es schwierig, die Frequenz von Diskussionen zu beurteilen, ohne das wirkliche Unterrichtsgeschehens zu betrachten. Aus einer externen Position kann nicht ermittelt werden, an welchen Stellen Diskussionen zur Klarstellung von Unklarheiten oder Fragen eingesetzt werden, vor allem da diese sich spontan entwickeln können. Generell sind die Aufgaben, die symbolische Natur von Sprache im Hinblick auf Verständnis und Nutzung miteinbeziehen, zu kurz und bewegen sich an der Oberfläche. Deshalb fordern sie die sprachliche Kapazität der Sprachlernenden nicht ausreichend heraus. Darüber hinaus konstruieren sie Kursteilnehmende oft implizit als bi- oder gar monolinguale Sprechende und blenden ihre Heteroglossie, die im Klassenzimmer zur positiven Entfaltung eingesetzt werden kann, vollkommen aus. Obwohl die Wahl der Kursleitenden (Karolina Pastek und Mümin Siddik), des Bildmaterials, der Formulierungen von Aufgabenstellungen sowie die Auswahl von multikulturellen Inhalten und Themen durch ihre Heterogenität die Vermittlung von Stereotypen vermeiden und Diversität vertreten, ist die Berücksichtigung von kultureller und sprachlicher Vielfalt der Sprachlernenden im Lehrwerk unzureichend. Während das kulturelle Spektrum in einer Gruppe von Menschen vor allem durch Bilder adressiert wird (siehe Feldmeier et al., 2017, S. 10, 13, 24, 54, 124 etc.), wird die kulturelle und insbesondere sprachliche Vielfalt, die einem einzigen Individuum innewohnt, nahezu vollkommen unterschlagen. Lediglich an zwei Stellen im gesamten Lehrwerk werden die Sprachlernenden dazu aufgefordert, ihre Erfahrungen mit anderen Sprachen schriftlich zu nutzen. Jedoch unterdrücken Anweisungen wie „Schreiben Sie Flakas

Zettel in Ihrer Sprache“ (S. 45) und „Übersetzen Sie“ (Feldmeier et al., 2017, S. 117) das vielseitige Sprachenrepertoire von Kursteilnehmenden, indem sie auf die Nutzung nur einer anderen Sprache als die Deutsche referieren. Die Aufgabenstellungen könnten durch die Verwendung des Plurals „Sprachen“ sowie durch minimale Ergänzungen, die zu einer Positionierung zwischen Sprachen auffordern, auf plurilinguale Sprechende ausgerichtet werden. Die Sprachlernenden dazu zu bitten, Flakas Zettel in einer ihrer Sprachen oder in jeweils jeder ihrer Sprachen zu schreiben, würde sie automatisch als multilinguale Subjekte konstruieren und ihnen erlauben, ihre gesamte sprachliche Bandbreite auszuleben und sich infolgedessen als Individuen mit persönlichen Identitäten zu präsentieren. Während die Wortfolge „Übersetzen Sie“ zum traditionellen Übersetzen von „Zielsprache“ in die „Muttersprache“ auffordert und somit den flexiblen Gebrauch eines Sprachenrepertoires unterbindet, regt eine Aufgabenstellung, wie beispielsweise „Übersetzen Sie in die von Ihnen beherrschten Sprachen“ die kreative Nutzung von Heteroglossie sowie eine eigens gewählte subjektive Positionierung zwischen den Sprachen an und folgt somit Kramers Gesichtspunkt „Übersetzen“ (siehe Kapitel 3.2) für einen symbolische Kompetenz vermittelnden DaZ-Unterricht. Demnach bindet das Lehrwerk mit genannten Aufgaben die Nutzung jeweils nur eines anderen Zeichensystems in das Unterrichtsgeschehen ein und schließt die flexible Bewegung zwischen unterschiedlichen Sprachen aus. Die anderen beiden Aufgaben, die die Teilkompetenz b) berücksichtigen, sind ebenfalls nicht umfangreich genug, beanspruchen die symbolische Kompetenz der Sprachlernenden für einen zu kurzen Zeitraum durch die Übersetzung eines Wortes (S. 45) oder das Lesen zweier Sätze (Feldmeier et al., 2017, S. 96) und eignen sich bestenfalls als Aufwärmübungen für darauf aufbauende Aufgaben, die im Lehrwerk noch fehlen. Die Ergebnisse der Analyse konstatieren folglich, dass der Versuch, sprachliche Vielfalt der Kursteilnehmenden durch symbolisches Lernen in den DaZ-Unterricht zu involvieren, existiert, an der Herangehensweise und Umsetzung jedoch noch

gearbeitet werden muss. Die fehlende Integration von Sprachenvielfalt weist auf das in der Fremd- und Zweitsprachenpädagogik weiterhin existierende *monolingual bias* hin. Vor allem zur Vermittlung symbolischer Kompetenzen muss nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Aufgaben symbolischen Lernens erheblich gesteigert werden, um die Kapazitäten der Sprachlernenden vollständig einbinden zu können. Mit der Steigerung symbolischen Lernens kann ein DaZ-Unterricht gestaltet werden, der der Heterogenität, Multikulturalität und Heteroglossie von Kursteilnehmenden mit Migrationshintergrund in Integrationskursen in Deutschland genügen kann. Darüber hinaus bestätigen die Ergebnisse der Analyse die zu Beginn aufgestellte These, dass Schüler\*innen von Integrationskursen in Deutschland als sprachproduzierende Maschinen im DaZ-Unterricht behandelt werden. Sowohl die mangelnde Involvierung leiblich-emotionaler Aspekte als auch die fehlende regelmäßige Integration der unterschiedlichen Identitäten im Klassenzimmer lassen darauf schließen, dass Sprachlernende nicht als Individuen mit persönlichen Bedürfnissen betrachtet, sondern als Gruppe auf den DTZ vorbereitet werden.

Positiv zu bemerken ist, dass die Vermittlung von kulturell herausgebildeten Stereotypen im Lehrwerk durch den Einsatz multikultureller Inhalte unterbunden wird. Die Abbildungen zeigen durchgehend Personen unterschiedlicher Herkunft und bilden somit die Realität unserer heutzutage heterogen zusammengesetzten Gesellschaft ab. Das Ziel für einen von interkulturellem und symbolischem Lernen dominierten DaZ-Unterricht sollte eine stärkere Einbindung dieser multikulturellen sowie multilingualen Realität in das Unterrichtsgeschehen sein. Jedoch unterliegt das Lehrwerk „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ aufgrund seiner Konzeption für Anfänger\*innen natürlichen Limitationen bei der Einbindung besagter Kompetenzen, da es sich auf die elementare Sprachverwendung konzentriert. Der Sprachlernende, der das Sprachniveau A1 beherrscht, wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2009) folgendermaßen definiert:

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

- Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.
- Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.
- Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

(Trim et. al., S. 35)

Anhand Abbildung 12 lässt sich erkennen, dass sich das analysierte Lehrwerk der niedrigsten Stufe der Sprachvermittlung widmet. Diese wird mit dem Begriff *breakthrough* bezeichnet und beinhaltet die Vermittlung genannter elementarer Fähigkeiten in der Sprachverwendung.

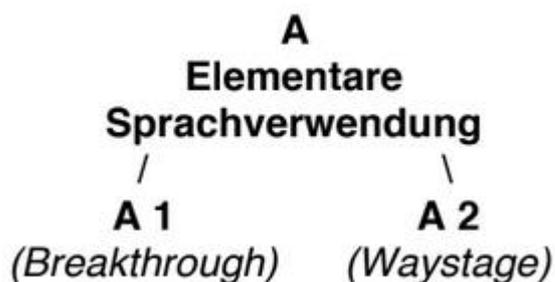


Abbildung 12: Sprachniveau A1 (Trim et al., 2009, S. 34)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern interkulturelle und symbolische Kompetenzen in einem DaZ-Unterricht, der sich auf die Vermittlung von grundlegenden Sprachkenntnissen und Basiswissen fokussiert, integriert werden können. Ist der Ausschluss eines ausreichenden interkulturellen und symbolischen Lernens in dem niedrigen Sprachniveau des Lehrwerkes zu begründen? Sicherlich stellen die noch fehlenden sprachlichen Grundkompetenzen der Sprachlernenden eine Hürde in der optimalen

Involvierung interkultureller und symbolischer Fähigkeiten dar. Sie sind meines Erachtens jedoch kein Grund für die mangelnde Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens auf die Bedürfnisse von multikulturellen und plurilingualen Sprachlernenden. Die bereits vorhandenen Aufgaben, die interkulturelle und symbolische Aspekte im DaZ-Unterricht aufgreifen, sind der Beweis dafür, dass eine Integration selbiger durchaus möglich ist. Dazu bedarf es einer entsprechend angepassten Herangehensweise der Lerneinheiten sowie eines Umdenkens seitens der Lehrperson. Sowohl die Quantität als auch die Qualität von Aufgaben, die interkulturelle und symbolische Kompetenz vermitteln, können und müssen weiterhin gesteigert werden. Dazu darf der DaZ-Unterricht die Involvierung der Sprachenvielfalt der Lehrperson und die der Kursteilnehmenden keinesfalls gescheut werden. Diskussionsrunden können aufgrund noch mangelnder Deutschkenntnisse auch in anderen Sprachen abgehalten werden. Selbiges gilt für schriftliche Aufgaben, die das plurilinguale Sprachenrepertoire verstärkt nutzen können, indem sie beispielsweise die Beantwortung von Fragen in mehreren Sprachen fordern. Als die deutsche Sprache einleitendes Lehrwerk hat „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ die Aufgabe, die Sprachlernenden auf die interkulturellen und symbolischen Aspekte von Sprache zu sensibilisieren und spielt deshalb eine entscheidende Rolle im Integrationskurs. So früh wie möglich müssen Elemente interkulturellen sowie symbolischen Lernens im DaZ-Unterricht aufgegriffen werden, um diese in darauf aufbauenden Lehrwerken optimal nutzen und ausbauen zu können. Deshalb ist es besonders wichtig, dass Lehrwerke, die auf das Sprachniveau A1.1 spezialisiert sind, die Vermittlung besagter Fähigkeiten und Kompetenzen, wie sie in den beiden Kriterienkatalogen aufgelistet sind, im Unterrichtsgeschehen einschließen. Aus den Ergebnissen der Analyse geht hervor, dass bei der zukünftigen Konzeption von Materialien für den elementaren Sprachgebrauch in Integrationskursen ein besonderes Augenmerk auf die Vermittlung der Fähigkeiten II

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

(entdecken und interagieren) des interkulturellen Lernens und allen Kompetenzen des symbolischen Lernens (Verständnis, Nutzen, Reflexion) liegen sollte.

Darüber hinaus fällt auf, dass das Lehrwerk dialogische Kommunikation zwar in die Lerneinheiten einfließen lässt, es diesen jedoch an der Einbindung von Merkmalen der Mündlichkeit mangelt. Einige Dialoge wirken statisch und würden in einer Kommunikationssituation außerhalb des Klassenzimmers nicht vorkommen (siehe Abb. 13):

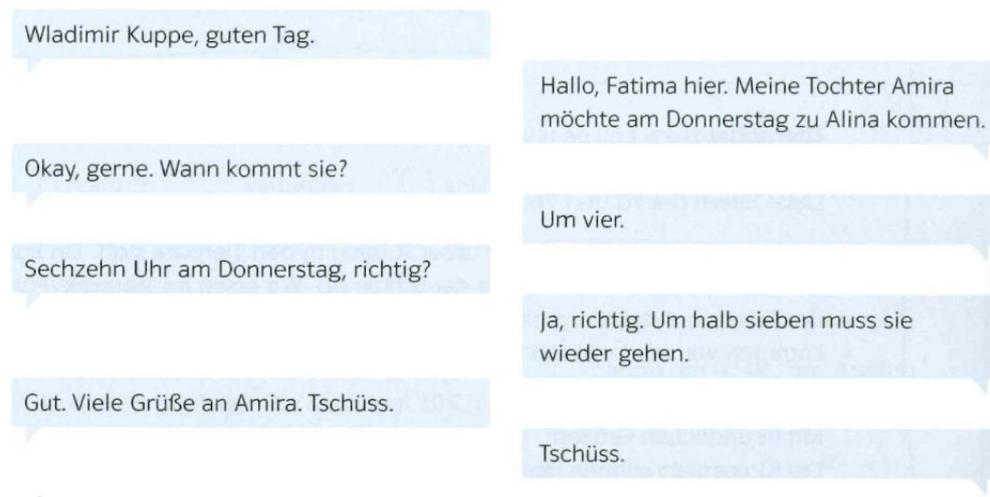


Abbildung 13: Dialog (Feldmeier et al., 2017, S. 57)

Transkriptausschnitte aus der Gesprächsanalyse können zur Verbesserung einer an der Gegenwart orientierten Sprachrealität genutzt werden. Durch das Präsentieren von realen interaktionalen Kommunikationssituationen können Inhalte in die Lehrmaterialien aufgenommen werden, die in „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ noch fehlen. Hierbei handelt es sich um Spezifika, die ausschließlich im gesprochenen Sprachgebrauch vorkommen bzw. eine andere Funktion im schriftsprachlichen Gebrauch erfüllen, wie beispielsweise Partikeln oder Diskursmarker. Einzelne gesprochenen Spezifika, wie *ohje* oder *oh*, greift das Lehrwerk bereits auf, doch auch hier ist eine Steigerung der Quantität gefordert, um Mündlichkeit als Sprachvarietät und Kontrast zur Schriftlichkeit in den DaZ-Unterricht miteinzubeziehen.

Für die stärkere Einbindung interkultureller Kompetenzen und Plurilingualismus in die Fremd- und Zweitsprachenpädagogik wurden einige Vorschläge gemacht. García und Li (2014) beispielsweise empfehlen die Involvierung des *translanguaging*-Konzeptes. Es ähnelt dem Ansatz des Plurilingualismus und betrachtet den Gebrauch von Sprache als eine soziale Praxis. In Kontrast zur Idee des *code-switchings* geht *translanguaging* davon aus, dass keine Trennlinien zwischen Sprachen existieren und dass multilinguale Subjekte stetig Gebrauch von ihrem gesamten Sprachenrepertoire machen:

Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of language, but that make up the speaker's complete language repertoire. (García & Li, 2014, S. 22)

In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, wie ein Sprachenrepertoire als einheitliches Ganzes verschiedene Zeichensysteme, die miteinander interagieren, als grundlegendes Konzept im DaZ-Unterricht ersetzen kann. Wegen fraglicher Möglichkeiten der Integration dieses Konzeptes gerät es zunehmend in Kritik. Für die Förderung curricularer Mehrsprachigkeit an Schulen argumentiert Hufeisen bereits 2005 für die Einführung eines Gesamtsprachencurriculums (Hu, 2018, S. 162). Es sieht eine engere Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen sowie eine multilinguale Konzeption von Sprachunterricht vor und lässt sich deshalb auch im Bereich DaZ nutzen. Das Curriculum verfolgt das Ziel, auf die individuelle Heteroglossie von Lernenden im Sprachunterricht aufmerksam zu machen, um diese gezielt zu fördern. Dazu sollen Lehrende verstärkt auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik sensibilisiert werden (Hufeisen, 2011, S. 266). Auch Adelheid Hu (2018) weist in ihrem Beitrag *Purilingual Identities* auf die Wichtigkeit eines Bewusstseins der Lehrenden im DaZ-Unterricht über Plurilingualismus hin und plädiert für eine verstärkte Aufklärung über das

*monolingual bias* und die körperlich-emotionalen Aspekte des Spracherwerbs (S. 164). Sie stellt zwei Studien vor, die 2016 und 2017 im finnischen und deutschen Kontext durchgeführt wurden und die Integration von Multilingualismus im DaZ-Unterricht untersuchen. Die Ergebnisse beider Studien lassen konstatieren, dass es Lehrenden sowohl an Expertise als auch an pädagogischen Methoden für den optimalen Umgang mit der Vielsprachigkeit ihrer Schüler\*innen fehlt (Hu, 2018, S. 164–165). Als zukünftige Ziele für die Fremd- und Zweitsprachenpädagogik können demnach die Fokussierung auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Lehrenden und Lernenden einerseits sowie die Überwindung der Lücke zwischen Theorie und Praxis interkultureller und symbolischer Kompetenz andererseits festgehalten werden. Letztlich stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit der Konzepte interkulturelles und symbolisches Lernen mit Prüfungsformaten wie dem DTZ. Nicht nur die Problematik zwischen Theorie und Praxis neuester fremd- und zweispädagogischer Ansätze, sondern auch die Integration dieser in das Prüfungssystem an Schulen und Integrationskursen bedarf einer intensiven Aufmerksamkeit zukünftiger Studien.

## 6 Ausblick

Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass Kompetenzen interkulturellen und symbolischen Lernens unterschiedlich häufig im untersuchten Lehrwerk vorzufinden sind. Besonders der Ansatz der *intercultural communicative competence* wurde von den Verfassenden berücksichtigt, da „Hier! Deutsch für die Integration A1.1“ im Hinblick auf den Einbezug interkultureller Kompetenzen bis auf die Teilkompetenz *d) Fähigkeiten II* besser abschneidet, als zuvor angenommen. Kulturell herausgebildete Stereotypen werden vom Lehrwerk durch den Einsatz multikultureller Inhalte erfolgreich unterbunden. Darüber hinaus lässt sich ein verstärkter Fokus auf interaktionale Kommunikation verzeichnen, die insbesondere durch die Wiederholung diverser Dialoge gefördert wird. Folglich kann eine klare Verbesserung im Gegensatz zum landeskundlichen Lernen festgestellt werden. Symbolisches Lernen hingegen ist im Lehrwerk äußerst selten zu verzeichnen und bedarf einer ausgiebigen Einarbeitung in den DaZ-Unterricht. Zahlreiche Studien belegen, dass der Mangel der Involvierung symbolischer Kompetenzen der ausbaufähigen Präzision und Praxisnähe des Konzeptes zuzuschreiben ist. Außerdem liegt das Problem in der ausdauernden Präsenz traditioneller Paradigma des DaZ-Unterrichts: Lernende werden im analysierten Lehrwerk weiterhin als mono- und bilinguale Subjekte konstruiert, was darauf hinweist, dass das *monolingual bias* und das Ideal des *Native Speakers* die Zweit- und Fremdsprachenpädagogik weiterhin beeinflussen. Gleichzeitig werden die potenziellen Fähigkeiten multilingualer Sprechender lediglich teilweise in das Unterrichtsgeschehen einbezogen. Die Analyse ergibt, dass sowohl ihre Sprachenvielfalt als auch ihre persönlichen Identitäten in den DaZ-Unterricht nicht ausreichend eingebunden werden. Daher stellen die Überwindung sprachlicher Ideologien sowie die erfolgreiche Integration der Heteroglossie von Lernenden die meines Erachtens wichtigsten Zielsetzungen innovativer pädagogischer und didaktischer Prinzipien dar. Ein verstärkter Fokus auf die Vermittlung von Mündlichkeit

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

als Sprachvarietät spielt in der Entwicklung von Lehrwerken ebenfalls eine bedeutende Rolle. Die Betrachtung und Analyse eines Lehrwerkes kann jedoch keine endgültige Aussage über das Vorhandensein von interkulturellen und symbolischen Kompetenzen in Integrationskursen in Deutschland zulassen. Daher ist die vorliegende Arbeit keine valide Quelle für die Beurteilung einer ausreichenden Involvierung genannter Kompetenzen oder für die Prognose zukünftiger Entwicklungen im DaZ-Bereich. Um diesen Fragen weiter nachzugehen, müssen in Zukunft weitere Lehrwerke untersucht werden. Besonders wertvoll wäre die Analyse von mehreren Lehrwerken variierender sprachlicher Niveaustufen, um einen Zugang zu einem Spektrum diverser Textbücher erstellen zu können. Auf diese Art können Vergleiche zwischen Lehrwerken verschiedener Verlage gezogen werden, die eine eine verlässliche Aussage zur Involvierung unterschiedlicher didaktischer Konzepte zulassen.

Literaturverzeichnis

- Apfelbaum, B. (2007). Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In J. Straub, A. Weidemann, & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder* (S. 154–162). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Auf einen Blick. (o. J.). Abgerufen 29. Mai 2019, von <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/ueber-uns/auf-einen-blick/>
- Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. (2018). Abgerufen 26. April 2019, von Bundeszentrale für politische Bildung website: [https://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung\\_mit\\_Migrationshintergrund\\_I.html](https://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html)
- Boecker, M. (2008). *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Gütersloh/Mailand: Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Paderborn: Druck-Buch-Verlag.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Auflage). Wien: facultas.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Europarat (Hrsg.). (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (10. printing). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Feldmeier, A., Paschen, P., Seiffert, C., Sokolowsky, C., & Weber, B. (2017). *Hier! Deutsch für die Integration. A1.1: Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos online*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feng, A., Byram, M., & Fleming, M. (Hrsg.). (2009). *Becoming interculturally competent through education and training*. Bristol: Multilingual Matters.

## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

- Fiehler, R. (2016). *Gesprochene Sprache*. In *Duden - Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (S. 1181–1260). Berlin: Dudenverlag.
- Forster, R. (1997). *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache - Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan.
- Harden, T., Witte, A., & Riou, J. (Hrsg.). (2000). *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Oxford ; New York: P. Lang.
- Heringer, H. J. (2000). *How to Improve Your Understanding*. In T. Harden, A. Witte, & J. Riou (Hrsg.), *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language* (S. 27–40). Oxford ; New York: P. Lang.
- Hu, A. (2000). *Intercultural Learning and its Difficult Aspects - An Analysis of the Criticism in Relation to a Controversial Concept*. In T. Harden, A. Witte, & J. Riou (Hrsg.), *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language* (S. 75–102). Oxford ; New York: P. Lang.
- Hu, A. (2018). *Plurilingual Identities: On the way to an integrative view on language education?* In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (S. 151–172). Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Hu, A., & Byram, M. (Hrsg.). (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hufeisen, B. (2011). *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. Abgerufen 01. Juli 2019, von <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fwww.ecml.at%2FPortals%2F>

1%2Fmtp4%2Fplurcur%2Fdocuments%2FHufeisen%2520in%2520Baur%2520Hufeisen%25202011.pdf&pdf=true

Hufeisen, B. (2018). Models of multilingual competence. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (S. 173–187). Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Hünlich, D., Wolfer, S., Lang, C., & Deppermann, A. (2018). *Wer besucht den Integrationskurs? Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Kramersch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249–252.

Kramersch, C. (2009). Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 107–119). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kramersch, C. (2010). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters* (Repr). Oxford: Oxford Univ. Press.

Kramersch, C. (2012). *Im Gespräch: An Interview with Claire Kramersch on the “Multilingual Subject”* (S. Gerhards) [A Journal of the American Association of Teachers of German].

Kramersch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27(1), 30–55.

Kultur, die [Online-Wörterbuch]. (2019). Abgerufen 2. Mai 2019, von Duden Online website: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kultur>

Meliss, M., de Compostela, S., & Möhrs, C. (2018). Lexik in der spontanen, gesprochensprachlichen Interaktion: Eine anwendungsorientierte Annäherung aus der DaF-Perspektive. *German as a foreign language*, 33, 79-110.

- Neuner, G. (2000). The „Key Qualifications“ of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology. In T. Harden, A. Witte, & J. Riou (Hrsg.), *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language* (S. 41–52). Oxford ; New York.
- Nordquist, R. (2018). What Is the Meaning of Symbolic Action? Abgerufen 15. Juni 2019, von ThoughtCo website: <https://www.thoughtco.com/symbolic-action-1692168>
- Öveges, E. (o. J.). Plurilingualismus | Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik. Abgerufen 5. Juni 2019, von <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/plurilingualismus/>
- Rantala, J., & Stack, S. (2016). Towards a theory of intercultural learning. Abgerufen 18. Mai 2019, von Spaces for Intercultural Learning website: <http://www.intercultproject.com/>
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz—Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1–21.
- Ricoeur, P. (1985). History as narrative and practice. *Philosophy Today*, 29, 213-222.
- Risager, K. (2009). Intercultural Competence in the Cultural Flow. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 15–30). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, J., & Wormer, J. (Hrsg.). (2007). *Transkulturalität im europäisch-islamischen Dialog*. Berlin: LIT.
- Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: G. Narr.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand.
- Stangl, W. (o. J.). Framing. Abgerufen 8. Juni 2019, von <https://lexikon.stangl.eu/18977/framing/>

- Straub, J. (2007). Kultur. In J. Straub, A. Weidemann, & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder* (S. 7–24). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Trim, J. L. M., Quetz, J., Schieß, R., Schneider, G., Goethe-Institut Inter Nationes, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, & Österreich (Hrsg.). (2009). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Udem, P. (2001). Kohldampf schieben [Online-Lexikon]. Abgerufen 1. Mai 2019, von Redensarten-Index website: [https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Kohldampf+haben+schieben&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart\\_ou](https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Kohldampf+haben+schieben&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart_ou)
- Waak, A. (2019). So wehren sich Urlaubsorte gegen den Massenansturm. Abgerufen 26. Mai 2019, von Welt Webseite: <https://www.welt.de/reise/staedtereisen/article187900476/Massentourismus-Wie-sich-Urlaubsorte-gegen-den-Ansturm-wehren.html>
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München ; Zürich: Piper.
- Witte, A. (2000). How to be an Alien - Learning a Foreign Language and Understanding Culture. In T. Harden, A. Witte, & J. Riou (Hrsg.), *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language* (S. 53–73). Oxford ; New York: P. Lang.

Anhang

Inhalt Kursbuch

Kommunikation



Beno Nikolov, Bulgarien



Yasmine Slimani, Marokko



Jamil Aziz, Ägypten

4



Wladimir Kuppe, Russland



Flaka Hoxhaj, Albanien

1 Willkommen

A	Hallo, wie heißen Sie?	sich begrüßen und verabschieden, nach dem Namen fragen, sich vorstellen
B	Richtig schreiben und sprechen	Dialog: sich vorstellen
C	Woher kommen Sie?	über die eigene Herkunft und den Wohnort sprechen

2 Anmeldung

A	Haben Sie Kinder?	einfache Fragen zur Person beantworten
B	Richtig schreiben und sprechen	Dialog: über wichtige Angaben sprechen
C	Herr Gül spricht Türkisch.	persönliche Daten in ein Formular eintragen

Lernstationen 1

3 Im Deutschkurs

A	Wie heißt das auf Deutsch?	nachfragen, um Wiederholung bitten
B	Richtig schreiben und sprechen	Dialog auf dem Amt: nachfragen
C	Das ist kein Schlüssel.	Arbeitsanweisungen verstehen

4 Wohnen

A	Wie ist die Wohnung?	über Wohnungen sprechen
B	Richtig schreiben und sprechen	Dialog über eine Wohnung
C	Wir dürfen im Garten grillen.	Regelungen im Haus beschreiben

Lernstationen 2

5 Einkaufen und Essen

A	Was isst du gerne?	über Essensvorlieben sprechen
B	Richtig schreiben und sprechen	Einkaufszettel schreiben
C	Ich möchte einen Salat, bitte.	bestellen, einen Einkaufsdialog führen

# DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Grammatik	Wortschatz, Redemittel	Orthografie, Phonetik	Seite
	Alphabet, Zahlen von 1 - 10		8
Satzbau: W-Fragen, Aussagen	Grußformeln		10
		Großschreibung am Satzanfang, Satzmelodie: W-Fragen, Aussagen	12
Personalpronomen (ich, du, wir, ihr, Sie), Verben im Präsens	Länder, Verben: heißen, kommen, wohnen		14
	Sprachen		16
Satzbau: Ja-/Nein-Fragen	Zahlen von 11 - 100, wichtige Angaben zur Person		18
		Großschreibung Namen, Satzmelodie: Ja-/Nein-Fragen	20
Personalpronomen (er, sie, sie), Verben im Präsens	wichtige Daten zur Person		22
			24
	Arbeitsanweisungen im Kurs		26
Nomen: Genus, bestimmter Artikel	Gegenstände im Kurs, nachfra- gen / um Wiederholung bitten		28
		-e und -en am Wortende, Satzmelodie: Anweisungen	30
unbestimmter Artikel, Negativ- artikel, Singular und Plural	Gegenstände benennen		32
	Wohnung: Zimmer		34
Nomen + sein + Adjektiv	Adjektive für Zimmer		36
		o und u, Rhythmus: Sätze mit Adjektiven	38
Modalverben müssen und dürfen, Modalverben im Satz	Tätigkeiten im Haus, Regeln im Haus		40
			42
	Lebensmittel		44
Verben im Präsens (mit Vokalwechsel)	Mengenangaben, Preise, Gerichte		46
		-e und -en am Wortende, Rhythmus: Sätze mit Akkusativ	48
Verben mit Akkusativ, Akkusa- tiv unbestimmter Artikel	bestellen, auf Fragen reagieren, sich bedanken		50

## Inhalt Kursbuch

Kommunikation



Fatima Baklan, Türkei

### 6 Kinder und Familie

A	Das ist meine Familie.	über die eigene Familie sprechen
B	Richtig schreiben und sprechen	Dialog: Terminvereinbarung Kinder
C	Mein Kind nimmt teil.	einen Elternbrief lesen, einen Antwortabschnitt ausfüllen

#### Lernstationen 3



Akono Okoye, Nigeria

### 7 Aktivitäten

A	Was habt ihr gemacht?	über Tätigkeiten am Wochenende sprechen
B	Richtig schreiben und sprechen	Kurznachricht: Bericht vom Wochenende
C	Entschuldigen Sie bitte.	sich entschuldigen, Gründe nennen

### 8 Beim Arzt

A	Sie können morgen kommen.	über Krankheiten sprechen, einen Arzttermin vereinbaren
B	Richtig schreiben und sprechen	Dialog über verpassten Kurstermin
C	Ich soll zu Hause bleiben.	sich telefonisch krankmelden

#### Lernstationen 4

6



Naima Sokal, Syrien

## Inhalt Übungsbuch

### 1 Willkommen

Lernwortschatz	80
Übungen	82
Prüfungsvorbereitung: Sprechen 1	88
Lesen zum Spaß	89

### 2 Anmeldung

Lernwortschatz	90
Übungen	92
Prüfungsvorbereitung: Sprechen 1	98
Lesen zum Spaß	99

### 3 Im Deutschkurs

Lernwortschatz	100
Übungen	102
Prüfungsvorbereitung: Schreiben 1	108
Lesen zum Spaß	109

### 4 Wohnen

Lernwortschatz	110
Übungen	112
Prüfungsvorbereitung: Lesen 2	118
Lesen zum Spaß	119

Grammatik	Wortschatz, Redemittel	Orthografie, Phonetik	Seite
	Uhrzeit		52
Possessivartikel (mein, dein, unser, euer)	Familienmitglieder, Aktivitäten		54
		-er am Wortende, Rhythmus: Possessivartikel im Satz	56
trennbare Verben	Aktivitäten Schulausflug		58
			60
Freizeitaktivitäten			62
Verben im Präteritum (haben, sein), Verben im Perfekt: mit sein / mit haben	Aktivitäten am Wochen- ende		64
		st und sp, Rhythmus: Sätze mit Lokalangaben	66
Partizip Perfekt (ge...t, ge...en)	Gründe für Verspätungen, Entschuldigungen		68
Körperteile			70
Modalverb können	Krankheiten		72
		Dehnungs-h, Pausen nach Komma	74
Modalverb sollen	Tätigkeiten als Ratschläge		76
			78

## 5 Einkaufen und Essen

Lernwortschatz	120
Übungen	122
Prüfungsvorbereitung: Hören 1	128
Lesen zum Spaß	129

## 6 Kinder und Familie

Lernwortschatz	130
Übungen	132
Prüfungsvorbereitung: Lesen 1	138
Lesen zum Spaß	139

## 7 Aktivitäten

Lernwortschatz	140
Übungen	142
Prüfungsvorbereitung: Sprechen 2	148
Lesen zum Spaß	149

## 8 Beim Arzt

Lernwortschatz	150
Übungen	152
Prüfungsvorbereitung: Lesen 3	158
Lesen zum Spaß	159

## Grammatik im Überblick 160



1a Was sehen Sie auf dem Foto? Markieren Sie.

1 Deutschkurs    3 Frauen    3 Männer

1b Wer ist das? Zeigen Sie auf dem Foto. 👤👤

Kursleiterin    Kursteilnehmer    Kursteilnehmerin

2a Wer kommt neu in den Kurs? Hören Sie und kreuzen Sie an. 🔊 1\_4

Jamil Aziz     Beno Nikolov

2b Wer sagt was? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.

die Kursleiterin    Beno Nikolov

1 Wer sind Sie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Wie heißen Sie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ich bin ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2c Welche Zahlen hören Sie? Schreiben Sie.

A ..... -Kurs    Nummer .....

➔ ÜB 83, 4

3 Wie heißt Ihre Kursleiterin oder Ihr Kursleiter? Fragen Sie und schreiben Sie.

.....

## A Hallo, wie heißen Sie?

4a Was passt zu den Fotos? Hören Sie und ordnen Sie zu.  1\_5

- 1 Guten Tag    Hallo    Tschüss    Auf Wiedersehen



10

4b Hören Sie und sprechen Sie nach.  1\_6

5 Was passt jetzt? Markieren Sie.



Guten Morgen



Guten Tag



Guten Abend



Gute Nacht

 ÜB 83, 5

6 Wie grüßen Sie im Kurs? Gehen Sie durch den Raum und sprechen Sie.





## B Richtig schreiben und sprechen

10a Welche Buchstaben sind groß? Schreiben Sie.

a A b B D d e E f F G g h H i I L m M n N r R T t

A

10b Was fehlt? Ergänzen Sie.

Ich bin Beno. Beno Nikolov.

.....reut mich. ....ch heiÙe Maria Tedesco. ....edesco ist der Familienname.

11a Hören Sie und achten Sie auf den Satzakzent und die Melodie.  1\_13

Wie heißen Sie? Ich heiÙe Beno Nikolov.

12

11b Hören Sie und sprechen Sie nach.  1\_14

Wie heißen Sie?

Ich heiÙe Beno Nikolov.

Wer sind Sie?

Ich bin Beno Nikolov.

11c Sprechen Sie noch einmal und bewegen Sie die Hand wie in 11a.

12 Punkt oder Fragezeichen? Lesen Sie und ergänzen Sie.

- 1 Wer sind Sie ?...
- 2 Ich bin Karolina Pastek .....
- 3 Wie ist Ihr Name .....
- 4 Mein Name ist Karolina Pastek .....
- 5 Karolina ist der Vorname .....
- 6 Pastek ist der Familienname .....



**13a** Wie viele Namen hat die Frau?  
Lesen Sie und zählen Sie.



Toprak-Schulze  
Name  
Annelise Maria  
Vornamen

**13b** Wie viele Namen haben Sie? Schreiben Sie und bilden Sie Gruppen.



**14a** Hören Sie und lesen Sie mit. 1\_15

- Guten Tag. Wie heißen Sie?
- Ich heiße Annelise Maria Toprak-Schulze.
- Oh. Wie ist Ihr Familienname?
- Toprak-Schulze.
- Aha.

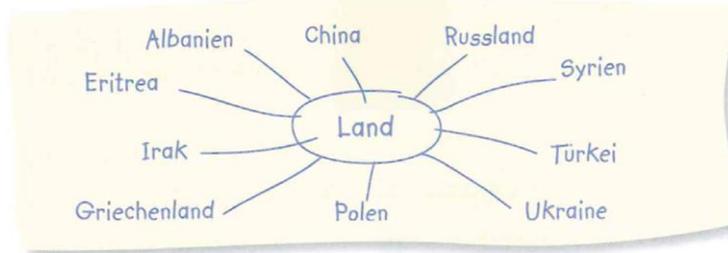
**14b** Ergänzen Sie Ihre Namen.

- Wie heißen Sie?
- Ich heiße .....
- Oh. Wie ist Ihr Familienname?
- .....
- Und wie ist der Vorname?
- .....
- Aha.

**14c** Sprechen Sie den Dialog.

## C Woher kommen Sie?

15a Aus wie vielen Ländern kommen die Kursteilnehmer? Lesen Sie und zählen Sie.



15b Welche Länder hören Sie? Markieren Sie in 15 a. 1\_16

15c Woher kommen Sie? Schreiben Sie.

.....

15d Woher kommen die anderen in Ihrem Kurs? Sammeln Sie wie in 15 a.

---

16a Hören Sie und ordnen Sie zu. 1\_17

14

Bulgarien | Russland | Türkei | Ukraine | Polen



**16b** Wie viele Personen? Ordnen Sie zu.

ich | du | Sie | wir | ihr | Sie



ich .....

.....

.....

.....

.....

.....

→ ÜB 86, 11-12

**17** Wie sind die Verben? Markieren Sie die Endungen und lesen Sie laut.

- |                     |                    |                    |
|---------------------|--------------------|--------------------|
| 1 Wie heißen Sie?   | 4 Wie heißt du?    | 7 Wie heißt ihr?   |
| 2 Woher kommen Sie? | 5 Woher kommst du? | 8 Woher kommt ihr? |
| 3 Wo wohnen Sie?    | 6 Wo wohnst du?    | 9 Wo wohnt ihr?    |

**18** Ordnen Sie zu.

heiße | heißen | komme | kommen | wohne | wohnen

Ich heiße ..... Flaka Hoxhaj.	Wir ..... Fatima und Mehmet Baklan.
Ich ..... aus Albanien.	Wir ..... aus der Türkei.
Ich ..... in Deutschland.	Wir ..... in Neustadt.

→ ÜB 87, 13-16

**19a** Was sagen Sie zu den anderen in Ihrem Kurs? Kreuzen Sie an.

du     Sie

**19b** Schreiben Sie passende Fragen auf Kärtchen.

Wie heiß..... ?

Woher komm..... ?

Wo wohn..... ?

**19c** Fragen Sie und antworten Sie.

**Verben im Präsens**

Ich komme aus Syrien.  
 Du kommst aus Bulgarien.  
 Wir kommen aus der Türkei.  
 Ihr kommt aus Polen.  
 Woher kommen Sie?

# 2

## Anmeldung

### Aufwärmen

A Welche Sprachen sprechen Sie? Markieren Sie.



Deutsch - Englisch



Deutsch - Französisch



Deutsch - Arabisch



Deutsch - Spanisch



Deutsch - Türkisch



Deutsch - Griechisch



Deutsch - Polnisch



Deutsch - Russisch

B Hören Sie und sprechen Sie nach. 1\_20

C Welche Sprachen sind für Sie wichtig? Sammeln Sie.



ÜB 92, 1



Ich bin verheiratet und wohne in Neustadt. Die Adresse ist Gartenstraße 63.  
Yasmine Slimani, Marokko

1a Was sehen Sie auf dem Foto? Markieren Sie.

Mann    Nummer    Amt    Schule    Frau

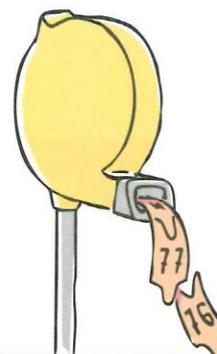
1b Welche Sprachen hören Sie? Hören Sie und kreuzen Sie an. 1\_21

Deutsch     Englisch     Französisch     Arabisch

1c Welche Nummer hat Yasmine Slimani? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.



2 Wo gibt es das? Sehen Sie das Bild an und sammeln Sie.



4b Welche Informationen hören Sie? Hören Sie und kreuzen Sie an. 1\_27

<input checked="" type="checkbox"/> Stadt		<input type="checkbox"/> Straße	
<input type="checkbox"/> Postleitzahl		<input type="checkbox"/> Hausnummer	
<input type="checkbox"/> Handynummer		<input type="checkbox"/> Sprachen	

4c Was fragt Frau Ledig? Hören Sie noch einmal und verbinden Sie.

- |                |   |   |              |
|----------------|---|---|--------------|
| 1 Wohnen Sie   | ■ | ■ | verheiratet? |
| 2 Woher        | ■ | ■ | in Neustadt? |
| 3 Sind Sie     | ■ | ■ | kommen Sie?  |
| 4 Haben Sie    | ■ | ■ | Englisch?    |
| 5 Sprechen Sie | ■ | ■ | Kinder?      |

4d Schreiben Sie die Fragen.

- 1 Wohnen Sie in Neustadt? .....
- 2 .....
- 3 .....
- 4 .....
- 5 ..... ÜB 93, 7

5a Auf welche Fragen antwortet Yasmine mit **Ja** oder **Nein**? Markieren Sie in 4 d. 1\_27

5b Schreiben Sie 2 Fragen aus 4 c in die Tabelle. ÜB 94, 8-11

Verb		
Sie		?
Sie		?

6 Fragen Sie und antworten Sie.

- Woher kommen Sie?    ○ Ich komme aus ...
- Sind Sie ...            ○ Ja.
- Sprechen Sie ...        ○ Nein.

**Ja-/Nein-Fragen**

- Sind Sie verheiratet?    Ja.
- Haben Sie Kinder?        Nein.
- Wohnen Sie in Köln?    Nein, in Berlin.

9a Ergänzen Sie Ihre Daten.

Kommst du aus Deutschland? Nein, aus .....

Heißt du Yasmine? Nein, ich heiße .....

Wohnst du in Neustadt? Nein, in .....

Sprichst du Englisch? ....., ich spreche .....

9b Fragen Sie und antworten Sie wie in 9 a. 

10a Hören Sie und lesen Sie leise mit.  1\_33

Guten Tag.

Guten Tag, Herr Beno.

Ich heiße Nikolov. Beno ist der Vorname.

Herr Nikolov, wohnen Sie in Neustadt?

Ja, Schillerstraße 74.

Sind Sie verheiratet?

Nein. Ich bin ledig.

Und woher kommen Sie?

Aus Bulgarien.

10b Lesen Sie den Dialog laut. 

10c Decken Sie eine Seite ab und lernen Sie die Sätze auswendig. 

10d Sprechen Sie den Dialog frei. 

## C Herr Gül spricht Türkisch.

11a Von wem ist die Webseite? Kreuzen Sie an.

- Sprachschule       Amt

Hier lernen Sie Sprachen! IFS

**Unser Team >**  
Rufen Sie uns an oder schreiben Sie uns. Wir beraten Sie gerne!



**Suzana Hermann** spricht  
Deutsch, Englisch,  
Kroatisch und Serbisch.



**Fatih Toprak** spricht  
Deutsch und Türkisch.



**Maria Fucini** spricht  
Deutsch, Englisch und  
Italienisch.

22

11b Welche Sprachen spricht das Team? Markieren Sie.

12a Wer ist das? Ergänzen Sie Namen aus 11a.

- 1 Er spricht Türkisch. Fatih Toprak.....
- 2 Sie spricht drei Sprachen. ....
- 3 Sie spricht Kroatisch. ....
- 4 Sie sprechen Englisch. ....
- 5 Sie arbeiten bei IFS. ....

12b Wie sind die Verben? Markieren Sie die Endungen.

- 1 Herr Toprak heißt **Fatih**, er spricht **Türkisch**.
- 2 Frau Hermann heißt Suzana, sie spricht vier Sprachen.
- 3 Herr Toprak und Frau Hermann arbeiten bei IFS, sie sprechen Deutsch.

→ ÜB 96, 12-14

## Lernstationen 1



Was machen die Kursteilnehmer an den 4 Tischen? Sprechen Sie.

Was möchten Sie machen? Sehen Sie die Stationen an und wählen Sie aus.

24

### Station 1 Dialoge schreiben und spielen



1a Was sagen die Personen? Sehen Sie die Bilder an und schreiben Sie Dialoge. 🗨️ 📄

1b Spielen Sie Ihre Dialoge. 🗨️



**Station 2** Zahlen wiederholen

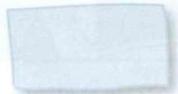
2a Schreiben Sie eine Zahl auf ein Kärtchen. 👤



2b Schreiben Sie das Wort auf ein Kärtchen. Schreiben Sie 10 × 2 Kärtchen. 👤



2c Was passt zusammen? Suchen Sie Paare. 👤



**Station 3** Grammatik wiederholen

Start + Ziel					
bin	heißt	heiße	komme	kommt	sind
ist	kommst	bist	heißen	kommen	seid

25

3 Spielen Sie. 👤

1.



2.

Start + Ziel		
bin	heißt	heiße

3.



**Station 4** Lernen lernen

4a Wie lernen Sie Wörter schreiben?  
Sehen Sie den Film. 📺

4b Sehen Sie den Film mit Marek noch einmal  
und machen Sie mit.

4c Üben Sie ein neues Wort.



9a Hören Sie und markieren Sie die Satzgrenzen.  1\_44

Ich habe eine Frage | Wie schreibt man das Schreiben Sie das bitte Können Sie das bitte wiederholen Kann ich etwas fragen

9b Punkt oder Fragezeichen? Schreiben Sie die Sätze und ergänzen Sie.

Ich habe eine Frage.

.....

.....

.....

.....

9c Hören Sie und sprechen Sie nach.  1\_45

10a Hören Sie und lesen Sie leise mit.  1\_46

Herr Aziz, wie ist Ihre Postleitzahl?

Entschuldigung. Noch einmal bitte.

Die Postleitzahl. Wie ist Ihre Postleitzahl?

Ah, 57342.

Danke. Unterschreiben Sie bitte hier.

Okay. Kann ich etwas fragen? Wo ist der Kurs?

In der Gartenstraße 15.

Danke. Auf Wiedersehen.

Auf Wiedersehen.

10b Lesen Sie den Dialog laut. 

10c Decken Sie die rechte Seite ab und lernen Sie die Sätze auswendig. 

10d Üben Sie und sprechen Sie Ihre Rolle frei. 

## C Das ist kein Schlüssel.

11a Wie heißt das auf Deutsch? Suchen Sie in der Wortliste und schreiben Sie.



.....



.....

11b Was ist richtig? Hören Sie und kreuzen Sie an. 1\_47

- 1  Naima  Jamil hat eine Frage.  
 2  Naima  Jamil antwortet falsch.

11c Was sagt Herr Siddik? Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie.

Das ist kein Schlüssel..... Das ist ein .....

11d Ergänzen Sie.

Das ist ...



ein .....  
kein Schlüssel



ein .....  
kein Handy



eine .....  
keine Brille

32

12a Was ist das? Hören Sie und sammeln Sie Ideen. 1\_48

- Nummer eins ist ein / eine ...
- Nein, das ist kein / keine ... Das ist ...

12b Ist das richtig? Vergleichen Sie im Kurs und hören Sie zur Kontrolle. 1\_49

ÜB 104, 8-9

13a Wie viele sind auf den Fotos? Zählen Sie und ergänzen Sie.



.....4..... Bleistifte



..... Tassen



..... Schlüssel

..... Handys

..... Bücher

## A Wie ist die Wohnung?

4a Worüber sprechen die Personen? Sehen Sie das Foto an und sammeln Sie Ideen.



4b Was ist richtig? Hören Sie und kreuzen Sie an. 1\_56

- |                |  |                                      |                                      |
|----------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1 Todor sucht  | <input type="checkbox"/> eine Wohnung. | <input type="checkbox"/> ein Haus.   | <input type="checkbox"/> ein Zimmer. |
| 2 Wladimir hat | <input type="checkbox"/> eine Wohnung. | <input type="checkbox"/> einen Tipp. |                                      |

4c Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie.

36

4-Zimmer-Wohnung, Sonnenstraße ..... , ..... Stock.

Vermieterin: ..... Gagakis, Telefon: .....

4d Was fragt Todor? Kreuzen Sie an.

- |                                     |                          |
|-------------------------------------|--------------------------|
| 1 Wie viele Zimmer hat die Wohnung? | <input type="checkbox"/> |
| 2 Wie heißt der Vermieter?          | <input type="checkbox"/> |
| 3 Wie viel kostet die Wohnung?      | <input type="checkbox"/> |
| 4 Wo ist die Wohnung?               | <input type="checkbox"/> |
| 5 Wie ist die Wohnung?              | <input type="checkbox"/> |

ÜB 113, 3

5a Was passt zusammen? Verbinden Sie.

groß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> laut	
dunkel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> neu	
ruhig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> klein	
alt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> teuer	
billig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> hell	

10a Hören Sie und markieren Sie die Satzgrenzen.  1\_61

Woher kommt Herr Kuppe | Herr Kuppe kommt aus Russland  
 Wo wohnt Herr Kuppe  
 Er wohnt in der Sonnenstraße 8  
 Die Wohnung ist im zweiten Stock  
 Wie ist die Wohnung  
 Die Wohnung ist groß

10b Schreiben Sie in 2 Gruppen (A und B). 

A: Fragen (?)

B: Aussagen (.)

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

11a Hören Sie und lesen Sie leise mit.  1\_62

Wo ist das Haus?

In der Bochumer Straße 12.

Wie viele Zimmer hat die Wohnung?

Die Wohnung hat 4 Zimmer. Und einen Balkon.

Oh, schön!  
 Und wie viel kostet die Wohnung?

Die Miete ist nicht so hoch. 580 Euro.

Die Wohnung ist gut!

11b Lesen Sie den Dialog laut. 

11c Decken Sie die linke Seite ab und lernen Sie die Sätze auswendig. 

11d Üben Sie und sprechen Sie Ihre Rolle frei. 

13c Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

- 1 Frau Cabrera  darf  muss Partys feiern.  
 2 Frau Cabrera  darf  muss die Nachbarn informieren.

13d Ergänzen Sie die Sätze aus 13c.

→ ÜB 116, 8

Modalverb	Infinitiv
Frau Cabrera	Partys
Frau Cabrera	die Nachbarn

14a Was dürfen und was müssen Sie in Ihrem Haus machen? Markieren Sie mit 2 Farben. 



41

14b Sprechen Sie. 

→ ÜB 116, 9-12

Ich darf ...      Wir dürfen ...

Ich muss ...      Wir müssen ...

**Modalverb müssen**  
 ich muss  
 er, sie muss  
 wir müssen  
 Sie müssen  
 Sie **müssen** leise sein.

---

**Modalverb dürfen**  
 ich darf  
 er, sie darf  
 wir dürfen  
 Sie dürfen  
 Wir **dürfen** im Garten grillen.

### Station 3 Wörter wiederholen

3 Malen Sie ein Wort auf Papier. Die anderen raten. 

- das Badezimmer | der Balkon | der Bleistift |
- die Brille | das Buch | die Cafeteria |
- die Flasche | das Handy | das Heft |
- das Kinderzimmer | die Küche | der Kugelschreiber |
- das Paket | der Radiergummi | das Schlafzimmer |
- der Schlüssel | die Straße | die Tasche | die Tasse |
- das Taschentuch | das Wohnzimmer



### Station 4 Fragen und Antworten üben

4 Würfeln Sie und fragen Sie. Ihr Partner / Ihre Partnerin antwortet. 

- Ist deine Wohnung ...?
- Wie ist der / das / die ...?
- Wohnst du im ...? ○ Nein, ich wohne im ... Stock.

Start + Ziel				
groß	schön	Balkon	Erdgeschoss	Nachbarn
Küche	dürfen	Stock	teuer	Hof
laut	Flur	Wohnzimmer	Garten	ruhig

### Station 5 Lernen lernen

5a Wie können Sie Wörter lernen? Sehen Sie den Film mit Marek. 

5b Was ist auf Ihrem Tisch oder in Ihrer Tasche? Schreiben Sie auf Zettel und kleben Sie die Zettel auf die Gegenstände.



# 5

## Einkaufen und Essen

### Aufwärmen

A Kennen Sie die Lebensmittel? Schreiben Sie nach.



die Avocado



der Tee



die Tomate



die Zwiebe



das Ei



die Banane



der Saft



der Blumenkohl



das Brot



die Paprika



der Kaffee



der Apfel



das Öl



die Melone



die Orange

B Hören Sie und sprechen Sie nach. 2\_1

C Welche Lebensmittel sind für Sie wichtig? Markieren Sie.

ÜB 122, 1-4



Ich esse gerne Suppe.  
Und ich koche gerne.  
Für das Abendessen  
brauche ich einen Salat.  
Flaka Hoxhaj, Albanien

1 Wo ist Flaka Hoxhaj? Sehen Sie das Foto an und verbinden Sie.

- Flaka ist ■
- auf dem Markt.
  - in der Wohnung.
  - im Restaurant.
  - in der Schule.

2a Was kauft Flaka?

Hören Sie und markieren Sie. 2\_2

0,5 kg pasul – Bohnen  
1 specia – Paprika  
1 gepë – Zwiebel  
2 domate – Tomaten  
100 g gjalpë – Butter  
kripë – Salz  
biber të kug – Roter Pfeffer

2b Was ist richtig? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.

- 1 Flaka kauft  4 Kilo Tomaten.  4 Tomaten.  40 Tomaten.  
2 Flaka bezahlt  4,80 Euro.  13,60 Euro.  15 Euro.

2c Was möchte Flaka kochen? Sammeln Sie Ideen.

Pizza

3 Schreiben Sie Flakas Zettel in Ihrer Sprache.

# A Was isst du gerne?

4a Was passt zusammen? Lesen Sie und verbinden Sie.

46

- |           |               |           |          |
|-----------|---------------|-----------|----------|
| 1 Wasser  | ■ 1 Kilogramm | ■ Flasche | ■ 0,49 € |
| 2 Mehl    | ■ 450 Gramm   | ■ Dose    | ■ 0,59 € |
| 3 Tomaten | ■ 1 Liter     | ■ Packung | ■ 0,89 € |

4b Was kostet das? Suchen Sie im Prospekt und ergänzen Sie.

Eine Packung Butter kostet 1,19 Euro .      Ein Liter Milch kostet .....

Eine Flasche Öl kostet .....      Ein Kilo Zucker kostet .....

4c Wie spricht man die Preise? Hören Sie und vergleichen Sie. 2\_3

5 Fragen Sie und antworten Sie.

Was kostet eine Flasche Öl?

Eine Flasche Öl kostet 3 Euro 95.  
Und was kostet eine Dose Tomaten?

Eine Dose Tomaten kostet 89 Cent.

ÜB 123, 5-7

6a Was essen die Personen gerne? Hören Sie und kreuzen Sie an. 2\_5



Pizza



Fisch



Fleisch



Nudeln



Reis



Suppe



Gemüse

6b Hören Sie noch einmal und ordnen Sie zu.

isst | isst | esse | esse | isst | esse | isst | isst

- Beno, was isst..... du gerne?
- Ich ..... gerne Pizza und Reis mit Gemüse.
- Und was ..... du nicht gerne?
- Ich ..... nicht gerne Bananen. Und du, Wladimir? Was ..... du gerne?
- Ich ..... gerne Fisch. Und Flaka? Was ..... Flaka gerne? Fragen wir sie?
- Das ist klar: Flaka ..... gerne Suppe!

7 Sprechen Sie.

Akono isst gerne Nudeln.  
Ich esse gerne Blumenkohl.



Ich esse gerne Nudeln.

→ ÜB 124, 8

8 Schreiben Sie ein Kursplakat und sprechen Sie.

Name	isst gerne	isst nicht gerne
Beno	Reis, Pizza	Bananen
Wladimir	Fisch	
Flaka	Suppe	

Wladimir isst  
gerne Fisch.

→ ÜB 125, 9-10

**Verben im Präsens**

essen  
ich esse  
du isst  
er, sie isst

Ich esse gerne Fisch.  
Isst du gerne Fleisch?  
Flaka isst gerne Suppe.

## 12a Ergänzen Sie.

kaufen: Ich kaufe ..... Wir kaufen ..... Wir ..... gerne Bananen.

grillen: Ich ..... Wir ..... Wir ..... gerne Gemüse.

essen: Ich ..... Wir ..... Wir ..... gerne Tomaten.

putzen: Ich ..... Wir ..... Wir ..... gerne die Küche.

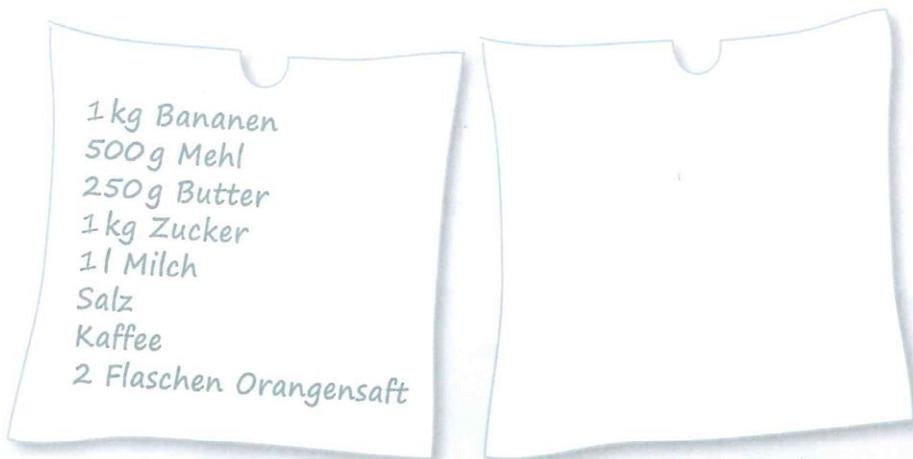
12b Hören Sie und lesen Sie mit.  2\_10

## 12c Lesen Sie laut, zuerst langsam, dann schnell.

12d Finden Sie Variationen und sprechen Sie. 

- Ich kaufe gerne Tee.
- Ich kaufe auch gerne Tee.
- Wir kaufen gerne Tee.
  
- Ich grille gerne ...
- Ich ...
- Wir ...

## 13a Lesen Sie den Einkaufszettel und merken Sie sich die Produkte.

13b Decken Sie den Einkaufszettel ab und schreiben Sie aus dem Gedächtnis.  

## 13c Vergleichen Sie und korrigieren Sie.

## C Ich möchte einen Salat, bitte.

14a Wo ist Herr Siddik? Sehen Sie das Foto an und sammeln Sie Ideen.



14b Was braucht Familie Siddik? Lesen Sie und markieren Sie in 14 a.

14c Was kauft Herr Siddik? Hören Sie und ergänzen Sie. 2\_11

Mümin Siddik kauft einen Salat und eine .....

Er kauft keinen ....., keine .....

und kein .....

50

ÜB 125, 11-13

15a Was kaufen Sie? Verbinden Sie und schreiben Sie 3 Sätze.

- |                  |   |                        |
|------------------|---|------------------------|
| Ich möchte bitte | ■ | ■ einen Salat.         |
| Ich nehme        | ■ | ■ einen Liter Milch.   |
| Ich hätte gerne  | ■ | ■ ein Brot.            |
|                  | ■ | ■ ein Kilo Kartoffeln. |
|                  | ■ | ■ eine Paprika.        |
|                  | ■ | ■ eine Flasche Saft.   |

15b Üben Sie mit Ihren Sätzen aus 15 a.



ÜB 126, 14

16a Was sagt die Verkäuferin, was sagt Herr Siddik? Hören Sie und ordnen Sie zu. 2\_12

Was darf es sein? | Möchten Sie auch ...? | Noch etwas? | Ich möchte ..., bitte. |  
Ja, ich nehme noch ... | Nein, danke. | Danke, das ist alles. | Das macht ...



Verkäuferin



Kunde

Was darf es sein? .....

.....

.....

.....

Danke, das ist alles. ....

.....

.....

.....

16b Was sagen die Personen? Ergänzen Sie frei.

- Guten Tag! Was darf es sein?
- Ich ....., bitte.
- Gerne. Noch etwas?
- Ja, ich .....
- Möchten Sie auch .....?
- .....
- Noch etwas?
- .....
- Das macht ..... €.
- Bitte sehr. Auf Wiedersehen.

16c Lesen Sie Ihren Dialog laut.

16d Spielen Sie die Dialoge im Kurs.

ÜB 127, 15-16

**Verben mit Akkusativ**

haben, kaufen, nehmen, möchten, brauchen, ...

**Nominativ**

Das ist ein Salat.

Das ist ein Brot.

Das ist eine Paprika.

**Akkusativ**

Ich habe einen Salat.

Ich kaufe keinen Salat.

Ich nehme ein Brot.

Wir haben kein Brot.

Ich möchte eine Paprika.

Ich habe keine Paprika.

Ich habe drei Kinder. Mein Sohn nimmt am Montag an einem Ausflug teil.  
Fatima Baklan, Türkei

**1** Mit wem telefoniert Fatima Baklan? Sehen Sie das Foto an und sammeln Sie Ideen.

---

**2a** Hören Sie und vergleichen Sie mit Ihren Ideen. 2\_18

**2b** Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

1  Amira Baklan und Sofia Roth sind  Kinder.  Frauen.  
 2  Amira Baklan  Sofia Roth feiert eine Party.  
 3  Amira Baklan  Sofia Roth kommt zur Party.

**2c** An welchem Tag ist die Party? Hören Sie noch einmal und markieren Sie in Fatimas Kalender.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Kurs	Kurs	Kurs	Kurs			
	20 Uhr			17 Uhr		
	Elternabend			Dr. Holl		
	Mesut					

**2d** Wann endet die Party? Kreuzen Sie an.

Um 17:00 Uhr.  Um 17:30 Uhr.  Um 18:30 Uhr.

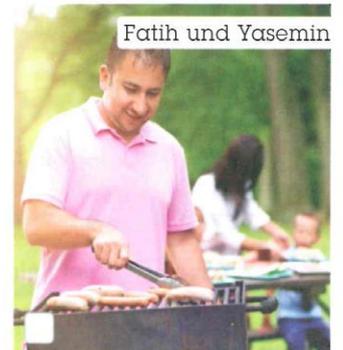
---

**3** Wann haben Sie einen Termin? Sprechen Sie. ÜB 132, 4-5

Ich habe am Samstag um zwei Uhr einen Termin.

## A Das ist meine Familie.

4α **Worüber sprechen Fatima und Wladimir? Hören Sie und ordnen Sie die Fotos.**  2\_20



54

4b **Was sagt Fatima? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.**

- |                        |  |  |
|------------------------|--|--|
| 1 Unsere Töchter       | <input type="checkbox"/> lesen gerne.  | <input type="checkbox"/> hören oft Musik.      |
| 2 Mein Sohn isst gerne | <input type="checkbox"/> Pizza.        | <input type="checkbox"/> Fisch.                |
| 3 Mein Mann heißt      | <input type="checkbox"/> Mesut.        | <input type="checkbox"/> Mehmet.               |
| 4 Meine Eltern         | <input type="checkbox"/> sind alt.     | <input type="checkbox"/> wohnen in der Türkei. |
| 5 Mein Bruder          | <input type="checkbox"/> grillt gerne. | <input type="checkbox"/> feiert oft.           |
| 6 Unser Vogel ist      | <input type="checkbox"/> laut.         | <input type="checkbox"/> klein.                |

5α **Wie heißt die Familie von Fatima? Ergänzen Sie.**

der Mann: Mehmet ..... die Tochter: .....

die Tochter: ..... der Sohn: .....

der Vater: ..... die Mutter: .....

der Bruder: ..... die Schwester: Yasemin .....

5b **Was bedeutet Canavar? Fragen Sie im Kurs.**

 ÜB 133, 6

**12a** Hören Sie und achten Sie auf die betonten Silben.  2\_25

Ich habe einen Sohn. Das ist mein Sohn.  
 Ich habe eine Tochter. Das ist meine Tochter.  
 Ich habe zwei Kinder. Das sind meine Kinder.  
 Du hast zwei Kinder? Das sind deine Kinder?  
 Wir haben zwei Kinder. Das sind unsere Kinder.

**12b** Lesen Sie laut.

**12c** Hören Sie und achten Sie auf die betonten Silben.  2\_26

**12d** Wer spricht hier? Sammeln Sie Ideen.

**13a** Hören Sie und lesen Sie leise mit.  2\_27

Wladimir Kuppe, guten Tag.

Hallo, Fatima hier. Meine Tochter Amira möchte am Donnerstag zu Alina kommen.

Okay, gerne. Wann kommt sie?

Um vier.

Sechzehn Uhr am Donnerstag, richtig?

Ja, richtig. Um halb sieben muss sie wieder gehen.

Gut. Viele Grüße an Amira. Tschüss.

Tschüss.

**13b** Lesen Sie den Dialog laut. 

**13c** Decken Sie eine Seite ab und lernen Sie die Sätze auswendig. 

**13d** Sprechen Sie den Dialog frei. 

## C Mein Kind nimmt teil.

14a Wie ist die Situation? Sehen Sie das Foto an und kreuzen Sie an.



Mesut hat

- einen Brief von der Schule.
- ein Tier aus der Schule.

14b Welche Überschrift passt? Lesen Sie und kreuzen Sie an.

- Essen in der Schule
- Ausflug Tierpark
- Klassenparty am 07.06.

58

Klaus-Groth-Gesamtschule

**Elternbrief:** .....

Liebe Eltern der 7a und 7b,

am Montag, den 07.06., findet unser Ausflug in den Tierpark statt. Ein Bus holt die Kinder um 8:00 Uhr vor der Schule ab. Wir essen im Tierpark. Für das Essen und den Tierpark bringt jedes Kind bitte 10 € mit. Um 15:30 Uhr kommen wir wieder in der Schule an. Wir freuen uns auf einen schönen Ausflug.

Mit freundlichen Grüßen  
Die Klassenlehrerinnen der 7a und 7b

14c Richtig oder falsch? Lesen Sie noch einmal und kreuzen Sie an.

- |  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1 Die Kinder gehen am Dienstag in den Tierpark.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Der Bus fährt um 8:00 Uhr.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Die Eltern müssen 10 € bezahlen.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Die Kinder sind um 16:00 Uhr wieder in der Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

→ ÜB 136, 11-13

# 7 Aktivitäten

## Aufwärmen

**A** Kennen Sie die Verben? Schreiben Sie nach.



Fußball **spielen**



spazieren **gehen**



nach Stuttgart **fahren**



Deutsch **lernen**



**fernsehen**



im Internet **surfen**



Musik **hören**



Sport **machen**



**joggen**

**B** Hören Sie und sprechen Sie nach. 2\_28

**C** Was machen Sie gerne? Fragen Sie und antworten Sie.

- Was machst du gerne?
- Ich sehe gerne fern. Und du?

ÜB 142, 1



Mein Wochenende war super.  
 Ich bin nach Altdorf gefahren.  
 Wir haben Fußball gespielt.  
 Akono Okoye, Nigeria

**1a** Worüber sprechen die Personen? Sehen Sie das Foto an und sammeln Sie Ideen.

**1b** Über welche Wochentage sprechen sie? Hören Sie und ergänzen Sie. 2\_30

Wochenende = ..... + .....

**2a** Was haben die Personen gemacht? Hören Sie und kreuzen Sie an. 2\_31

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Fußball gespielt | <input type="checkbox"/> spazieren gegangen | <input type="checkbox"/> im Internet gesurft |
| <input type="checkbox"/> Sport gemacht    | <input type="checkbox"/> Deutsch gelernt    | <input type="checkbox"/> Musik gehört        |
| <input type="checkbox"/> ferngesehen      | <input type="checkbox"/> eingekauft         | <input type="checkbox"/> gejoggt             |

**2b** Wer hat was gemacht? Hören Sie noch einmal und verbinden Sie.

- |            |                                |
|------------|--------------------------------|
| Akono ■    | ■ ist nach Stuttgart gefahren. |
| Wladimir ■ | ■ hat Musik gehört.            |
| Mateusz ■  | ■ hat Fußball gespielt.        |
| Naima ■    | ■ hat ferngesehen.             |
|            | ■ ist spazieren gegangen.      |
|            | ■ hat Deutsch gelernt.         |

**2c** Fragen Sie und antworten Sie.

- Was hat Mateusz gemacht?
- Mateusz hat ...

## A Was habt ihr gemacht?

3a Wann war Akono wo? Hören Sie und ordnen Sie zu. 2\_32



Freitag

Wochenende

Montag

3b Wer sagt was? Hören Sie noch einmal und verbinden Sie.



- Warst du am Freitag im Kurs?
- Ich war im Kurs.
- Hattest du keine Lust?
- Ich war beim Jobcenter.
- Ich hatte einen Termin.



64

3c Was passt? Ordnen Sie zu.

war | habe | bin | hatte

gestern

heute

Ich war ..... im Kurs.

Ich ..... im Kurs.

Ich ..... einen Termin.

Ich ..... einen Termin. ÜB 143, 3-4

4a Fragen Sie und antworten Sie.

- Warst du am Montag im Kurs?  Ja, war ich.
- Nein, war ich nicht.  Warst du ...
- Hattest du am Montag einen Termin?  Ja, hatte ich.
- Nein, hatte ich nicht.  Hattest du ...

4b Variieren Sie.

am Dienstag  
am Mittwoch  
...

ÜB 143, 5-6

5α Wer hat das geschrieben? Lesen Sie und kreuzen Sie an. 

- Akono
- Mateusz
- Wladimir
- Naima

Hausaufgabe Montag:

Ich **bin** am Samstagvormittag ins Fitnessstudio gegangen und habe Sport gemacht. Am Sonntag bin ich zu Hause geblieben. Ich habe lange geschlafen und ich habe Musik gehört. Ich habe am Abend ferngesehen.

5b Haben oder sein? Markieren Sie in 5 a.

5c Was fehlt? Ergänzen Sie.

haben		Partizip Perfekt
Ich	<b>habe</b> Sport	gemacht.
Ich	lange	geschlafen.
Ich	Musik	gehört.
Ich	am Abend	fernesehen.

sein		Partizip Perfekt
Ich	ins Fitnessstudio	gegangen.
Ich	am Sonntag zu Hause	geblieben.

 ÜB 144, 7-9

6 Fragen Sie und antworten Sie. 

- Was hast du gestern gemacht?
  - Ich habe ... eingekauft
  - fernesehen
  - Deutsch gelernt
  - ... gespielt
  - ...
- Ich bin ... zum Kurs gegangen
- nach ... gefahren
- zu Hause geblieben
- gejoggt
- ...

 ÜB 145, 10-12

**Verben im Präteritum**

<b>sein</b>	<b>haben</b>
ich war	ich hatte
du warst	du hattest

---

**Verben im Perfekt**

**mit sein: A → B**

Ich **bin** gegangen. Ich **bin** gefahren.  
auch: Ich **bin** zu Hause geblieben.

**mit haben: alle anderen Verben**

Ich **habe** Deutsch gelernt.  
Ich **habe** Fußball gespielt.

## C Entschuldigen Sie bitte.

12a Wie ist die Situation? Sehen Sie die Fotos an und sprechen Sie.

Wer? Wo? Was?



12b Richtig oder falsch? Hören Sie und kreuzen Sie an. 2\_35

richtig falsch

Fatima ist pünktlich um 9:00 Uhr im Kurs.

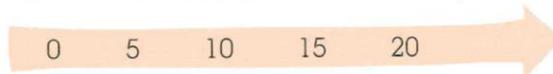
12c Was ist richtig? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.

- Fatima  hat den Wecker nicht gehört.  
 ist 15 Minuten zu spät gekommen.  
 ist mit dem Bus gefahren.

ÜB 146, 13

68

13a Wie viele Minuten kann man im Kurs zu spät kommen? Markieren Sie.



13b Vergleichen Sie Ihre Markierungen und sprechen Sie.

15 Minuten?

Nein, nicht 15 Minuten.

Ich denke, 10 Minuten sind okay.

14 Wie kann sich Fatima entschuldigen? Ordnen Sie zu.

ÜB 146, 14

Entschuldigung. | Moment bitte. | Es ist schade. | Es tut mir leid. | Oh je.

..... Ich bin zu spät. Die Straßenbahn ist nicht gekommen.

..... Ich bin zu spät. Die Straßenbahn ist nicht gekommen.

15α Was passt? Ordnen Sie zu.

gehört | ~~geputzt~~ | geschlafen | gemacht | gekocht | gefahren

- 1 Ich habe die Wohnung geputzt.....
- 2 Ich habe Essen .....
- 3 Die U-Bahn ist heute nicht .....
- 4 Ich habe zu lange .....
- 5 Ich habe den Wecker nicht .....
- 6 Ich habe Hausaufgaben .....

15b Schreiben Sie die Partizipien aus 15 a in die Tabelle.

ge...t	Infinitiv	ge...en	Infinitiv
gemacht	machen	geschlafen	

15c Wie heißt der Infinitiv? Ergänzen Sie.

➔ ÜB 146, 15-17

16α Bilden Sie lebende Sätze mit den Beispielen aus 15 a.



16b Was ist als Entschuldigung in Ordnung? Sprechen Sie und schreiben Sie 2 Sätze.

.....

.....

17 Sprechen Sie und spielen Sie die Situation. 👤👤

- Entschuldigung.
- Der Bus ist nicht gekommen.
- Ich hatte einen Termin.
- ...

**Partizip Perfekt**  
**regelmäßige Verben: ge...t**  
 machen gemacht  
**unregelmäßige Verben: ge...en**  
 kommen gekommen  
 gehen gegangen



1a Wo ist Naima Sokal? Sehen Sie das Foto an und kreuzen Sie an.

- zu Hause     bei der Ärztin     im Kurs

1b Was antwortet Naima? Hören Sie und markieren Sie. 2\_38

Wie geht es Ihnen?      Nicht gut.      Gut.      Es geht.

1c Richtig oder falsch? Hören Sie und kreuzen Sie an. 2\_39

- |                               | richtig                  | falsch                   |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 Naima geht es gut.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Naima ist krank.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Sie kann in den Kurs gehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1d Womit hat Naima Probleme? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.

- Hals     Bauch     Rücken     Kopf     Ohr

ÜB 153, 3

2 Wie geht es Ihnen heute? Fragen Sie und antworten Sie.

Wie geht es dir?                              

Schlecht.    Nicht so gut.    Es geht.    Danke, gut.    Sehr gut.    Super!

5a Was können Sie tun? Verbinden Sie.

- |                 |   |   |                      |
|-----------------|---|---|----------------------|
| Schnupfen       | ▪ | ▪ | eine Tablette nehmen |
| Kopfschmerzen   | ▪ | ▪ | Tee trinken          |
| Rückenschmerzen | ▪ | ▪ | im Bett bleiben      |
| Fieber          | ▪ | ▪ | Sport machen         |
| Zahnschmerzen   | ▪ | ▪ | zum Arzt gehen       |

5b Sprechen Sie. 

Ich habe Schnupfen.

Schnupfen? Du kannst Tee trinken.

5c Schreiben Sie 2 Sätze aus 5 b in die Tabelle.

	Modalverb		Infinitiv
Du	kannst	Tee	trinken.

 ÜB 155, 8-9

6a Ordnen Sie und schreiben Sie Sätze.

- mein Name | Guten Tag, | ist ... Guten Tag, mein .....
- einen Termin | Ich | möchte .....
- ich | nicht heute | kommen | Kann ..... ?
- ...schmerzen | habe | ich .....

6b Spielen Sie ein Telefongespräch mit den Sätzen aus 6a. 

- Praxis Dr. Munter, guten Tag.
- ...
- Sie können am Dienstag kommen.
- ...
- Gut, kommen Sie ...
- Danke, auf Wiederhören.
- Auf Wiederhören.

**Modalverb können**

ich kann  
 du kannst  
 er, sie kann  
 Sie können

Du **kannst** eine Tablette **nehmen**.  
 Sie **können** morgen **kommen**.

**10α** Schreiben Sie Sätze wie im Beispiel.

- |               |  |       |
|---------------|--|-------|
| 1 Sie können  | kommen.                                      |       |
| um zehn Uhr   | a Sie können um zehn Uhr kommen.             | ..... |
| am Mittwoch   | b Sie können am Mittwoch um zehn Uhr kommen. | ..... |
| 2 Kann ich    | gehen?                                       |       |
| in den Kurs   | a .....                                      |       |
| morgen        | b .....                                      |       |
| 3 Sie können  | bleiben.                                     |       |
| zu Hause      | a .....                                      |       |
| heute         | b .....                                      |       |
| 4 Du kannst   | nehmen.                                      |       |
| eine Tablette | a .....                                      |       |
| am Abend      | b .....                                      |       |

**10b** Lesen Sie die Sätze im Wechsel. Tauschen Sie. 

- Sie können um zehn Uhr kommen.
- Sie können am Mittwoch um zehn Uhr kommen.

**11α** Hören Sie und lesen Sie leise mit.  2\_45

Hallo Mateusz, hier ist Naima.	Hallo Naima, wie geht's?
Nicht so gut, ich habe eine Erkältung.	Oh je, tut mir leid.
Warst du heute im Kurs? Haben wir Hausaufgaben?	Ja, Seite 84, Übung 6 und 7. Kannst du morgen kommen?
Ja, vielleicht.	Dann bis morgen. Tschüss und gute Besserung!
Danke. Tschüss.	

**11b** Decken Sie eine Seite ab und lernen Sie die Sätze auswendig. 

**11c** Sprechen Sie den Dialog. 

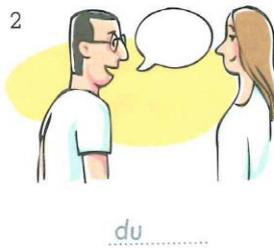
# Übungen

## 11 Hören Sie und sprechen Sie nach. 1\_18

- 1 Ich komme **aus Albanien**.  
Ich komme **aus Deutschland**.  
Ich komme **aus Eritrea**.
- 2 Ich komme **aus der Türkei**.  
Ich komme **aus der Slowakei**.  
Ich komme **aus der Schweiz**.
- 3 Ich komme **aus dem Irak**.  
Ich komme **aus dem Iran**.

## 12a Was passt wo? Ordnen Sie zu.

du | ihr | Sie | ich | wir



## 12b Was passt wo? Ordnen Sie zu.

- 1 Wir kommen aus Syrien.
- 2 Woher kommst du, Maria?
- 3 Ich komme aus Deutschland.
- 4 Anna und Pedro, woher kommt ihr?
- 5 Woher kommen Sie?

Bild

3

5a Lust auf Zahlen-Bingo? Schreiben Sie Zahlen von 1-30 in Tabelle 1.

1	2	3
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%; display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 25%; height: 25%;"></div> </div>	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%; display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 25%; height: 25%;"></div> </div>	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%; display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 25%; height: 25%;"></div> </div>

5b Haben Sie 4 Zahlen in einer Reihe? Hören Sie und streichen Sie durch. 1\_25

5c Spielen Sie noch einmal mit Tabelle 2 und Tabelle 3.

6 Würfeln Sie und üben Sie.



7a Was passt? Verbinden Sie.

- |                  |                    |
|------------------|--------------------|
| 1 Name ■         | ■ 10965            |
| 2 Straße ■       | ■ Berlin           |
| 3 Hausnummer ■   | ■ 0176 / 556 78 92 |
| 4 Postleitzahl ■ | ■ Anna Kotas       |
| 5 Stadt ■        | ■ 31               |
| 6 Handynummer ■  | ■ Dudenstraße      |

7b Schreiben Sie mit den Informationen aus 7a eine Visitenkarte.

**Jirka Babiak**  
 Mehringdamm 12  
 10965 Berlin  
 mobil: 0174 / 988 89 44

---



---



---



---

# Übungen

## 12 Welcher Satz passt wo? Verbinden Sie.



- Sie spricht Russisch. ■
- Er spricht Arabisch. ■
- Sie sprechen Russisch und Arabisch. ■

## 13a Schreiben Sie nach.

	sprechen	arbeiten
ich	sprech <b>e</b>	arbeit
du	sprich <b>st</b>	arbeit <b>est</b>
er	sprich <b>t</b>	arbeit <b>t</b>
sie	sprich <b>t</b>	arbeit <b>t</b>
wir	sprech <b>en</b>	arbeit <b>en</b>
ihr	sprech <b>t</b>	arbeit <b>t</b>
Sie	sprech <b>en</b>	arbeit <b>en</b>

96

## 13b Hören Sie und sprechen Sie mit. 1\_34

## 14 Wer ist in Ihrem Kurs? Schreiben Sie.

... kommt / kommen aus ...    ... spricht / sprechen ...

1 .....

2 .....

10α Was passt zusammen? Schreiben Sie. 📄

im Garten | im Hof | die Treppe |  
die Wohnung | Müll

grillen | putzen | trennen | lüften |  
rauchen | spielen

1 im Garten grillen, 2 ...

10b Übersetzen Sie. 📄

11 Schreiben Sie Sätze. 📄

- 1 im Hof | dürfen | Kinder | spielen | . *Kinder dürfen im Hof spielen.*
- 2 trennen | müssen | den Müll | Die Mieter | .
- 3 Sie | müssen | Was | machen | ?
- 4 eine Party | darf | Frau Cabrera | machen | .
- 5 die Nachbarn | muss | informieren | Sie | .

12α Wiederholen Sie: Ergänzen Sie.

	grillen	trennen	spielen
ich	grill.e...	trenn.....	spiel.....
du	grill.st	trenn.....	spiel.....
er, sie	grill.....	trenn.....	spiel.....
wir	grill.....	trenn.....	spiel.....
ihr	grill.....	trenn.....	spiel.....
sie	grill.....	trenn.....	spiel.....
Sie	grill.....	trenn.....	spiel.....

12b Welches Verb aus 12 a passt? Ergänzen Sie.

- 1 Herr Kuppe ..... im Garten.
- 2 Nadine Rall ..... den Müll.
- 3 Die Kinder ..... im Hof.

12c Schreiben Sie die Sätze in 12 b für ich, du und wir. 📄



# Übungen

6 Was kaufen Sie wie? Sprechen Sie im Kurs und schreiben Sie.

Flasche	Dose	Packung	Kilo	Liter
Saft	Tomaten		Tomaten	

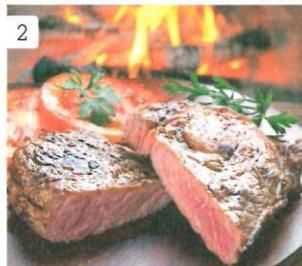
7a Was müssen Sie heute einkaufen? Schreiben Sie eine Einkaufsliste.

3 Dosen Tomaten  
1 Packung ...

7b Wie viel müssen Sie für den Einkauf bezahlen?  
Rechnen Sie und erzählen Sie.

3 Dosen Tomaten kosten 2,67€.  
1 Packung ... kostet ...  
Ich bezahle ...

8a Wie heißt das Essen? Schreiben Sie.



8b Was passt nicht? Streichen Sie durch.

- 1 Blumenkohl | Paprika | Bohnen | ~~Melonen~~
- 2 Tomaten | Bananen | Orangen | Äpfel
- 3 Saft | Tee | Suppe | Mineralwasser
- 4 Kaffee | Salz | Pfeffer | Öl

# Übungen

## 12 Wer kauft was? Schreiben Sie.

- 1 ich: Tomaten - ~~Paprika~~ Ich kaufe Tomaten, aber keine Paprika.
- 2 er: Zwiebeln - ~~Kartoffeln~~ .....
- 3 wir: Äpfel - ~~Bananen~~ .....
- 4 du: Bohnen - ~~Tomaten~~ .....

## 13a Welche Lebensmittel haben Sie zu Hause? Was haben Sie nicht? Schreiben Sie. 📝



126

## 13b Fragen Sie im Kurs und antworten Sie. 👥

Hast du Kaffee zu Hause?

Nein, ich habe keinen Kaffee.  
Und du, hast du Brot?

## 14a Welche Personen passen? Ergänzen Sie.

- 1 wir, sie ..... brauchen
- 2 ..... kauft
- 3 ..... hat
- 4 ..... nimmt
- 5 ..... hätte gerne
- 6 ..... möchtest

## 14b Schreiben Sie 4 Sätze mit den Verben aus 14 a.

- 1 .....
- 2 .....
- 3 .....
- 4 .....

## Lesen zum Spaß

### Bohnensuppe

**Zutaten:**

- ..... 1 Tomate
- ..... 2 Zwiebeln
- ..... 1 Paprika
- ..... 500 Gramm Bohnen
- ..... Salz und Pfeffer



**Und so geht's:**

- ➔ Gemüse waschen
- ➔ Zwiebeln, Paprika und Tomaten schneiden
- ➔ die Zwiebeln ins heiße Öl geben
- ➔ Tomaten zu den Zwiebeln geben
- ➔ Bohnen mit etwas Wasser und Gewürzen in den Topf geben
- ➔ die Suppe 60 Minuten kochen
- ➔ mit Brot servieren



Flaka28

Das Rezept ist sehr einfach. Ich habe die Suppe für 100 (!) Leute gekocht. Lecker!

1 Was meinen Sie: Woher kommt die Suppe? Kreuzen Sie an.

Das Essen ist

- typisch deutsch.
- eine Spezialität vom Balkan.
- ein internationales Gericht.

## Lesen zum Spaß



Liebe Amira,

hast du Lust auf eine Dschungelparty?!  
Ich habe Geburtstag und möchte mit dir feiern!

Wann? Am Freitag, von 14 Uhr bis 17.30 Uhr.

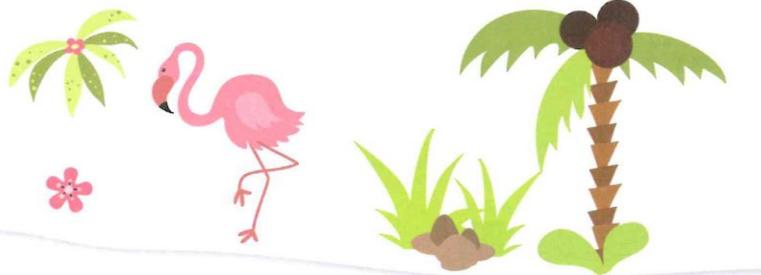
Wo? Sonnenweg 15, 2. Stock, Familie Roth

Was? Wir machen Spiele, essen Kuchen und  
verkleiden uns als Vogel, Löwe, Schlange  
oder Palme.

Kommst du?!

Ich freue mich auf dich!

Deine Sofia



1 Was machen die Kinder an Sofias Geburtstag? Kreuzen Sie an.

1




2




3




4




5




6



**C Entschuldigen Sie bitte.**

- die Minute, -n
- der Wecker, -
- die Straßenbahn, -en
- die U-Bahn, -en
- der Bus, -se
- kommen
- denken
- entschuldigen
- pünktlich
- spät
- zu spät
- Moment bitte.
- Es ist schade.
- Es tut mir leid.
- Oh je.

**3 Ordnen Sie die Bilder zu.**



**4 Was passt? Schreiben Sie.**



**5 Welche Verben bilden das Perfekt mit sein? Markieren Sie in der Wortliste.**

**6 Schreiben Sie Sätze mit den Verben.**

spazieren gehen: ..... Ich bin lange spazieren gegangen.  
.....  
.....  
.....  
.....

# Lesen zum Spaß

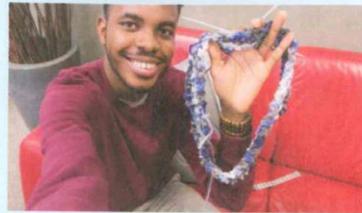
1 Was macht Akono? Lesen Sie.

Hi, was machst du heute? Hast du Zeit?  
Lernen wir Deutsch?

Nein. Ich habe keine Zeit. Ich stricke.

Du machst was? 🤔

Ich stricke.



Du strickst? Und was strickst du?

Ich stricke einen Schlauch.

Einen Schlauch?  
Du meinst wohl einen Schal.



Nein, einen Schlauch.

????????????????????

Für unseren Fußballclub.  
Ich habe das in  
der Zeitung gesehen.



2 Haben Sie das schon einmal in Ihrer Stadt gesehen? Zeigen Sie im Kurs ein Foto.

# Grammatik im Überblick

## Willkommen



### W-Fragen

	Verb		
Wer	sind	Sie	?
Wie	heißen	Sie	?
Wie	ist	Ihr Name	?

### Aussagen

	Verb		
Ich	bin	Beno	.
Ich	heiße	Beno Nikolov	.
Nikolov	ist	der Familienname	.

### Personalpronomen



ich



du



Sie



wir



ihr



Sie

160

### Verben im Präsens

	kommen	heißen
ich	komme	heiße
du	kommst	heißt
wir	kommen	heißen
ihr	kommt	heißt
Sie	kommen	heißen

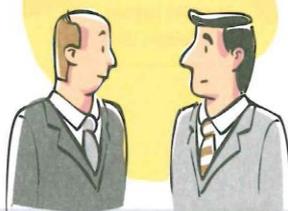
### du oder Sie

offiziell = Sie

Woher kommen Sie?

privat = du

Woher kommst du?



# Anmeldung

2

## Ja-/Nein-Fragen

Verb			
Sind	Sie	verheiratet	?
Haben	Sie	Kinder	?
Sprechen	Sie	Deutsch	?



## Personalpronomen



Herr Gül - er

Frau Ledig - sie

Herr und Frau Toprak - sie

161

## Verben

heißen, kommen, wohnen, sprechen, sein  
Verben = Aktionen



## Verben im Präsens

	wohnen	arbeiten	sprechen	sein	haben
ich	wohne	arbeite	spreche	<b>bin</b>	habe
du	wohnst	arbeitest	sprichst	<b>bist</b>	hast
er, sie	wohnt	arbeitet	spricht	<b>ist</b>	hat
wir	wohnen	arbeiten	sprechen	<b>sind</b>	haben
ihr	wohnt	arbeitet	sprecht	<b>seid</b>	habt
sie	wohnen	arbeiten	sprechen	<b>sind</b>	haben
Sie	wohnen	arbeiten	sprechen	<b>sind</b>	haben

## Im Deutschkurs

3

### Nomen



der Bleistift



das Buch



die Tasche



der Kursleiter



die Kursleiterin

Nomen = Gegenstände, Personen

### Artikel



Das ist **eine** Tasse.



**Die** Tasse ist von Eva.

### bestimmter Artikel

maskulin	neutral	feminin	Plural
der	das	die	die
der Bleistift	das Buch	die Tasche	die Hefte

### unbestimmter Artikel

maskulin	neutral	feminin	Plural
ein	ein	eine	-
ein Bleistift	ein Buch	eine Tasche	Hefte

### Negativartikel

maskulin	neutral	feminin	Plural
kein	kein	keine	keine
kein Bleistift	kein Buch	keine Tasche	keine Hefte

### Singular und Plural

-e / -e	-n / -en	-s	-er / -er	- / -
der Bleistift die Bleistifte	die Tasse die Tassen	das Handy die Handys	das Kind die Kinder	der Schlüssel die Schlüssel
die Stadt die Städte	die Frau die Frauen		das Buch die Bücher	der Apfel die Äpfel

# Wohnen

4

## Adjektive

groß, klein, neu, alt, hell, dunkel

Adjektive = Informationen zu Nomen

Wie ist die Wohnung? Die Wohnung ist **groß**.

## Nomen + sein + Adjektiv

Nomen	sein	Adjektiv
Der Balkon	ist	klein.
Das Bad	ist	neu.
Die Küche	ist	alt.
Die Zimmer	sind	groß.

## Modalverben müssen und dürfen



Ich muss leise sein.



Ich darf rauchen.

	müssen	dürfen
ich	<b>muss</b>	<b>darf</b>
du	<b>musst</b>	<b>darfst</b>
er, sie	<b>muss</b>	<b>darf</b>
wir	müssen	dürfen
ihr	müsst	dürft
sie	müssen	dürfen
Sie	müssen	dürfen

## Modalverben im Satz

	Modalverb		Infinitiv
Frau Cabrera	darf	Partys	feiern.
Sie	muss	die Nachbarn	informieren.
Ich	muss	die Treppe	putzen.
Wir	dürfen	im Garten	grillen.

