

Universiteit Utrecht

Studienjahr: 2015-2016

Master Abschlussarbeit

Betreuung: Dr. E.W. van der Knaap

Sprachstadt in neuer Form

Didaktische Anregungen für Gesprächsfähigkeit in der Oberstufe

Annette van Rossum

Student „Duitse Taal en Cultuur: Educatie en Communicatie“

Student Nummer: 3513785

E-Mail: A.vanRossum@students.uu.nl

Abgabedatum: 17. Februar 2016

Wörterzahl: 15.132

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
Einleitung	4
Kapitel 1 – Das Konzept Sprachstadt	7
1.1 Sprachstadt für die Unterstufe	7
1.2 Sprachstadt für die Oberstufe.....	8
1.3 Bausteine für Sprachstadt	10
Kapitel 2 – Interkulturelle Kompetenz	15
2.1 Interkulturelle Kommunikation	15
2.2 Interkulturelle Progression.....	16
2.3 Die Kulturvermittlung im GER	19
2.4 Interkulturelle Missverständnisse	22
2.5 Sprachstadt mit interkulturellem Inhalt.....	27
Kapitel 3 – Interkulturelle Kommunikation in <i>Na Klar!</i>	30
3.1 Konzeption des Lehrwerkes.....	30
3.2 Lehrbuchanalyse	31
Kapitel 4 – Handgriffe für Sprachstadt	35
4.1 Das Rezept für Sprachstadt.....	35
4.2 Vorgehensweise der Schüler.....	36
Kapitel 5 – Gestaltung der Aufgaben	38
5.1 Begründung der Aufgaben für die interkulturelle Kompetenz	39
5.2 Begründung der Aufgaben für spontanes Sprechen.....	45
5.3 Gestaltung der Aufgaben	46
Schlussbetrachtung	50
Diskussion	52
Literaturverzeichnis	54
Anhang	57
Aufgabe 1 – Geburtstag	57
Aufgabe 2 – Der erste Schultag	59
Aufgabe 3 - Im Zug: Duzen und Siezen	61
Aufgabe 4 - Kneipe.....	62
Aufgabe 5 - Quiz.....	64
Aufgabe 6 – Eine Reise planen.....	65
Aufgabenblatt für die Schüler.....	66

Zusammenfassung

Die Hauptfrage *Wie soll Sprachstadt, anhand von kommunikativen Aufgaben, zum spontanen Sprechen und zur Erfahrung von interkultureller Kompetenz unter Schülern der Sekundarstufe II beitragen?* ist Leitfaden dieser Studie. Sprachstadt ist ein häufig benutztes didaktisches Konzept der Sekundarstufe I, in der Schüler in einer Simulation des täglichen Lebens kommunikative Aufgaben erledigen. Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, didaktische Anregungen für Gesprächsfähigkeit innerhalb einer Sprachstadt im niederländischen Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu geben, wobei angesichts des Sprachniveaus für die Oberstufe gewählt worden ist. Das in dieser Studie neu entwickelte Sprachstadtmodell wird anhand sorgfältig zusammengestellter Aufgaben den Schülern interkulturelle Progression und spontanes Sprechen vermitteln. Zur Herstellung dieser Sprachstadtaufgaben haben wir uns mit den Grundlagen von Sprachstadt, mit interkultureller Kompetenz anhand des GERs und der Theorie von Müller-Jacquier, mit einer Analyse des am häufigsten verwendeten Lehrwerks im niederländischen Deutschunterricht für die Oberstufe, mit einigen Verfahren für Sprachstadt und mit einer Analyse der dargestellten Sprachstadtaufgaben auseinandergesetzt. Fremdsprachenlehrer bekommen anhand dieser Studie letztendlich einen Rahmen, um ihre Sprachstadt in der Oberstufe zu gestalten.

Einleitung

Sowie Francis Staatsen in dem, an niederländischen Fremdsprachenlehrausbildungen oft genutzten, Handbuch *Moderne vreemde talen in de onderbouw* behauptet, wird im Fremdsprachenunterricht vor allem darauf geachtet, „dass Schüler die Fremdsprache so effektiv wie möglich als Kommunikationsmittel in verschiedenen häufig vorkommenden und/oder kommunikativ relevanten Sprachgebrauchssituationen benutzen können.“¹ Die vier Fertigkeiten Lesen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben tragen dazu bei, die Fremdsprache zu verstehen und zu lernen. Der Fremdsprachenunterricht konzentriert sich aber nicht nur auf diese Fertigkeiten, sondern richtet sich auch auf Themen wie die fremde Gesellschaft und Kultur. Es ist wichtig, die Schüler kulturelle Aspekte zu lehren, da sie auf diese Weise ein Land und seine Sprache ergründen können. Für ein integratives Verfahren ist eine Simulation geeignet, die quasi authentisch diese Kompetenzen anwenden lässt. Das didaktische Konzept wird als ‚Sprachstadt‘ bezeichnet: ein nachgeahmtes ausländisches Dorf, wo Schüler kommunikative Aufgaben erfüllen sollen.

Sprachstadt ist im Fremdsprachenunterricht ein populärer Test der Sprechfertigkeit und wird in der niederländischen Sekundarstufe I als Abrundung eingesetzt. Hier werden die Schüler auf ihre Kompetenzen bezüglich spontanen Sprechens in der Zielsprache getestet. Oft wird dazu eine Aula oder Sporthalle in ein kleines Dorf mit allerhand Geschäften und öffentlichen Gebäuden umgewandelt. Die Schüler besuchen in diesem Dorf zum Beispiel eine Apotheke, eine Polizeistation oder ein Restaurant, um dort ihre mündlichen Sprechfertigkeiten praxisorientiert anzuwenden.

Lehrer nennen als Vorteile einer Sprachstadt: es sei spannend, reizend, authentisch und gleichzeitig wird eine sichere Situation geschaffen. Besonders der letzte Aspekt ist wichtig, weil beim Gebrauch einer Fremdsprache Versagensangst auftreten könnte. Mit Hilfe von Sprachstadt kann solch eine Angst überwunden werden. Ein Nachteil von Sprachstadt wird aber von Nieuwenhoven festgestellt, denn man muss aufpassen, dass „Schulen dieses Konzept eher als Werbeinstrument für ihre Schule betrachten und nicht als Abschluss eines gut strukturierten Sprachfertigkeitsskurrikulums benutzen.“² Sprachstadt soll also nicht nur als

¹ Staatsen, Francis et.al. (2009): *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho. S. 368

² Nieuwenhoven, E., et.al. (2008): *Een taaldorp spreekt niet vanzelf*. Leiden: Expertisecentrum MVT. S.1

glänzendes Mittel der Sprechfertigkeit gesehen werden, sondern auch tatsächlich auf verschiedene Aspekte des Sprechens in einer Zielsprache fortbauen.

Wo verschiedene (nachgeahmte) Kulturen in Gesprächssituationen zusammenkommen, stößt man bald auf interkulturelle Unterschiede. Aus der Bildungspraxis und der Theorie folgt aber, dass interkulturelle Kompetenz ein schwieriges Thema ist um innerhalb eines Klassenzimmers zu vermitteln. Wenn Sprachstadt in der Unterstufe vor allem als Überprüfung der erworbenen Fähigkeiten im Rahmen des semi-strukturierten Sprechens in der Zielsprache betrachtet wird, ist das Vermitteln von interkultureller Diversität eher eine Angelegenheit des Deutschunterrichts in der Oberstufe. Aus dieser Beobachtung ergibt sich die Hauptfrage dieser Studie: *Wie soll Sprachstadt, anhand von kommunikativen Aufgaben, zum spontanen Sprechen und zur Erfahrung von interkultureller Kompetenz unter Schülern der Sekundarstufe II beitragen?*

Mit dem Begriff ‚Erfahrung‘ in dieser Frage wird einerseits das Realisieren von einem interkulturellen Bewusstsein und andererseits die Progression im Rahmen der interkulturellen Kompetenz gemeint. Ziel der in dieser Arbeit verwendeten Aufgaben ist es, diese Erfahrung von interkultureller Kompetenz als Anregung innerhalb einer möglichen Oberstufe-Sprachstadt zu unterstützen. Um die Hauptfrage dieser Studie beantworten zu können, ist es wichtig zu erwähnen, dass, wenn in diesem Text von ‚Oberstufe‘ oder ‚Sekundarstufe II‘ die Rede ist, eine niederländische 5 VWO-Klasse (vergleichbar mit der elften Klasse des Gymnasiums) gemeint wird.

Diese Arbeit ist wie folgt gegliedert: In Kapitel 1 wird auseinandergesetzt wie Sprachstadt in der Unterstufe funktioniert und wie dieses Modell in der Oberstufe einzusetzen wäre. Wie schon erwähnt, erledigen die Schüler in diesem nachgeahmten Dorf kommunikative Aufgaben, die zum spontanen Sprechen anregen sollen. Dazu kommt aber, laut Koreik und Pietzuch, dass „Kulturkunde ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts ist.“³ Deswegen sollten die Schüler nicht nur kommunikative Aufgaben erledigen, sondern auch innerhalb dieser Aufgaben interkulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und den Niederlanden erkennen.

³ Koreik, U. und Pietzuch, J.P.: Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et.al (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 1441-1454, hier S. 1446.

Kapitel 2 wird sich bezüglich dieses Aspekts der interkulturellen Kompetenz, mit Hilfe von der Theorie des GERS⁴ und von Müller-Jacquier, beschäftigen. Diese beiden Theorien erscheinen maßgeblich, wenn man sich mit Unterschieden verschiedener Kulturen auseinandersetzen möchte. Selbstverständlich gilt der GER als durchgehende Lernlinie im modernen Fremdsprachenunterricht. Müller-Jacquier deutet auf mögliche Missverständnisse innerhalb interkultureller Gesprächssituationen hin.

Das dritte Kapitel ist dem Lehrwerk *Na Klar!* gewidmet. Um feststellen zu können, inwiefern und über welche Kenntnisse die Schüler, in Bezug auf interkulturelle Unterschiede, verfügen, wird dieses Lehrwerk analysiert. Für diese Analyse werden die in Kapitel zwei beschriebenen Kriterien vom GER und aus der Theorie von Müller-Jacquier benutzt.

Im vierten Kapitel wird eine Art Gebrauchsanleitung von Sprachstadt gezeigt, wo das Rezept, was man also für die praktische Ausführbarkeit braucht, erklärt wird und wie die Schüler vorzugehen haben. Dieses Kapitel zeigt uns, wieso diese Oberstufe-Sprachstadt sich eher für die sogenannte Lern-/Erwerbsphase der interkulturellen Gesprächsfertigkeit eignet und weniger für eine Beurteilung.

Das fünfte und letzte Kapitel ist den entwickelten Sprechaufgaben gewidmet. Es befasst sich mit der Begründung der Sprachstadtaufgaben, also mit der Beziehung zwischen den Aufgaben und der Theorie. Deutlich wird, welche Aspekte der Theorie in welchen Aufgaben vertreten sind. Dadurch wird ersichtlich, wie die in dieser Arbeit entwickelten Aufgaben repräsentativ für die Realisierung selbständiger Sprachäußerungen der Schüler in der Zielsprache sind und wie sie die Umsetzung interkultureller Kompetenz unterstützen. Im Laufe dieser Arbeit werden für Sprachstadt im Deutschunterricht der Sekundarstufe II, im Rahmen der Hauptfrage, wichtige Begriffe wie *Stationenlernen*, dem Sprachstadt an erster Stelle zuzuteilen ist, und *interkulturelle Kompetenz* ausführlich besprochen.

⁴ Abkürzung von: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen.

Kapitel 1 – Das Konzept Sprachstadt

1.1 Sprachstadt für die Unterstufe

Sprachstadt ist ein im Fremdsprachenunterricht benutztes Modell, um die Entwicklung der Schüler zu überprüfen. Es beruht auf dem Prinzip des Stationenlernens, in dem Schüler in einem nachgeahmten ausländischen Dorf kommunikative Aufgaben erledigen sollen. Grundbedingung für das Lernen einer Fremdsprache ist die aktive Beteiligung eines Fremdsprachenlerner. Eine Sprachstadt bietet Schülern auf jedem Niveau eine ausgezeichnete Gelegenheit, ihre gesprochene Sprachfertigkeit zu üben und zu entwickeln. In den Niederlanden wird Sprachstadt meistens als Überprüfung der Gesprächsfähigkeit im zweiten oder dritten Jahr der Unterstufe (Sekundarstufe I) eingesetzt. Im Allgemeinen werden Standarddialoge benutzt, weil die Schüler höchstens erst zwei Jahre Deutschunterricht hatten. Sie können noch nicht frei sprechen. Aufgaben in Sprachstadt sind beispielsweise ‚Buche ein Hotelzimmer für zwei Personen mit Frühstück und frage bis wann das Abendessen ist‘ und ‚Frage einen Stadtplan beim Fremdenverkehrsverband und informiere wie man zum Rathaus/Schwimmbad/Supermarkt/Funpark kommt‘.

Sprachstadt ist ein Mittel womit Schüler ihre Gesprächsfähigkeit in der Praxis üben können. Das traditionelle Modell sieht folgendermaßen aus: die Schüler bekommen innerhalb eines Themas Unterricht und üben Sprachaufgaben in bestimmten Situationen innerhalb dieses Themas. Abschließend wird der Sprachgebrauch in Sprachstadt geprüft, analysiert und evaluiert. Petra Eisberg stellt dazu fest, dass „in Sprachstadt von den Prüfern vor allem auf Aussprache, Nachfragestrategien, zielgerichtete Zusammenarbeit und Verhandeln geachtet wird.“⁵ Nachteil dieser Methode ist, dass Schüler in den Themastunden die Dialoge auswendig lernen und diese in Sprachstadt reproduzieren. Mit der Konsequenz, dass Sprachstadt wie folgendes Beispiel, nach Petra Eisbergs Artikel *Een taaldorp komt niet uit de lucht vallen*, aussehen wird:

„Eine Dame steht hinter einem Schalter im Postamt und bestürmt einen schüchternen Jungen mit Fragen von einer Checklist. Der Schüler blickt hilflos auf sein Papier und fragt auf Deutsch etwas zurück, was nichts mit der Frage der Dame zu tun hat. Die Dame antwortet auf seine Frage und der Junge fängt mit dem nächsten Satz auf seinem Papier an. Es gibt kein Gespräch, nur ein gegenseitiges Fragen stellen, damit alles

⁵ Eisberg, Peta (2010): *Een taaldorp komt niet uit de lucht vallen*. In: *Levende Talen Magazine*, Jahrgang 97, 2010/1. S.18-21, hier S.20.

gesagt wird was er auswendig gelernt hat oder von seinem Papier auflesen kann. Abschließend bekommt er eine Note und kann wieder gehen“⁶.

Dieses Beispiel illustriert vor allem, dass der Schüler noch zu wenig Deutschkenntnisse hat, um sich selbständig, frei zu äußern. Wenn Schüler in einer Fremdsprache kommunizieren müssen, entsteht Versagensangst. Deswegen soll eine Umgebung geschaffen werden, in der die Schüler sich wohl fühlen und keine Angst empfinden, sich auf Deutsch zu äußern; die Hauptabsicht in Sprachstadt ist ja spontane Sprachproduktion. Die Schüler sollten schließlich darauf vorbereitet werden, ihre Absichten auch in unerwarteten Gesprächssituationen mitteilen zu können. In Sprachstadt kann man die Schüler auf solche Situationen vorbereiten. Sie können und müssen sich in authentische Situationen einleben und sich fragen: Wie erfahre ich, was ich brauche, wie bekomme ich, was ich haben möchte? Das erfordert mehr sprachliches Können, als die Drittklässler gelernt haben.

Für die Oberstufe scheint ein anderes Modell von Sprachstadt geeignet. Für unsere Ziele bevorzugen wir freies Sprechen und deswegen haben wir ein Sprachstadtmodell für die Oberstufe entwickelt, in dem die Schüler zeigen können, was sie in den vergangenen Jahren im Deutschunterricht gelernt haben und dass sie die Fähigkeit haben, frei zu sprechen. Das soll im Folgenden dargestellt werden.

1.2 Sprachstadt für die Oberstufe

Mit ungefähr 105 Millionen Muttersprachlern ist Deutsch die meistgesprochene Sprache der Europäischen Union. In den Niederlanden wird Deutsch von vielen als zweite oder dritte Sprache gesprochen. Außerdem ist Deutschland der wichtigste Handelspartner der Niederlande. Fast jede niederländische Firma auf internationaler Ebene hat enge Beziehungen zu deutschen Kunden und Partnern. Vor allem deswegen ist es für Niederländer wichtig, die deutsche Sprache zu beherrschen.

Nicht nur auf dieser wirtschaftlichen Ebene, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene, ist es wichtig, dass Niederländer und Deutsche sich gut verstehen. Es kommt aber, wie Knapp in seinem Text *Interkulturelle Kommunikation* beschreibt, des Öfteren zu Kommunikationsproblemen, da „das Zusammentreffen von Verhaltensweisen und Denkmustern von unterschiedlichen, sich fremden Kulturen geprägt ist.“⁷ Diesen

⁶ Dieses Beispiel ist eine Übersetzung aus: Eisberg, Peta (2010): *Een taaldorp komt niet uit de lucht vallen*. In: *Levende Talen Magazine*, Jahrgang 97, 2010/1. S.18-21, hier S.18.

⁷ Knapp, K. (2004): *Interkulturelle Kommunikation*. In: Knapp, Karlfried et al. (Hg.): *Angewandte Linguistik*. Ein Lehrbuch. Tübingen & Basel: Francke Verlag. S.409-431, hier S. 409

Kommunikationsproblemen wollen wir vorbeugen. Und wenn man etwas verhindern möchte, dann sollte man frühestmöglich damit anfangen. Wir versuchen deswegen Schüler in der Oberstufe mit realistischen Situationen, in denen sie mögliche interkulturelle Missverständnisse lösen sollen zu konfrontieren. Solche Situationen werden innerhalb einer Sprachstadt realisiert. Die Schüler sollen ja, dem GER nach, sprachlich in der Lage sein sich so „spontan und fließend zu verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.“⁸ Anhand dieses Vergleichs zum Sprachstadtmodell in der Unterstufe würde man also mehr Eigenständigkeit, Kreativität und ein höheres Niveau von den Schülern erwarten.

Unter mehr Eigenständigkeit könnte man verstehen, dass die Schüler selbst für die Gespräche verantwortlich sind. Wenn sie nicht seriös an die Aufgaben herangehen, wird sich das auch in der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz zeigen, nämlich mit seriöser Arbeit wird etwas gelernt, mit unseriöser Arbeit nicht. Die Kreativität/Originalität deutet auf eigenen Beitrag hin. Sind die Schüler in der Lage selbst (zusätzliche) Fragen zu stellen, oder benutzen sie ihre Phantasie während eines Gespräches, wodurch das Gespräch eine Wendung nimmt? Aus Unterrichtssituationen geht hervor, dass hier Improvisation eine Rolle spielt. Die Schüler müssen ständig improvisieren, da vorher ja keine Dialoge geübt werden, sondern Aufmerksamkeit auf das freie Sprechen gelenkt wird. Die Schüler müssen aus ihren Erfahrungen mit der deutschen Sprache schöpfen, um antworten zu können, eben wie es im wirklichen Leben auch geht. Dass man ein höheres Niveau als in der Unterstufe erwarten darf, ist selbstredend. Die Schüler der fünften Klasse sollen nach dem GER bezüglich Sprechfertigkeit über Niveau B1 verfügen. Im Idealfall beherrschen die Schüler ihre deutsche Sprechfertigkeit schon auf B2-Niveau oder sollen jedenfalls in die Richtung arbeiten.

Die Notwendigkeit einer Sprachstadt liege somit darin, dass auf diese Weise Sprechfertigkeit in einer authentischen Situation angewendet werden kann und dass Schüler ihre kulturelle Kompetenz erweitern. Diese Studie unterstellt, dass die Rolle von Sprachstadt darin liegt, dass sie:

- innerhalb eines funktionellen Kontexts kommunikativ mit einer Fremdsprache beschäftigt sind.

⁸ Trim et al.(2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Linz: Landesverlag. S. 35

- die Angst vor dem freien Sprechen wegnimmt, damit Schüler sich anhand ihrer abrufbaren Sprachkenntnisse unterhalten.

Als Erweiterung ist interkulturelle Kompetenz in unser Modell miteinbezogen worden. Die nachfolgenden Zielsetzungen sind spezifisch für unser Modell:

- Die Schüler lernen anhand kultureller Aspekte Deutschland kennen.
- Die Schüler erlernen Eigenheiten der Fremdkultur, und bauen somit Stereotypen ab.
- Die Schüler lernen mit Hilfe der Sprachstadtaufgaben sich in der Zielkultur richtig zu verhalten.

Nach Abschluss der Sprachstadt haben Schüler die Aufgaben freisprechend bewältigt und können sie interkulturelle Situationen erkennen. Ein bestimmtes Grundwissen der deutschen Kultur ist da schon erforderlich, damit die Bausteine gelegt werden können.

1.3 Bausteine für Sprachstadt

Fünftklässler (11. Klasse im deutschen Schulsystem) haben bereits vier Jahre Deutschunterricht hinter sich. Sie können sich auf Deutsch äußern und haben Deutschlandkenntnisse. Für Sprachstadt in der Oberstufe werden zwei Wissensarten bevorzugt, die auch erforderlich beim Erlernen einer Fremdsprache sind: ‚Deklaratives Wissen‘ und ‚Fertigkeiten und prozedurales Wissen‘.⁹ Beide Wissensarten beziehen sich auf die kulturelle Ebene des Fremdsprachenlernens. Deklaratives Wissen bezieht sich auf Sachwissen über das Land, in dem die Sprache gesprochen wird. Fertigkeiten und prozedurales Wissen beziehen sich auf die Fähigkeit sich anhand des Sachwissens entsprechend in der Gesellschaft zu verhalten. Koreik und Pietzuch stellen in ihrem Artikel *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte*, dass Kulturkunde ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts ist. Ziel ist es laut ihnen, „die fremde Kultur in ihrer Gesamtheit zu betrachten und damit das *Wesen* des fremden Landes und Volkes im Kontrast zum eigenen zu verstehen, den *Volkscharakter* zu erfassen.“¹⁰ Wir versuchen in Sprachstadt Situationen zu realisieren, in denen Schüler Unterschiede zu der Fremdkultur erkennen sollen. Über dieses interkulturelle Lernen hinaus entwickeln die Schüler eine kritische Toleranz zur Fremdsprache und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung. Diesen Prozess der interkulturellen Kommunikation durchlaufen sie nicht allein. Die meisten

⁹ Vgl. Trim et al., 2001, S.21

¹⁰ Koreik, U und Pietzuch, J.P.: Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et.al (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 1441-1454, hier S. 1446.

Aufgaben in unserem Modell werden zu zweit gemacht. Storch betont in seinem Werk *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik* die Wichtigkeit davon, wie folgt: „Als Formen der Partnerarbeit lassen sich das kooperative Lernen, Helfer- bzw. Tutorensysteme und das gegenseitige Lehren (reciprocal teaching) unterscheiden. [...] Die Partnerarbeit eignet sich im DaF-DaZ-Unterricht insbesondere für ‚natürliche Zweieraktivitäten‘ wie die gemeinsame Vorbereitung oder Einübung eines Dialogs, dialogische sprechbezogene Übungen sowie auch für das gemeinsame Problemlösen beim Erarbeiten grammatikalischer Regularitäten, [...]“¹¹ Manche Aufgaben werden trotzdem allein gemacht, da von den Schülern auch Eigenständigkeit erfordert wird.

Bevor die Schüler überhaupt mit Sprachstadt anfangen, müssen sie darauf vorbereitet werden. Sprachstadt ist nach der Arbeitsform des *Stationenlernens* gebildet. Das Stationenlernen, auch als Stationenarbeit, Lernzirkel oder Lehrtheke bezeichnet, ist eine Lerntechnik, bei der die Schüler in der Regel selbstgesteuert und eigenständig anhand vorbereiteter Materialien, die in Stationen angeordnet sind, lernen. Sárvári nach, der seine Auflistung wieder auf der Theorie von Niggli basiert hat, lässt Stationenlernen sich zwei Grundtypen zuordnen, nämlich: „einer Übungswerkstatt und einer Erfahrungs- bzw. Informationswerkstatt. Bei der Bezeichnung Übungswerkstatt liegt der Akzent auf dem Training: Die Lernenden sollen ihr bisheriges Wissen einüben, vertiefen bzw. anwenden. Bei Erfahrungs- bzw. Informationswerkstatt wird das neue Lernmaterial an den Stationen vermittelt, das wahrgenommen, verstanden und erlebt wird.“¹² Diese zwei Grundtypen kann man als Grundlage für Sprachstadt in der Oberstufe interpretieren. Einerseits zeigen die Schüler was sie in den letzten Jahren in Bezug auf die deutsche Sprache und ihre Kultur gelernt haben. Andererseits können die Schüler in einer authentischen Situation anhand von Rollenspielen neue Erfahrungen machen und bekommen auf spielerische Weise neue Informationen oder Informationen, die das Gedächtnis auffrischen.

Das Lernen anhand von Situationen weist vier typische Unterrichtsphasen¹³ auf, die wir auch in Sprachstadt verfolgen. Diese vier Unterrichtsphasen sind von Reketat wie folgt formuliert: „Motivation, Rundgang, Arbeit und Schlussgespräch.“¹⁴ Sárvári benutzt ebenfalls vier Unterrichtsphasen, nennt sie dennoch anders, nämlich: „Anfangs- und

¹¹ Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink. S.309f

¹² Sárvári, T (2012): *Clever lernen? – An die Stationen!* In: Frühes Deutsch, Heft 25. S.27-28, hier S.27

¹³ Vgl. Reketat, H. (2001): *Offener Unterricht – Eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!?* Münster: Lit. S.35

¹⁴ Ebd. S.35

Problematisierungsfase, Vorbereitungs- und Erkundungsfase, Arbeitsfase und Schlussfase.“¹⁵ Wenn wir die Vorstellungen von Reketat und Sárvári miteinander verknüpfen, wäre die Phase ‚Motivation‘ als Einführung zur Thematik zu betrachten, zum Beispiel anhand einer Übung oder Erinnerung an bereits Gelerntes. Die zweite Phase ‚Rundgang‘ bietet somit Gelegenheit zu kurzen Erläuterungen, und eventuelle Fragen von Schülern könnten beantwortet werden. Während des Rundgangs sollten, wenn wir Sárvári richtig interpretieren, die Spielregeln erläutert werden und bekommen die Schüler ihre Aufgaben, damit sie vorbereitet starten können.¹⁶ Im Anschluss daran beginnt die dritte Phase: die eigentliche Arbeit an den Stationen, wobei das ebenfalls in seinem Text *Clever lernen? – An die Stationen!* von Sárvári benutzte Wort ‚Selbststeuerung‘ der Kernbegriff ist. Die Schüler arbeiten in ihrem eigenen Tempo die verschiedenen Stationen durch und sollten die Gelegenheit haben, ungestört die Aufgaben zu erledigen. In der letzten Phase findet ein Schlussgespräch statt. In diesem Gespräch wird zum Beispiel über Lernergebnisse berichtet und können Produkte vorgelegt werden.¹⁷ Außerdem haben die Schüler die Gelegenheit sich über die Aufgaben zu äußern. Sie können besprechen, welche Stärken und Schwächen es ihrer Meinung nach innerhalb der soeben ausgeführten Sprachstadt gibt. Dazu kann das Niveau von Sprachstadt angesprochen werden. Dieses Schlussgespräch ist also Teil des Feedbacks einer Sprachstadtrunde.

Die Vorstellungen der Unterrichtsphasen bilden die Basis für das in dieser Arbeit verwendete Modell, dennoch wird es ein wenig anders gestaltet. So wird während der Phase 1 in der Klasse mit Dialogen geübt, die sich aus dem Unterrichtsstoff ergeben. Phase 2 ist in unserem Modell weniger umfassend. Die Schüler bekommen in der Klasse eine ausführliche Erklärung wie Sprachstadt funktioniert und wie sie vorgehen sollten. Wer Fragen hat, kann sie sofort stellen und in Sprachstadt selbst sind auch immer Dozenten, die Fragen beantworten können. Es wird aber keinen Rundgang mit kurzen Erläuterungen geben. Die Schüler müssen ihren Weg selbst finden. Schon machen sie als Vorbereitung auf Sprachstadt zwei Aufgaben (‚eine Reise planen‘ und ‚typischer Deutscher‘) zum Aufwärmen, mit denen die Schüler spontanes Sprechen üben. Phase 3 entspricht unserem Modell. Die Schüler erfüllen ihre Aufgaben in Partnerarbeit an den Stationen. Phase 4 sieht wieder ein wenig anders aus. In dem Fall, dass Sprachstadt als Abschluss im Rahmen des spontanen Sprechens in Zusammenhang mit interkultureller Entwicklung überprüft wird, werden die Schüler benotet und wird beurteilt, ob die Schüler noch Bonuspunkte oder Punktabzug für ihre interkulturellen Kenntnisse

¹⁵ Sárvári, T (2012): *Clever lernen? – An die Stationen!* In: Frühes Deutsch, Heft 25. S.27-28, hier S.27

¹⁶ Vgl. Sárvári, 2012, S.27

¹⁷ Vgl. Reketat, 2001, S.35

bekommen. Reketat zeigt die Möglichkeit hierzu, betont aber nicht die Notwendigkeit des Beurteilens.¹⁸

Sprachstadt wäre also anhand der besprochenen Unterrichtsfasen als Unterstützung des Sprechfertigkeitkontextes zu betrachten. Eine Beurteilung muss nicht unbedingt das Ziel sein, wichtig ist aber schon, dass Sprachstadt abschließend in der Klasse evaluiert wird: wie haben die Schüler Sprachstadt erlebt, welche Stärken und Schwächen gibt es, wobei es interessant wäre, ob die Schüler die von Sárvári erwähnten Vor- und Nachteile genauso erfahren haben. Er erwähnt in seinem Artikel zwei Kernbegriffe als Nachteil, nämlich „dass Stationenlernen, sowohl von der Lehrer- als auch von der Schülerseite, Zeit und Kraft braucht. Viele meinen, dass diese Unterrichtsform eine Materialschlacht sei und einige Lernende überfordere.“¹⁹ Zeit und Kraft sind zwei Stichwörter die jeweils in Zusammenhang mit Sprachstadt beziehungsweise Stationenlernen auftauchen. Man braucht viel Zeit für die Vorbereitung einer Sprachstadt, denn es sollte nicht nur gut ausgearbeitete Aufgaben (Materialschlacht ist das größte Stichwort) geben, sondern auch gut eingearbeitete Einsatzkräfte. Außerdem wird von Sárvári behauptet, dass Sprachstadt für manche Schüler eine zu große Herausforderung darstellt.²⁰ Es ist vorzustellen, dass von manchen Schülern im Sinne der Selbststeuerung zu viel verlangt wird. Trotzdem müssen Schüler aus der Sekundarstufe II in der Lage sein, sich zur Selbststeuerung anzuregen, denn auf diese Weise werden sie schon auf die Universität vorbereitet.

Stationenlernen hat, dem Artikel von Sárvári nach, neben den genannten Schwächen viele Stärken: „die Unterrichtsform ermöglicht das selbständige, entdeckende Lernen, spricht unterschiedliche Sinneskanäle (Lernen mit Kopf, Hand und Herz) an, berücksichtigt unterschiedliche Leistungsstände, Lerntypen und Arbeitsgeschwindigkeiten und dadurch wird eine optimale Binnendifferenzierung erreicht, entwickelt die Sozialkompetenz und letztendlich wird die Methodenkompetenz gefordert und gefördert.“²¹ Diese Stärken des Stationenlernens greifen zusammenfassend auf den vielbeachteten Begriff in der Bildungspraxis, nämlich Differenzierung, zurück. Stationenlernen bietet den Schülern eine ausgezeichnete Möglichkeit um außerhalb des regulären Unterrichts sich spielerisch auf eigenem Niveau und Tempo mit Deutsch als Fremdsprache zu beschäftigen.

¹⁸ Vgl. Reketat, 2001, S.35

¹⁹ Sárvári, T (2012): *Clever lernen? – An die Stationen!* In: Frühes Deutsch, Heft 25. S.27-28, hier S.28

²⁰ Vgl. Sárvári, 2012, S.28

²¹ Ebd. S.28

Sprachstadt in der Oberstufe beruht genauso wie in der Unterstufe auf Stationenlernen. Um aber die Zielsetzungen von Sprachstadt in der Oberstufe besser zu erfassen, ist es unumgänglich, dass wir uns mit der Frage nach interkultureller Kompetenz befassen.

Kapitel 2 – Interkulturelle Kompetenz

Eine der Zielsetzungen unseres Sprachstadtmodells ist die Überprüfung interkultureller Kenntnissen. Richtlinien des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*, die Untersuchung von Fasoglio & Canton und die Theorie von Müller-Jacquier verhelfen uns zu einem theoretischen Rahmen für die Sprachstadtaufgaben, indem sie ein übergreifendes Bild der interkulturellen Kommunikation vermitteln.

2.1 Interkulturelle Kommunikation

Broszinsky-Schwabe erklärt den Begriff ‚Interkulturelle Kommunikation‘ als ‚Verständigung zwischen Menschen, die verschiedenen Kulturen angehören.‘²² Zu der Interaktion mit Angehörigen der gleichen kulturellen Prägung behauptet Broszinsky-Schwabe, dass die spezifischen Kommunikationsschemata bekannt sind und der Prozess weitgehend unbewusst abläuft.²³ Die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen ist nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Sprachen schwierig, sondern auch, weil die jeweiligen kulturellen Standards den Ablauf beeinflussen. Es ist für den Erfolg der interkulturellen Kommunikation von entscheidender Bedeutung, dass Angehörige unterschiedlicher Kulturen sich die Kulturunterschiede bewusst sind.

So setzt Lo Bianco voraus: ‚effektive Kommunikation sei, außer Sprachkenntnisse, eine korrekte Interpretation von Sprachverhalten und eine adäquate Einstellung bei interkulturellen Interaktionen.‘²⁴ Dazu sagt er, dass ein Sprachlerner in der Lage sein sollte, unterscheidende Kennzeichen einer Kultur, die in einer Sprache eingebaut sind, identifizieren zu können. Mit einer Sprache sind auch immer spezifische, kulturelle Werte involviert.²⁵ Nach diesen Aussagen ist zu schließen, dass Lo Bianco interkulturelle Kompetenz als unentbehrlich beim Lernen einer Fremdsprache betrachtet.

Knapp beschreibt in seinem Artikel *Interkulturelle Kommunikation*, dass die Grundproblematik der interkulturellen Kommunikation von kulturbedingten Andersartigkeiten gekennzeichnet ist. Diese Andersartigkeiten beziehen sich, laut Knapp, ‚auf Kontakte, die über nationale und ethnische Grenzen hinausgehen. Angehörige unterschiedlicher Kulturen kommen zu Kommunikationsproblemen, durch das

²² Broszinsky-Schwabe, E. (2011): *Interkulturelle Kommunikation, Missverständniss-Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 20

²³ Vgl. Broszinsky-Schwabe, 2011, S.66

²⁴ Fasoglio, D. & Canton, J. (2009): *Vreemdetalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO). S.6

²⁵ Vgl. Fasoglio & Canton, 2009, S.6

Zusammentreffen von Verhaltensweisen und Denkmustern, die von unterschiedlichen, einander fremden Kulturen geprägt sind.“²⁶ Wie schon oben erwähnt, ist es unüberwindbar, wie im nächsten Absatz beschrieben, interkulturelle Kompetenz bei den Schülern während des Schulunterrichts zu vermitteln. Sie bekommen die Fähigkeit sich in einer fremden Kultur hineinzusetzen und eine fremde Kultur deuten zu können. Frage ist, wie Schüler interkulturelle Kompetenz erwerben sollen.

Wie Fasoglio und Canton beschreiben, geht es beim Fremdsprachenunterricht nicht nur um kulturelles Bewusstsein, sondern und vor allem um interkulturelle Kompetenz. Dabei stützen sie auf die Implikationen Byrams, der diese Kompetenz in Wissen, Fähigkeiten und Verhalten untergeordnet hat.²⁷ Byram spitzt diese Implikationen auf fünf weitere Elemente zu, wobei im Rahmen dieser Arbeit nur das „Wissen von tagtäglichen Praktiken in der Zielkultur (im Vergleich zu der eigenen)“ und die „Fähigkeit zur Entdeckung von neuen Elementen der anderen Kultur“²⁸ für die Anregungen der Sprachstadtaufgaben wichtig sind. Die Schüler der Sekundarstufe II sollten bereits über Kenntnisse des unterschiedlichen Gebrauchs von Duzen und Siezen, zum Beispiel am Arbeitsplatz, in den Niederlanden und Deutschland verfügen. Die Sprachstadtaufgaben sind besonders im Hinblick auf diese Implikation gestaltet worden. Daraufhin bieten sie den Schülern, jedenfalls die die noch nicht mit manchen Praktiken der Zielkultur bekannt sind, ein Stimulanz für das Entdecken von neuen Elementen. Vor allem die Umsetzung in die Zielsprache, wie auch in der Kurzevaluation dieser Arbeit erwähnt (siehe: Diskussion), gilt dabei als neu und von den Schülern schwierig in die Praxis umzusetzen.

2.2 Interkulturelle Progression

Da wir uns unter anderem mit der Frage beschäftigen, wie Sprachstadt, zur Erfahrung von interkultureller Kompetenz unter Schülern der Sekundarstufe II beitragen soll, sollten wir uns mit dem Begriff ‚interkulturelle Progression‘ auseinandersetzen. Wie kann man im Unterricht ein soziokulturelles Kontextwissen fördern? Damit Schüler ihre kulturelle Kompetenz erweitern, sollten sie Schritt für Schritt die eigene Kultur immer mehr in Beziehung zur Fremdkultur betrachten. So erfahren sie die von Witte sogenannte Progression von interkulturellem Handlungswissen. Fremdsprachenlernenden sollten, Witte nach, nicht nur die

²⁶ Knapp, K. (2004): *Interkulturelle Kommunikation*. In: Knapp, Karlfried et al. (Hg.): *Angewandte Linguistik*. Ein Lehrbuch. Tübingen & Basel: Francke Verlag. S.409-431, hier S. 409

²⁷ Vgl. Fasoglio & Canton, 2009, S.7

²⁸ Fasoglio, D. & Canton, J. (2009): *Vreemdetalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO). S.7

sprachliche und pragmatische, sondern gerade auch die (inter)kulturelle Progression auf einer Metaebene unterrichtet bekommen.²⁹

Schüler nur aus einem Buch arbeiten zu lassen und ab und zu kulturelle Informationen zu vermitteln, sei nicht ausreichend für eine interkulturelle Progression. Es sollte nach Witte „Handlungssituationen und Konfigurationen, durch erfahrungsbasiertes Lernen, in den Unterricht eingebracht werden. Spielerische Unterrichtsformen wie zum Beispiel Rollenspiele, Dramaspiele, Critical Incidents oder Simulationsspiele eignen sich für ein derartiges erfahrungsbasiertes Lernen“.³⁰

Damit Schüler ihr soziokulturelles Kontextwissen erweitern können, sollte eine durchgehende Lehrlinie erhalten werden. Witte beschreibt in seinem Aufsatz einen Prozess von neun Stufen³¹, in denen Schüler schrittweise (inter)kulturelle Progression im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden kann. Da Sprachstadt sich besonders auf Rollenspiele basiert, eignen sich vor allem zwei Stufen von Arnd Wittes Modell zur interkulturellen Progression für das Sprachstadtmodell der Oberstufe, nämlich: Stufe drei ‚Lebensweltliche Anknüpfungspunkte‘ und Stufe vier ‚Bewusstmachung von Stereotypen‘.³² In Stufe drei geht es nach Witte darum, „an gemeinsamen Traditionen und Lebenserfahrungen anzuknüpfen.“³³ Im Sprachstadtmodell können Schüler anhand von Rollenspielen bestimmte Aspekte des kulturellen Kontextes der deutschen Sprache kennenlernen. Weil in den Sprachstadtaufgaben sowohl die eigene Kultur als auch die Fremdkultur beleuchtet werden, können Lernenden auf diese Weise, und im Anschluss an Wittes Theorie, „ein Vergleich zwischen den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von fremdkulturellen und eigenkulturellen Konstrukten ziehen.“³⁴ Die Aufgabe ‚Im Zug: Duzen und Siezen‘ (siehe Anhang) ist zum Beispiel ein Mittel dafür, dass Schüler einerseits bewusst werden von Erkenntnissen der eigenen Kultur und andererseits sich mit Erkenntnissen der fremden Kultur auseinandersetzen.

²⁹ Vgl. Witte, A. (2009) Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Michael Byram und Adelheid Hu (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment.* Tübingen: Narr, 49 - 66. Hier: 50

³⁰ Vgl. Witte, 2009, S.53

³¹ Vgl. Witte, 2009, S.55

³² Vgl. Witte, 2009, S.57

³³ Ebd. S.57

³⁴ Ebd. S.57

Stufe vier beinhaltet die Bearbeitung von den obengenannten Erkenntnissen. Witte zitiert in seinem Artikel Byram und Morgan:

„Young people acquire some information but very little knowledge of the foreign culture through language classes; the influence of extra-curricular forces such as the media is greater – and more insidious – than the intuitive and unsystematic efforts of the teacher.“³⁵

Sprachstadt schafft mit ihren verschiedenen Arten von Aufgaben eine Umgebung in der Schüler, außer des Klassenraumes, Informationen über die Fremdsprache einholen können. Diese Informationen können zu Stereotypisierung führen, denn jede Schüler hat ein bestimmtes Bild von einer Kultur. Witte meint, es sei wichtig, die Schüler zuerst bewusst zu machen von Autostereotypen, bevor sie sich kritisch mit Heterostereotypen auseinandersetzen können.³⁶ Mit Autostereotypen werden hier, die von Udo Weismann beschriebene, Bilder gemeint, „die man über die eigene Kultur hat oder meint, wie kulturfremde die eigene Kultur sehen.“³⁷ Aus diesem Zitat lässt sich folglich schließen, dass die Heterostereotypen die unterstellten Unterschieden zwischen verschiedenen Kulturen darstellen. Wo man normalerweise von Stereotypen spricht, meint man also eigentlich ‚Heterostereotypen‘.

In zum Beispiel die Aufgabe ‚Der erste Schultag‘ (siehe Anhang) ist versucht worden, diese Reihenfolge von Stereotypisierung zu berücksichtigen. Das Gespräch handelt von Stereotypen die immer von Ausländern über die Niederlande gesagt werden, aber wovon wir als Niederländer uns auch bewusst sind. In einer anderen Aufgabe, zum Beispiel ‚Typischer Deutscher‘ müssen die Schüler ihre Heterostereotypen bearbeiten und also ihre Stereotype von einem typischen Deutschen in Worte fassen.

Die Stufen drei und vier sind wichtig für eine interkulturelle Progression in Sprachstadt und beim Lernen einer Fremdsprache an sich. Die Schüler lernen Vergleiche zwischen die eigene und die Fremdkultur zu ziehen, damit sie in andere Aufgaben die Erkenntnisse bearbeiten und eventuelle interkulturelle Missverständnisse aus dem Weg gehen können. Wahrgenommen wird, dass die nächste Stufe (fünf) ‚Interkulturelle Grenzerfahrungen‘ schwierig in Sprachstadt einzubauen wäre. Denn es geht in unserem Modell nicht darum die Schüler auf solche, für ihr Verständnis von interkultureller Kommunikation irrelevanten, Unterschiede zu

³⁵ Ebd. S.58

³⁶ Vgl. Witte, 2009, S.58

³⁷ Vgl. Udo Weismann, 2003, <http://teamarbeit.factlink.net/133266.1/> [Zugriff 3.2.2016]

weisen, die sich nur sehr gering zur eigenen Kultur unterscheiden. Ganz im Gegenteil: Die Schüler in 5 VWO sollen sich mit deutlich abweichenden Prozeduren in der Zielkultur in Bezug auf die eigene beschäftigen. Deshalb liegt der Fokus bei den Anregungen für die Sprachstadtaufgaben in 5 VWO bezüglich interkultureller Kommunikation auf der dritten und vierten Stufe.

2.3 Die Kulturvermittlung im GER

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) ist eine Publikation zum Fremdsprachenlernen und legt einem Sprachenlernenden umfangreiche Empfehlung vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden transparent und vergleichbar macht. Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz umfasst aber auch andere Dimensionen als nur sprachliche im engeren Sinne, zum Beispiel soziokulturelles Bewusstsein, Weltwissen und interkulturelles Bewusstsein. Nur beinhaltet der GER keine konkreten Beispiele zur Vermittlung interkultureller Kompetenz in einer bestimmten Situation, wie der Untersuchung „Vreemdetalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur?“ zu entnehmen ist.³⁸

Der europäische Referenzrahmen meint, dass die sozial-kulturelle Kenntnis für den Sprachenlerner dermaßen wichtig ist, dass sie besondere Aufmerksamkeit verdient. Vor allem, weil diese Kenntnis, im Gegensatz zu anderen Aspekten, wahrscheinlich außerhalb der schon gesammelten Erfahrung des Lernalters fällt und von Stereotypen beeinträchtigt sein könnte.³⁹ Aspekte wie das Alltagsleben, die Lebensumstände, die interpersönlichen Verhältnisse, die Werte, Überzeugungen und Verhältnisse, Körpersprache, soziale Konventionen und rituelles Verhalten, alle sieben Punkte wurden ebenfalls dem GER entnommen, sind kennzeichnend für eine bestimmte europäische Gesellschaft und Kultur. Das ‚deklarative Wissen‘ wird dabei untergeteilt in Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein.⁴⁰

Weltwissen

In der Erklärung des GERs bezieht man sich auf die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden und auf die Kulturvermittlung. Der erste Abschnitt handelt von Weltwissen. Der GER setzt voraus, dass es für Lernende einer bestimmten Sprache

³⁸ Vgl. Fasoglio & Canton, 2009, S.7

³⁹ Vgl. Trim, 2001, S.104

⁴⁰ Vgl. Trim, 2001, S.104-105

besonders wichtig ist, Sachwissen über das Land, in dem die Sprache gesprochen wird, zu haben. Dieses Sachwissen besteht unter anderem aus wesentlichen geographischen, ökologischen, demographischen, wirtschaftlichen und politischen Merkmalen.⁴¹ Der Dozent soll sich darüber im Klaren sein, welches Weltwissen bei den Sprachlernenden vorausgesetzt wird und welche Anforderungen an ihr Weltwissen gestellt werden sollen. Sprachstadt kann man ziemlich einfach als geeignetes Mittel für die Überprüfung von Sachwissen einsetzen. Auf spielerische Weise können die Schüler dem Sachwissen ausgesetzt werden. Man soll als Dozent aber darauf achten, dass Lernende ein unterschiedliches Weltwissen haben. Eine zielgerichtete Gestaltung des Unterrichts ist hier also wichtig.

Soziokulturelles Wissen

Außer Weltwissen spielt auch soziokulturelles Wissen eine wichtige Rolle. Eigentlich ist das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft, in der die Zielsprache gesprochen wird, ein Aspekt des Weltwissens. Es ist wichtig, diese Wissensaspekte im Einzelnen zu vermitteln, da sie ja bekanntlich durch Stereotype verzerrt sein können.

Kulturspezifische Merkmale können sich, laut dem GER, beziehen auf:

1. Den Alltag, wie zum Beispiel Essen und Trinken, Feiertage, Freizeitbeschäftigungen und Arbeitszeiten.
2. Lebensbedingungen, wie zum Beispiel Wohnverhältnisse, Lebensstandard und soziale Absicherung.
3. Interpersonale Beziehungen in Bezug auf Beziehungen zwischen den Geschlechtern und zwischen den Generationen, zur Öffentlichkeit und Polizei, zu ethnischen und anderen Bevölkerungsgruppen, zu politischen und religiösen Gruppierungen, und in zum Beispiel Arbeitssituationen.
4. Werte, Überzeugungen und Einstellung in Bezug auf die soziale Schicht, Berufsgruppen, Vermögen, regionale Kulturen, Tradition, Geschichte, Kunst, Humor usw.
5. Körpersprache, wie zum Beispiel Gestik, Gesichtsausdruck, Haltung, Augenkontakt, Körperkontakt oder Proxemik.
6. Soziale Konventionen, wie zum Beispiel Pünktlichkeit, Geschenke, Kleidung, Dauer des Besuchs, sich verabschieden, usw.

⁴¹ Vgl. Trim, 2001, S.103-104

7. Rituelles Verhalten in Bereichen wie Geburt, Heirat, Diskotheken, Zeremonien, religiöse Bräuche, usw.⁴²

Diese Aspekte werden im GER genannt, mit dem Stellenwert, dass sie besondere Aufmerksamkeit verdienen. Gefordert wird, dass Lernende soziokulturelle Erfahrungen und Kenntnisse erwerben. Im Unterricht können einige von diesen Aspekten anhand von interaktiven Kursen benutzt werden. Und während eines Austausches kann auf diese kulturellen Merkmale hingewiesen werden. Auch gehen Lehrwerke oft auf Themen wie Alltagsleben, Werte und soziale Konventionen ein. Leider gibt es zu wenig Zeit im Unterricht all diese Aspekte zu thematisieren und ausführlich, mit Beispielen, zu behandeln. Sprachstadt kann mit passenden Aufgaben eine Ergänzung darauf sein, was im regulären Unterricht schon unterrichtet wird. Die oben erwähnten Themen können in eigens entworfenen Gesprächssituationen vermittelt werden.

Im GER wird über ein ähnliches Thema gesprochen: *Situationen*. Die oben erwähnten sieben Merkmale kann man in Unterthemen einteilen. Nehmen wir zum Beispiel ‚Freizeitbeschäftigungen‘ aus Kategorie eins. Diese kann man wieder in Hobbys und Interessen, Radio und Fernsehen, Kino, Theater, Museen, Sport, usw. unterteilen. Zu jedem Unterthema werden wieder spezifische Begriffe identifiziert.⁴³ Zum Beispiel zu ‚Sport‘ kann man sich fragen: welche Orte, Institutionen, Personen, Objekte, Handlungen, usw.? Von diesen Subthemen und spezifischen Begriffen sollten Schüler eigentlich auch Kenntnisse haben, weil sie je nach Kultur unterschiedlich sind. In Unterrichtssituationen ist das schwieriger unterzubringen, weil es so umfassend ist. Unmöglich ist es aber nicht. Man kann beispielsweise eine Aufgabe entwickeln, in der Schüler sich Unterthemen zu Hauptthemen ausdenken und zu diesen Subthemen spezifische Merkmale zusammentragen. Der GER erwähnt ebenfalls, dass der Dozent sich darüber im Klaren sein soll, welche Themen Lernende in den ausgewählten Bereichen bewältigen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird. In Sprachstadt kann anschließend geprüft werden, was die Schüler gelernt haben. Außerdem bietet man in Sprachstadt Vertiefung in die fremde Kultur, da die Schüler in einer realistischen Situation mit kulturellen Unterschieden konfrontiert werden. Für Deutsch als Fremdsprache ist es ja

⁴² Vgl. Trim, 2001, S.104-105

⁴³ Vgl. Trim, 2001, S.104

auch wichtig, dass der Unterschied Deutsch-Niederländisch, auf (sozio)kultureller Ebene, deutlich gemacht wird.

Interkulturelles Bewusstsein

Im GER wird das interkulturelle Bewusstsein zum Ausgangspunkt des sprachlichen Handelns: „Aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der ‚Welt des Herkunftslandes‘ und der ‚Welt der Zielsprachengemeinschaft‘ (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst ein interkulturelles Bewusstsein.“⁴⁴ Wichtig ist, dass die Schüler einsehen, dass es noch viele andere Kulturen gibt und dass diese häufig in Form nationaler Stereotype erscheinen. Nach dem GER sollten Schüler also ihr interkulturelles Bewusstsein als Weltwissen einsetzen: wenn es Unterschiede zwischen Deutschland und den Niederlanden gibt, dann gibt es wahrscheinlich auch Unterschiede zu anderen Ländern. Dabei sollten die Schüler lernen, dass sie diese Unterschiede häufig auf Stereotype beziehen.

Der GER empfiehlt den Dozenten, dass sie bedenken und angeben sollen, „welche neuen Erfahrungen und Kenntnisse des sozialen Lebens sowohl in der eigenen als auch in der Zielgemeinschaft die Lernenden erwerben müssen, um die kommunikativen Anforderungen in der L2 zu meistern und welches Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur die Lernende haben müssen, um eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.“⁴⁵

Wenn die interkulturelle Kompetenz der Schüler nicht ausreicht, kann es zu interkulturellen Missverständnissen kommen. Diese Missverständnisse bringt die Theorie von Müller-Jacquier in verschiedene Kategorien unter, die zusammen mit dem GER die Grundlage der Sprachstadtaufgaben bilden.

2.4 Interkulturelle Missverständnisse

Müller-Jacquier und Ten Thije nennen fünf Entwicklungen, die in Beziehung zum Interesse der interkulturellen Kommunikation stehen: „die Nationalisierung von Unternehmen, die zugenommene Mobilität von Berufstätigen, die wachsende Europäisierung, das regionale und das nationale Bewusstsein und zum Schluss die politischen Entwicklungen.“⁴⁶ Diese

⁴⁴ Ebd. S. 105

⁴⁵ Ebd. S. 105

⁴⁶ Müller-Jacquier, B & Jan D. ten Thije (2005): Interkulturelle Kommunikation: Interkulturelles Training und Mediation. In: Busch, Dominic & Hartmut Schröder (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Mediation. Grundlagentexte zur*

Entwicklungen zeigen, wie sehr der gesellschaftliche Alltag in zunehmendem Maße interkulturell geprägt wird.

Die interkulturelle Tendenzwende macht aufmerksam auf zahlreiche Missverständnisse, durch Ausdrucks-, Darstellungs- und Handlungsweisen wie Lautstärke, Tonfall, Mimik, Gestik, Grad der Höflichkeit und Grad der Freundlichkeit. Müller-Jacquier meint, „die meisten Menschen wenden in interkulturellen Kommunikationssituationen unbewusst primär die eigenen Regeln der Kommunikation an und interpretieren das fremdkulturelle Handeln auch auf dieser Grundlage.“⁴⁷ Ausgehend von einer solchen Diskrepanz werden wir zehn Bereiche mit Beispielen vorstellen, die in interkultureller Kommunikation häufig Verstehensprobleme verursachen. Diese Bereiche stammen aus der Theorie von Müller-Jacquier und bilden zusammen mit der Theorie des GERS für unser Modell einen übergreifenden Gesamthalt der interkulturellen Kommunikation und der dazugehörigen Missverständnisse, die bei einem interkulturellen Gespräch entstehen können.

Kriterienraster zur Analyse von Kommunikationsabläufen

1. Soziale Bedeutungen/Lexikon

Die Bedeutung der Wörter ist gleich, aber alles was man damit verbindet ist unterschiedlich, so wie Müller-Jacquier erläutert: „Soziale Bedeutung und Lexikon werden kognitionspsychologisch als Hinweis darauf verstanden, dass co-participants mit Wörtern soziale Repräsentationen zum Ausdruck bringen und ebensolche beim andern evozieren.“⁴⁸ So haben Deutsche, im Vergleich zu Niederländern, ein ganz unterschiedliches Bild von dem Wort ‚Garten‘. Ein Garten in Deutschland ist wesentlich größer als in den Niederlanden. Wenn ein Deutscher sich in den Niederlanden ein ‚Ferienhaus mit Garten‘ mietet, wird der Garten ihn bei Ankunft wahrscheinlich enttäuschen.

Ein zweites Beispiel ist das Wort ‚gezellig‘. Wenn dieses Wort ins Deutsche übersetzt werden muss, wird immer das Wort ‚gemütlich‘ benutzt. Deutsche haben aber eine ganz andere Assoziation mit ‚gemütlich‘ als Niederländern mit ‚gezellig‘ haben. Dieses

kommunikationswissenschaftlichen Analyse triadischer Verständigung. Studien zur interkulturellen Mediation, Bd. 2. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.363-377, hier S. 367f

⁴⁷ Müller-Jacquier, B. (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp. S.20-51, hier S.26

⁴⁸ Ebd. S. 27

‚gezellig‘ ist, wegen dieser unterschiedlichen sozialen Repräsentation, nicht richtig übersetzbar.

2. Sprechhandlungen/Sprechhandlungssequenzen

Wir fordern, Müller Jacquier nach, jemanden zu etwas auf mit Sprache: „Mit und durch Sprechen handelt man und realisiert durch dieses Sprechhandeln bestimmte Handlungssituationen.“⁴⁹ In der Muttersprache ist das ein unbewusster Prozess, aber in interkulturellen Situationen ein komplexes Problem.

Zum Beispiel: ‚Kannst du mir das Salz geben?‘ Dieser Satz kann man beantworten mit ‚Ja‘ und es dabei belassen. Eigentlich soll nun aber das Salz gegeben werden. Zweites Beispiel: ‚Ich krieg‘ erstmal ein Bier, aber ‘n großes!‘ Dieser Satz kann für Ausländer sehr direkt und unhöflich wirken.

3. Gesprächsorganisation: Konventionen des Diskursablaufs

Der Sprecherwechsel kann zu Verwirrung führen. Wann ist wer dran mit reden? „Die kommunikative Strukturierung von Alltags- und Berufssituationen ist sprach- bzw. kulturspezifisch“⁵⁰, stellt Müller-Jacquier. In Deutschland wird im Seminar der Sprecherwechsel angekündigt. Deutsche Studenten melden sich nicht, sie sollen das Wort bekommen. In den Niederlanden sagen die Studenten meistens einfach was, ohne sich vorher zu melden.

4. Themen

In Gesprächssituationen von Personen unterschiedlicher Herkunft soll man darauf aufmerksam sein, unangebrachte Themen zu vermeiden. Dies betont auch Müller-Jacquier: „In verschiedenen Kulturen bestehen spezifische Regeln dafür, was in bestimmten Situationen – und wenn ja, zu welchem Zeitpunkt - zum Thema gemacht werden kann und was als Tabu-Thema gilt.“⁵¹ Wenn wir hier Deutschland mit den Niederlanden vergleichen, fällt zum Beispiel auf, dass Witze über Hitler/Nazi, in der Nähe von Deutschen, Tabu sind.

⁴⁹ Ebd. S. 28

⁵⁰ Ebd. S. 29

⁵¹ Ebd. S. 31

5. Direktheit/Indirektheit

Auch die Art der Formulierung spielt, laut Müller-Jacquier, in der Konversation eine Rolle: „Der Bereich Direktheit/Indirektheit ist bezüglich sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel weit zu fassen. Er betrifft Konjunktivgebrauch, Modalpartikeln u.a. und insbesondere Benennungen, die Behandlung von Themen oder Nonverbales.“⁵²

Beispielsweise sind Niederländer etwas vorsichtiger in ihren Aussagen: sie schleichen um ihre Meinung herum. Deutschen sagen einfach, was Sache ist.

6. Register

Es ist wichtig zu wissen mit wem man spricht. Dazu soll man, nach Müller-Jacquier, sein Register in Betracht ziehen: „Mit Register sind funktionale Sprachvarianten gemeint, Formulierungsalternativen also, die Interagierende in Abhängigkeit von der Situation, vom Alter des/der Anwesenden, vom Status der Anzusprechenden, von der Machtposition der Anwesenden, vom Geschlecht der Anwesenden und letztlich auch von der gewählten Sprachenebene, verwenden.“⁵³

Im Deutschen zum Beispiel beim Duzen und Siezen. Frage ist: In welchem Kontext reden wir miteinander? Wer darf den Vorschlag machen? Im Deutschen ist Duzen und Siezen von der Hierarchie abhängig, im Niederländischen ist es von der Situation abhängig. In interkulturellen Situationen könnte dies zu Missverständnissen führen.

7. Paraverbale Faktoren

Müller-Jacquier stellt fest, dass Sprachen nicht nur die Wörter die man benutzt umfassen, um sie sprechen zu können: „Sie unterscheiden sich deutlich im Rhythmus, den die Sprechenden einhalten, in der Lautstärke, im Wort-/Satzakzent, im Sprechtempo, in der Satzmelodie oder bei der Gliederung des Sprechens.“⁵⁴

Paraverbale Zeichen werden auf dem Rücken der Sprache mittransportiert, wie zum Beispiel Emotion. Wenn wir Deutsch und Niederländisch vergleichen, dann hat man im Niederländischen mehr verschiedene Tonhöhen und damit ist die Sprache lebhafter als die

⁵² Ebd. S. 33

⁵³ Ebd. S. 33

⁵⁴ Ebd. S. 34

deutsche Sprache. Niederländer können die deutsche Sprache als unfreundlich bezeichnen, da die Intonation flacher ist.

8. Nonverbale Faktoren

Nonverbale Äußerungen werden, laut Müller-Jacquier, durch „Mimik, Gestik, Körperdistanz (Proxemik) oder Blickkontakte ausgedrückt. Der Zeichencharakter nonverbaler Äußerungen ist jedoch von Kultur zu Kultur unterschiedlich.

Missinterpretationen sind also schnell vorhanden.⁵⁵ Deutsch und Niederländisch kennen da keine großen Unterschiede.

9. Kulturspezifische Werte/Einstellungen

Diese Kategorie ist eine Art Restkategorie. Sie ist nicht lexikalisch, hat jedoch Beziehung zu sprachlicher Kommunikation und ist deswegen nicht auszuschließen. Müller-Jacquier erwähnt hier die fünf zentralen Dimensionen von Hofstede (1991):

Individualismus/Kollektivismus, Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung, Maskulinität/Feminität und Lebensplanung. „Nach Hofstede lassen sich die vorherrschenden Einstellungen/Wertorientierungen von Mitgliedern einzelner Nationen anhand dieser fünf bipolaren Skalen identifizieren.“⁵⁶

10. Kulturspezifische Handlungen (einschließlich der Rituale) und Handlungssequenzen

Beim Zusammenkommen verschiedener Kulturen gibt es unterschiedliche Gebräuche, die, laut Müller-Jacquier, zum Schluss auch noch zu betrachten sind: „Eine Form von Fremdverstehen im Alltag beruht auf der Isolation und kontextneutralen Bewertung einzelner beobachteter Handlungen oder Zustände.“⁵⁷ Zum Beispiel kulturbedingte Rituale. Wenn man in den Niederlanden eine Geburtstagsfeier besucht, gratuliert man allen Anwesenden. In Deutschland gratuliert man nur dem Geburtstagskind. Ein zweites Beispiel ist, dass man in den Niederlanden die Beerdigung eines ‚Unbekannten‘ besucht, um Hinterbliebenen beizustehen. In Deutschland ist das eher unüblich.

⁵⁵ Ebd. S. 36

⁵⁶ Ebd. S. 38

⁵⁷ Ebd. S.39

Zusammen mit dem GER bildet dieses Raster von Müller-Jacquier im Rahmen der Sprechfähigkeit für 5VWO einen wichtigen Leitfaden. Allerdings scheinen sich im Modell von Müller-Jacquier in Zusammenhang mit der Implementierung in die Unterrichtspraxis einige Schwachstellen zu befinden. Denn, in Sprachstadt kann man bestimmte kommunikative Missverständnisse, wie oben aufgelistet, aus dem Weg gehen. Hiernach werden diese Punkte dargestellt und im Hinblick auf Sprachstadt besprochen, weil sie nämlich nicht in den Sprachstadtaufgaben aus untenstehenden Gründen zurückkommen.

So ist die Gesprächsorganisation (Punkt 3) in Sprachstadt im Vorhinein festgelegt worden. Fehlinterpretationen, die abhängig vom Sprecherwechsel sind, sind mit Hilfe von den strukturierten Aufgaben zu vermeiden. Jeder weiß also, wann man dran ist etwas zu sagen.

Außerdem wird vor dem Anfang von Sprachstadt sorgfältig vom Lehrer bestimmt, über welche Themen (Punkt 4) die Schüler zu sprechen haben. Damit werden eventuelle Tabuthemen sowieso vermieden. Schüler sollten nur spontan reden über die vorgewählte Themen.

Nonverbale Faktoren (Punkt 8) sind schwierig zu steuern und daher ist es kompliziert bewusst mit diesem Aspekt in Sprachstadt zu rechnen. Es ist fragwürdig, inwiefern dieser Aspekt bei interkultureller Kompetenz Schülern in 5 VWO vermittelt werden soll, wo sich zwischen Deutsch und Niederländisch überhaupt nicht viele Unterschiede aufweisen lassen.

Etwas ähnliches gilt für kulturspezifische Werte (Punkt 9), die von Müller-Jacquier als Restkategorie bewertet werden und demnach für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz (und eventuell dazukommenden Missverständnissen) bei Schülern keine Rolle spielen.

Obenstehende Beobachtungen bedeuten ebenfalls, dass diese vier Kriterien des Kommunikationsablaufes von Müller-Jacquier nicht in den Aufgaben für Sprachstadt in 5 VWO vorzufinden sind.

2.5 Sprachstadt mit interkulturellem Inhalt

Wir versuchen nun also in unser Modell von Sprachstadt interkulturellen Inhalt zu integrieren. Eine Sprache funktioniert immer innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Kontextes, das heißt innerhalb einer bestimmten Umwelt, einer gesellschaftlichen Ordnung mit bestimmten Normen und Werten. An dieser Stelle trifft nochmal Staatsen zu. In *Moderne vreemde talen in de onderbouw* wird festgestellt, „dass man die gängigen Umgangsformen

einer fremden Kultur kennt und auch anwenden kann. Interkulturelle Kommunikation handelt ja nicht nur von der ‚Was sage ich‘-Frage, sondern auch und vor allem von dem dazugehörigen Benehmen.⁵⁸

Es ist also notwendig, Schüler auf selbstverständliche Weise mit kulturellen Unterschieden in Kontakt zu bringen. Man kann das, laut Staatsen, auf zwei unterschiedliche Weisen machen, nämlich:

1. „Schüler bewusst und regelmäßig interkulturell gefärbtes Lernmaterial anbieten.
2. Schüler kritische Fragen stellen und Sachen miteinander vergleichen lassen. Zudem Schüler von der unentrinnbar kulturell gefärbten Brille, wodurch sie sich die Welt anschauen, bewusstmachen.⁵⁹

Sprachstadt ist eine induktive Art, um kulturelle Unterschiede einsichtig zu machen. Den Schülern werden interkulturell gefärbte Lernmaterialien angeboten, nämlich während eines Gespräches mit einem Klassenkameraden innerhalb der Sprachstadt. Sie müssen aber selbst herausfinden, ob es ein interkulturelles Missverständnis geben könnte und wie sie darauf reagieren sollen. Sie werden trainiert, kulturelle Unterschiede zu erkennen und zu bewältigen. Das, von Hu formulierte, Lernziel dieser Lern-Art ist: „Die SchülerInnen

- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen,
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln.⁶⁰

Eine Bedingung ist schon wichtig: Dieses Modell funktioniert nur, wenn die Schüler fähig sind, im Deutschen frei zu sprechen und wenn sie wenigstens ansatzweise Kenntnisse von der deutschen Kultur haben.

Dank dieses Kriterienrasters und der Kulturvermittlung im GER bekommen wir im Blick was interkulturelle Kommunikation beinhaltet und welche Themen für Sprachstadt relevant und

⁵⁸ Staatsen, Francis et.al. (2009): *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho. S. 203.

⁵⁹ Ebd. S. 205

⁶⁰ Hu, A.: Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et.al (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S.1391-1402, hier S. 1398

auch praktikabel sind. Da wir ein vollständiges Bild brauchen, müssen wir untersuchen welche interkulturellen Themen in Lehrwerken vermittelt werden. Nur so können wir bestimmen, über welche interkulturellen Kenntnisse die Schüler schon verfügen. Wir wählen das Lehrwerk *Na Klar!*, denn dieses Lehrwerk wird in der Oberstufe am meisten angewendet. Während der Analyse von *Na Klar!* wird geachtet auf interkulturelle Kommunikation in Bezug auf den GER und die Theorie von Müller-Jacquier.

Kapitel 3 – Interkulturelle Kommunikation in *Na Klar!*

Als Verbindung zwischen der Theorie und den Anregungen für die Sprachstadtaufgaben, scheint es notwendig zumindest eine Lehrwerksanalyse zu machen. Denn, inwiefern bietet ein Lehrwerk Schülern das notwendige interkulturelle Wissen? Aus welchen Bereichen in Bezug auf soziokulturelles Wissen (Siehe Kap. 2.3: die Kulturvermittlung im GER) verfügen Schüler schon über weitgehende Kenntnisse, wenn es um einen Vergleich zwischen den Niederlanden und Deutschland geht, und an welchen Stellen können sie noch weiter vertieft werden?

Für diese Analyse ist die Methode *Na Klar!* gewählt, denn aus einer niederländischen Untersuchung folgt, dass „niederländische Dozenten *Na Klar!* in der Sekundarstufe II bevorzugen. Außerdem entspricht diese Methode in vieler Hinsicht den Anforderungen und Empfehlungen von Lehrwerkforschern einer Zweitsprache.“⁶¹

Ausgangspunkte dieser Analyse befinden sich in den zehn Kategorien von Müller-Jacquier, die am meisten zu Missverständnissen in interkulturelle Kommunikation führen, und die sieben kulturspezifischen Merkmale die unter soziokulturellem Wissen beschrieben sind. Soziokulturelles Wissen ist nämlich der Aspekt des Weltwissens (beschrieben im GER), wo Unterschiede zwischen der eigenen und der Zielkultur und eventuelle Stereotypen am deutlichsten in den Vordergrund treten. Diese Wahrnehmung knüpft auch an die Feststellungen der interkultureller Progression an (Siehe Kap. 2.2: Interkulturelle Progression). Soziokulturelles Wissen beschäftigt sich also auch direkt mit interkultureller Kommunikation. Dass Schüler sich diese Kenntnisse aneignen, bildet die Bedingung dafür, dass Schüler ihre interkulturelle Kompetenz erweitern können.

3.1 Konzeption des Lehrwerkes

Na Klar! umfasst für die fünfte Klasse des niederländischen Gymnasiums ein Textbuch mit dazugehörigem Arbeitsbuch. Es handelt sich in dieser Analyse um die vierte (und neueste) Auflage. Das Lehrwerk enthält sechs Kapitel, wobei jedes Kapitel aus den Paragrafen ‚Sieh und lies mal!‘ (2x), ‚Hör und lies mal!‘, ‚Grammatik‘, ‚Sprich mal!‘, ‚Schreib mal!‘ und ‚Examentraining‘ besteht. Im Textbuch (auf Seite 4 und 5) stehen die unterschiedlichen Sprachfertigkeiten beschrieben und was die Schüler dazu im Rahmen des GERs, anhand der GER-Niveaus dargestellt, beherrschen sollen. Auffällig dabei ist, dass ‚Sprechen‘ und ‚Gespräche führen‘ als zwei verschiedene Fähigkeiten beschrieben sind.

⁶¹ Hanc, L.E. (2013): *Kenmerken van (goede) methode Duits voor de bovenbouw binnen Nederlands schoolonderwijs*. Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren. S.22

Mit einem Blick fällt auf, dass die Schüler der fünften Klasse sich dem GER nach bezüglich ‚Sprechen‘ und ‚Gespräche führen‘ auf Niveau B1 beziehungsweise B2 befinden sollen. Hinsichtlich Sprechfähigkeit sollen sie in der Lage sein, Erfahrungen und eventuelle Ereignisse, Träume, Hoffnungen, Ziele usw. zu beschreiben. Standpunkte sollen erklärt und begründet werden. In Bezug auf die Kategorie ‚Gespräche führen‘ sollen Schüler ohne Vorbereitung an Gesprächen teilnehmen, wofür sie sich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags, wie z.B. Familie, Hobbies, Arbeit, Reisen oder aktuelle Ereignisse, beziehen. Auch sollen sie sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen können.

3.2 Lehrbuchanalyse

Die Vorgehensweise der Analyse ist wie folgt: In *Na Klar!* wird untersucht, welche Aufgaben sich mit interkultureller Kommunikation beschäftigen. Der Fokus der Analyse liegt bei den Aufgaben, in denen spezifisch auf kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und die Niederlande eingegangen wird. Eine Aufgabe soll das Ziel haben, Schüler von diesen kulturellen Unterschieden bewusst zu machen. Bei der Analyse fällt auf, dass in *Na Klar!* nur sechs von insgesamt 340 Aufgaben, also 1,8%, sich damit beschäftigen.

Nachfolgend werden die jeweiligen Aufgaben kurz besprochen. Das interkulturelle Element jeder Aufgabe wird betrachtet und noch dazu welche Punkte des soziokulturellen Wissens vom GER und aus der Theorie von Müller-Jacquier, dieser Studie nach, in der Aufgabe enthalten sind.

Die erste Aufgabe die im Rahmen unserer Analyse Kriterien passt, ist Aufgabe 38 (auf S. 37). Damit Schüler in 5 VWO sich in Sachen interkulturelle Kommunikation entwickeln können, sollen sie in der Lage sein, sich kritisch mit den eigenen kulturellen Aspekten auseinander zu setzen. Das Bewusstsein von Autostereotypen führt letztendlich zum Verständnis von Unterschieden in der Zielkultur (Siehe: Kap. 2.2: Interkulturelle Progression). In diesem Sinne trägt Aufgabe 38 zur Erfahrung von interkultureller Kompetenz bei, denn die Schüler müssen sich in dieser Aufgabe mit typischen Gegebenheiten der niederländischen Kultur beschäftigen. Themen wie niederländischer Käse, Fahrräder an einem Kanal, Sankt Nikolaus und Schlittschuhlaufen sind die Grundlage dieser Aufgabe und müssen anhand der Frage ‚Welches Bild passt am besten zum Thema *Niederlande*‘ kritisch von den Schülern betrachtet werden. Zurückgreifend auf die Theorie vom GER kann man feststellen, dass in dieser Aufgabe die beschriebenen Themen den Kategorien eins, der Alltag, und vier, dem Teilaspekt

Tradition, zugeteilt werden können. Die Aspekte von Müller-Jacquier treffen nicht auf diese Aufgabe zu, weil man annehmen darf, dass die Schüler in 5 VWO mit diesen kultureigenen Themen bekannt sind und sie daher auch nicht zu Missverständnissen führen können.

Aufgabe 41 von *Na Klar!* (S. 85) konzentriert sich auf einen direkten Vergleich zwischen deutschen und niederländischen Frauen. Der Text, mit dem vielversprechenden Titel *Kinder statt Karriere*, beschreibt die Situation in Deutschland in Bezug auf das Thema ‚Emanzipation der Frauen‘. In den dazugehörigen Fragen vergleichen die Schüler die beschriebene Situation der deutschen Frauen mit der Situation in den Niederlanden. Die Aufgabe fragt die Schüler zum Beispiel, ob niederländische Frauen mit Kindern arbeitstätig bleiben. Dem GER zufolge, schließt diese Aufgabe die Kategorien den Alltag, die Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Überzeugungen und Einstellung in Bezug auf die soziale Schicht und letztens rituelles Verhalten im Bereich der Geburt an (GER-Kategorien des soziokulturellen Wissens: 1, 2, 3, 4 und 7). Im Grunde beschreibt der Text zu dieser Aufgabe einen sogenannten Muttermythos: Deutsche Mütter können sich am besten ums Kind kümmern, wo der deutsche Vater nur ungern seinen Job aufgeben oder seine Arbeitstätigkeiten einschränken möchte. In den Niederlanden sind solche Abläufe mittlerweile eher unüblich, wie die meisten Schüler aus 5 VWO bestimmt aus Erfahrung mit den eigenen Eltern bestätigen können. Dank der Aufgabe werden sie zum Nachdenken über diesen Unterschied angeregt, wo sie sonst vielleicht annehmen würden, dass es bezüglich dieses Themas kaum Unterschiede zwischen den Niederlanden und Deutschland gibt. Eine Fehlinterpretation in Sachen ‚Handlungssequenzen‘, Kategorie 10 aus Müller-Jacquier, wird somit vermutlich vermieden, denn die Schüler haben sich den kulturellen Unterschied überlegt.

Aufgabe 46 (S. 87) schließt die letztgenannte Aufgabe in Bezug auf typisch niederländische Aspekte an. Die Aufgabe ist in drei Kernbegriffen unterteilt, nämlich *typisch niederländisch*, *Feste*, und *Gewohnheiten*. Die Schüler sollen sich zum Beispiel bei den Festen das ‚Königsfest‘ ausdenken. In dem sie sich damit beschäftigen, machen sie für sich selber ersichtlich, inwiefern die Niederlande sich im Hinblick auf genannte Kernbegriffe von anderen Kulturen, in diesem Fall die deutsche, unterscheidet. Deutlich stellt sich heraus, dass diese Aufgabe sich sowohl mit dem Alltag, als auch mit sozialen Konventionen (in der niederländischen Kultur) und dem ritualen Verhalten auseinandersetzt (die Kategorien 1, 6 und 7 vom GER). Dazu kommt, dass solche Kenntnisse auch an dieser Stelle eventuelle Missverständnisse, besonders wenn es auf Gewohnheiten in der Kultur ankommt, im

Gesprächsablauf zwischen Deutschen und Niederländern vorbeugen kann. Also, wieder kann man die Kategorie 10 aus der Theorie von Müller-Jacquier an diese Aufgabe anknüpfen.

Die beiden Aufgaben 47 und 48 (S. 87-88 im Arbeitsbuch von *Na Klar!*) hängen mit einander zusammen, denn Aufgabe 47 bereitet auf Aufgabe 48 vor. Der dazugehörige Text beschreibt, dass es sich in den Aufgaben um eine Austauschschülerin, die fünf Monate in den Niederlanden verbracht hat, handelt und sie erzählt von ihren Erfahrungen in Bezug auf die kulturellen Unterschiede. Sie deutet an, dass es mehr Unterschiede zwischen der deutschen und niederländischen Identität gibt, als man auf den ersten Blick erwartet. In Aufgabe 47 sammeln die Schüler Stichwörter bezüglich der eigenen Kultur mit Hilfe von dem beschriebenen Text. In Aufgabe 48 werden die ausgedachten Stichwörter in eine E-Mail umgesetzt. Die angesprochenen Themen im Text – in den Niederlanden sei zum Beispiel alles ‚lekker‘, und die jeweilige Austauschschülerin betrachtet die Niederländer eher als gleichgültig statt tolerant wie die Niederländer von sich selbst behaupten – schließen wieder dem Alltag, interpersonalen Beziehungen, sozialen Konventionen (am Königstag wird von Niederländern erwartet, dass sie sich vorzugsweise etwas Oranges anziehen) und rituellem Verhalten an. Diese Beobachtungen stimmen mit der ersten, dritten, sechsten und siebten Kategorie des GERS, wenn von soziokulturellem Wissen die Rede ist, überein. Nochmal in dieser Analyse ist wahrzunehmen, dass auch in diesen Aufgaben Punkt 10, ‚kulturspezifische Handlungen‘ (der Nikolaus macht dies besonders deutlich), aus der Theorie von Müller-Jacquier zutrifft. Neu in der Analyse fällt auf, dass die Schüler sich beim Aufschreiben der Stichwörter intensiv mit Punkt 1 von Müller-Jacquier, ‚soziale Bedeutung/Lexikon‘, beschäftigen. Auch Punkt 5 derselben Theorie muss man erwähnen, denn von sogenannten ‚Direktheit‘ ist sicherlich anhand der Aussage der Austauschschülerin die Rede, in dem sie Niederländer manchmal als fast beleidigend erfährt. Wenn Deutsche sagen was Sache ist, tun sie dies meistens höflich, wo Niederländer, wenn sie dies überhaupt tun, eher unhöflich wirken.

Erwähnenswert ist noch die Aufgabe 12 (S. 7 vom Arbeitsbuch *Na Klar!*). Hier wird die deutsche mit der japanischen Kultur verglichen. Die Beobachtungen des beschriebenen Japaners stellen Deutschland in einem gewissen Hinblick dar und die niederländischen Schüler wären somit in der Lage nachzuvollziehen, inwiefern sie glauben, dass diese Wahrnehmungen stimmen und in welcher Hinsicht sie sich mit der niederländischen Kultur unterscheiden. Der in *Na Klar!* beschriebene Text zeigt, wie es vom Kontext abhängt, auf welche Weise man sich mit einander unterhält. In der japanischen Gesellschaft sollte man

seine eigene Meinung in einer Gruppe schneller zurückhalten. Diese Feststellung passt zum sechsten Punkt aus der Theorie von Müller-Jacquier, wo das ‚Register‘ betrachtet wird. Solche Kenntnisse über eine Gesellschaft sind sehr sinnvoll bei Konversationen zwischen unterschiedlichen Kulturen und können Missverständnisse aus dem Weg gehen.

Die Frage dieser Lehrwerkanalyse ist, inwiefern das Lehrwerk *Na Klar!* Schülern das notwendige interkulturelle Wissen bietet. Es fällt auf, dass nur sechs von den 340 Aufgaben sich überhaupt mit derartigem Inhalt beschäftigen. Das heißt, dass nur diese Aufgaben als Grundlage zum Basiswissen der Schüler gerechnet werden können und zeigt eine beschränkte Auseinandersetzung mit interkulturellen Unterschieden zwischen Deutschland und den Niederlanden.

Aufgrund des theoretischen Rahmens vom GER und Müller-Jacquier, die als Leitfaden zu dieser Analyse dienen, in Bezug auf die Aufgaben, ergibt sich aus dieser Analyse, dass nicht alle Kategorien dieser Theorie abgedeckt sind. Vom soziokulturellen Wissen aus dem GER sehen wir die Punkte 1, 2, 3, 4, 6 und 7 zurück, wobei nur Punkt 5 ‚Körpersprache‘ nicht in den Aufgaben verarbeitet ist, denn auf diesem Punkt gibt es auch keine entscheidenden Unterschiede zwischen den beiden Kulturen. Aus dem Inhalt der Aufgaben in Bezug auf die Theorie von Müller-Jacquier ergeben sich die benutzten Kategorien 1, 5 und 10 und oberflächlich die Kategorien 2, 3 und 7. Die festgestellten Punkte im Rahmen des soziokulturellen Wissens im GER und das Kriterienraster von Müller-Jacquier bilden zusammen den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Sprachstadtaufgaben für die Oberstufe und die in Kapitel fünf dieser Studie beschriebene Analyse. Bevor wir uns aber mit dieser Analyse beschäftigen, wird im nächsten Kapitel erst die Vorgehensweise der konzipierten Sprachstadt beschrieben.

Kapitel 4 – Handgriffe für Sprachstadt

Das Konzept Sprachstadt für die Oberstufe erfordert eine gute Organisation. Die Attribute müssen bereitstehen, man braucht Aufgaben für die Schüler, man muss wissen wie die Schüler Sprachstadt bewältigen sollen und wie viele Prüfer man überhaupt braucht. In diesem Kapitel wird ein Plan dargestellt, wie man Sprachstadt für die Oberstufe am besten organisieren kann. Eine tiefergehende Beschreibung zur Formgebung der Aufgaben findet man in Kapitel 5.3 ‚Gestaltung der Aufgaben‘.

4.1 Das Rezept für Sprachstadt

Aufgrund von Erfahrungen mit Sprachstadt in der Unterstufe, sieht das Rezept für Sprachstadt in der Oberstufe folgendermaßen aus:

- 4 Skripts, ein Quiz, der typische Deutsche und eine Reise planen.
- Pro Aufgabe bekommen die Schüler 5 bis 7 Minuten.
- 10 Schüler dürfen pro Runde Sprachstadt betreten.
- Attribute: Bar (Tisch), Stühle, Zeitung, Rucksäcke, Geschenk, Türklingel, Getränke, Computer mit Webcam, Papier mit dem Quiz und eine Landeskarte von Deutschland.
- Mindestens 6 Betreuer. Die Betreuer sind aus Deutschlehrern zusammengesetzt und eventuelle Muttersprachler oder Studenten des Deutschen. Bei jedem Gespräch ist ein Betreuer anwesend. Wenn es weniger Dozenten gibt, sollte die Schülerzahl innerhalb Sprachstadt dementsprechend verringert werden.

Die sieben Aufgaben sind im Anhang zu finden und sind sofort für Sprachstadt anwendbar. Zu empfehlen ist, in der Klasse als Vorbereitung schon Dialoge zu üben und vor allem spontanes Sprechen bei den Schülern zu entwickeln. Die Schwierigkeiten der Aufgaben für unsere Sprachstadt befinden sich darin, dass anhand der vier Skripts, des Quiz und zwei Aufgaben zum Aufwärmen die Schüler spontan antworten und eventuell sogar weiterfragen sollen, und dass die Schüler ihre interkulturelle Kompetenz auch noch erweitern.

Das Zusammenbringen von spontanem Sprechen und dem Weiterentwickeln der interkulturellen Progression enthält ziemliche Komplexität. Vor allem das Hinzukommen dieser letzten Entwicklung trägt zu schwereren Überprüfungsmöglichkeiten bei. Einerseits ergibt sich nämlich aus der Lehrwerksanalyse nur eine beschränkte Auseinandersetzung mit interkulturellen Unterschieden, andererseits ist es fragwürdig, ob Schüler sich davon bewusst sind, dass sie anhand der Aufgaben eventuelle zukünftige interkulturelle Fehlinterpretationen

vermeiden (vgl. Kap. 2.4: Interkulturelle Missverständnisse). Aus dieser Wahrnehmung ergibt sich die Unterstellung, dass es anhand der in dieser Studie beschriebenen Theorie zu komplex wäre, die Schüler in 5 VWO in dieser Sprachstadt tatsächlich zu beurteilen. Viel mehr spielt Sprachstadt hier eine Rolle in der sogenannten Lern-/Erwerbsphase, wo Schüler lernen sich spontan zu interkulturellen Unterschieden zu äußern und so auch mehr interkulturelle Kenntnisse erwerben. Dies schließt die Wahrnehmung von Koreik und Pietzuch in ihrem Text *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte* an, wo es Spracherwerber einer Zielsprache darum zu tun sein sollte, die Art der Zielkultur zu betrachten.⁶² Anders gesagt: Überprüfung soll im Rahmen der Entwicklung von interkultureller Kompetenz nicht an erster Stelle stehen. Eine kurze Betrachtung zu einer eventuellen Beurteilung von Sprachstadt in der Oberstufe ist in der Diskussion dieser Studie vorhanden.

4.2 Vorgehensweise der Schüler

Sprachstadt wird in Paaren erledigt. Die Schüler werden also jeweils zu zweit Sprachstadt entdecken. Da es schwierig ist, viele Betreuer auf einem Mal einzusetzen, ist es empfehlenswert zehn Schüler pro Sprachstadtrunde eintreten zu lassen. Bevor sie an Sprachstadt teilnehmen, kann man ihnen eine Aufgabe zum Aufwärmen geben. Zum Beispiel das Beschreiben eines typischen Deutschen oder das Planen einer Reise innerhalb von Deutschland.

Eine Sprachstadtrunde beinhaltet sieben Aufgaben. Alle Aufgaben befinden sich in einem großen Raum mit verschiedenen ‚Buden‘, die Schüler können jeweils selbst wählen wohin sie gehen, Hauptsache, sie erledigen alle Aufgaben. Jedes Paar bekommt also ein Aufgabenblatt mit Anweisungen, und sucht sich eine Aufgabe aus. Das Aufgabenblatt beschreibt kurz die Aufgaben, damit die Schüler wissen was von ihnen erwartet wird. So gibt es pro Aufgabe eine kurze Einleitung und manchmal auch einige Hinweise wie sie die Aufgabe erfolgreich bewältigen können.

Bei den Skripten (im Anhang: Aufgabe 1 bis zum 4) bekommt einer der Partner ein Skript. Der Skriptleser soll sich ans Skript halten, wenn aber der Partner etwas unerwartetes fragt oder sagt, ist Improvisation erwünscht. Der Partner, derjenige ohne Skript, soll auf das Skript reagieren und vielleicht selbst Fragen stellen. Das Paar soll vier verschiedene Skripts abfertigen: zwei pro Person, also jeder Schüler ist zweimal Skriptleser und zweimal

⁶² In: Krümm et. al., 2010, S. 1446

Improvisator. Weiterhin sollten sie noch das Quiz erledigen. Als Einleitung zu den Skripts haben die Beiden entweder vor der Webcam einen typischen Deutschen beschrieben oder eine Reise innerhalb Deutschlands geplant.

Das Quiz (im Anhang Aufgabe 5) wird von einem Quizmaster/Prüfer präsentiert und der Schüler soll auf die Fragen antworten. Hier wird nicht nur auf die Sprachfertigkeit geachtet, sondern auch auf die Antworten. Sind die Schüler in der Lage die interkulturellen Unterschiede zu unterscheiden, ist hier die Frage.

Aufgabe 6 im Anhang, eine Reise planen, erfordert eine gute Beschreibung einer Klassenfahrt durch Deutschland. Die Schüler dürfen eine Landeskarte benutzen und müssen zwischen einem Nord- oder Süddeutschlandpaket wählen. Sie können also eine Klassenfahrt im Norden oder im Süden von Deutschland planen und sollten diese Wahl auch begründen. In der Aufgabe werden einige Fragen gestellt und der Schüler soll während seiner Beschreibung diese Fragen beantworten.

Die letzte Aufgabe ist die Webcam-aufgabe, in der der Schüler vor einer Webcam beschreibt, was seiner Meinung nach ein typischer Deutscher ist. Die Schüler können zum Beispiel auf Aussehen, Charakter, Lebensart, Alltag, usw. eingehen. Falls Zeit übrig bleibt (sie sollten sich zwei bis drei Minuten zu diesem Thema äußern), können sie auch noch beschreiben was ihrer Meinung nach typisch Deutsch ist. Bei dieser Aufgabe braucht nicht unbedingt ein Betreuer bereit zu stehen, weil das Video aufgenommen wird und nachher zurückgeschaut werden kann.

Kapitel 5 – Gestaltung der Aufgaben

Die Lehrwerkanalyse (Kapitel 3) hat gezeigt, dass die Punkte 1, 2, 3, 4, 6 und 7 des soziokulturellen Wissens im GER und die Kategorien 1, 5, 6 und 10 des Kriterienrasters Müller-Jacquier in einigen Aufgaben des Lehrwerks verarbeitet sind. Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse bilden die Grundlage für die Erstellung der Sprachstadtaufgaben, denn aufgrund dieser Informationen ist deutlich geworden in welchen Bereichen der interkulturellen Kommunikation die Schüler schon über Kenntnisse verfügen und auch von den Schülern erwartet werden kann, dass sie derartige Situationen verstehen und bewältigen können. Denn die Schüler sollten laut Trim (2001) „als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umgehen.“⁶³

Paragraph 5.1 zur Begründung vom entwickelten Vorbildmaterial unserer Sprachstadt beschäftigt sich mit Themen wie Alltag, Rituale, usw. und versuchen möglichst die eventuellen Missverständnisse aus den genannten Kategorien von Müller-Jacquier zu vermeiden. Es wird pro Aufgabe beschrieben, wie die Aufgabe zur interkulturellen Kompetenz beiträgt. Es wird deutlich, auf welche Weise sie in Verbindung zur Theorie stehen, wobei diese Analyse hauptsächlich einen Eindruck vermittelt, inwiefern bei den jeweiligen Aufgaben mit den Kategorien vom GER und Müller-Jacquier gerechnet wird. Das heißt, dass die Aufgaben die Theorie unterstützen, dennoch als Anregung für Sprachstadt in der Oberstufe gelten.

Paragraph 5.2 setzt sich besonders mit dem Aspekt des spontanen Sprechens auseinander. Die in diesem Paragraph beschriebene Aufgaben sollten vor allem hierzu anregen. Man könnte sie als sogenanntes Aufwärmen betrachten, eventuell am Anfang der Sprachstadt, um den Schülern das Vertrauen zum Nutzen der Fremdsprache zu geben. Insofern wäre dieses Aufwärmen als notwendig für die Schüler zu betrachten, denn es ist zu erwarten, dass das spontane Sprechen in Zusammenhang zum Entwickeln ihrer interkulturellen Kompetenz, das Äußerste der Kapazitäten der Schüler fordern könnte. Schließlich sollte Sprachstadt, wie eine der Ziele von Sprachstadt ist (vgl Kap 1.2: Sprachstadt für die Oberstufe), die Angst vor dem freien Sprechen wegnehmen.

⁶³ Trim et al.(2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Linz: Landesverlag. S. 106

Paragraph 5.3 beschreibt Verschiedenes zur Form der Aufgaben. Obwohl die dargestellten Aufgaben in dieser Studie als Vorbild einer eventuellen Sprachstadt vorgestellt werden, und keineswegs als verbindlich für die Gestaltung einer Sprachstadt in der Oberstufe zu betrachten sind, ist es notwendig im Allgemeinen einiges zur Form der Aufgaben auszusagen. Ansonsten macht dieser Abschnitt auch das Problem zu Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht deutlich. Diese Beschreibung hängt auch mit der Formgebung der Aufgaben zusammen.

5.1 Begründung der Aufgaben für die interkulturelle Kompetenz

Aufgabe ‚Geburtstag‘

Thema dieser Aufgabe ist eine deutsche Geburtstagsfeier. In Deutschland wird nur dem Geburtstagskind gratuliert, während wir in den Niederlanden auch Familie und Freunden gratulieren. Diese Aufgabe basiert sich erstens auf die Kategorie 10 ‚kulturspezifische Handlungen‘ von Müller-Jacquier, in diesem Fall Rituale, die zu einer Kultur gehören. Da es einen Unterschied zwischen deutschen und niederländischen Geburtstagsfeiern gibt, könnte mit dieser Aufgabe ein Missverständnis auf diesem Gebiet vermieden werden, denn gleich am Anfang der Aufgabe sollte der Gesprächspartner Erstaunen übers Gratulieren aller Anwesenden vortauschen (passend zur niederländischen Tradition). Die Schüler sollten erkennen, dass diese Situation in Deutschland anscheinend nicht so abläuft.

Anschließend spielt Punkt 7 ‚rituelles Verhalten‘ mit Unterthema ‚Feierlichkeiten‘ aus dem GER eine Rolle. Die Frage für die Schüler ist, ob deutsche Feierlichkeiten, wie zum Beispiel ein Geburtstag, genauso wie in den Niederlanden stattfinden. Indem sie in dieser Aufgabe einen Unterschied in dem Ablauf eines niederländischen und deutschen Geburtstages erkennen, gibt es Lernerfolg. Weil im Lehrwerk *Na Klar!* mehrmals die Kategorien rituelles Verhalten und kulturspezifische Handlungen wahrgenommen sind und die Schüler gelernt haben ihre eigene Kultur kritisch zu beobachten, ist diese Aufgabe geeignet für das Bewusstsein der interkulturellen Kommunikation.

Aufgabe ‚Der erste Schultag‘

Als Niederländer in einer deutschen Schule. Wie sieht dein erster Schultag aus? In dieser Aufgabe entdeckt der Schüler wie Deutsche über Niederländer denken. Das Gespräch lehrt den Schüler, dass nicht nur er bestimmte Stereotypen von einem Land oder Volk haben kann, sondern dass auch andere von dir etwas denken können und von Stereotypen beeinträchtigt sein können.

Obwohl der niederländische Jugendliche heutzutage als ziemlich direkt gilt, könnte man Unterschiede im Vergleich zum deutschen Jugendlichen feststellen. So besteht das Bild, wenn man von Direktheit bei der niederländischen Jugend spreche, meistens „Frechheit“ gemeint wird. Natürlich kann man nicht ausschließen, dass diese Behauptung in manchen Fällen nicht auch auf die deutschen Jugendlichen zutrifft, aber hier wird mit Direktheit vor allem auf einen Zusammenhang mit Interesse für bestimmte Themen gezielt. Zumindest, dieses Bild wird aus einer kleinen Nachfrage unter verschiedenen Deutschlehrern am Oosterlicht College, Nieuwegein und Leidsche Rijn College, Utrecht hervorgerufen. Die jeweiligen Dozenten konnten sich zum Thema Direktheit zwischen deutschen und niederländischen Jugendlichen äußern, in dem sie alle in den letzten drei Jahren mal eine Schule in Deutschland besucht haben. Selbstverständlich lässt sich hieraus nichts Schwerwiegendes schließen, dennoch ist es interessant um in einer der Aufgaben mindestens auf Kategorie fünf der Theorie von Müller-Jacquier anzuspielen.

In der Aufgabe ‚Der erste Schultag‘ sind diese Anspielungen deutlich erkennbar, in dem auf ziemlich direkte Weise Themen wie Diebstahl, Drogen und Toleranz bezüglich Homosexuelle und Euthanasie angesprochen werden. Passend zu dieser Feststellung gilt auch Punkt 4 des soziokulturellen Wissens im GER, wo Einstellungen in Bezug auf kultureigene Stereotypen betrachtet werden.

Aus dieser Wahrnehmung wird also ersichtlich, dass diese Aufgabe auf sogenannte Autostereotypen reflektiert. Das ist, wie eher festgestellt (siehe Kap. 2.2: Interkulturelle Progression), wichtig, so dass Schüler ihre interkulturelle Kompetenz ausbreiten. Dazu sind sie nur in der Lage, wenn Vergleiche zwischen der eigenen und die Zielkultur gemacht werden. Daher sollen die Schüler lernen wie sie Unterschiede deuten können, wie sie ihre eigene Kultur zur Fremdkultur beziehen können, damit sie schließlich Stereotypen überwinden können. Diese Aufgabe zeigt einige Beispiele von Stereotypen und die Schüler werden damit konfrontiert.

Aufgabe ‚Im Zug: Duzen und Siezen‘

In dieser Aufgabe wird das Duzen und Siezen behandelt und basiert sich auf Punkt drei ‚interpersonale Beziehungen‘ aus dem GER, denn meistens ist das Duzen und Siezen Generationen- oder Statusbedingt. In Deutschland ist es üblich sich zu siezen. Wenn Leute sich nach einer Weile besser kennen, kann man sich dazu entscheiden, zum ‚du‘ überzugehen. Dieser Wechsel wird immer mehr oder weniger offiziell von einer der Personen,

üblicherweise der Älteren, vorgeschlagen. Wenn dieser Vorschlag angenommen wird, sind sie von da an ‚per du‘.

Obenerwähntes hängt auch mit Kategorie 7 aus der Theorie von Müller-Jacquier zusammen, wo behauptet wird, dass man sich vom Status und Situation zum Gesprächspartner bewusst sein muss (vgl. Kap. 2, Seite 24). Wie die Schüler ihr Register anwenden sollten, wird anhand des Ablaufes in dieser Aufgabe deutlich. Der Deutsche, in dieser Situation, äußert sich zum Thema ‚Duzen und Siezen‘, wobei er erstens nachfragt, ob es stimmt, dass Niederländer sich alle duzen. An zweiter Stelle hinterfragt er die Regeln und zum Schluss erläutert er die eigene Situation.

Außerdem ist diese Aufgabe eine Frage der ‚Gesprächsorganisation‘, Kategorie drei des Kriterienrasters von Müller-Jacquier. Obwohl diese Kategorie nicht aus der Lehrwerkanalyse hervortritt, passt die Aufgabe zur Behauptung Müller-Jacquiers, die feststellt, dass „die kommunikative Strukturierung von Alltags- und Berufssituationen sprach- bzw. kulturspezifisch ist.“⁶⁴ Deshalb verdient sie diese kurze Erwähnung, denn die Schüler sollen die Höflichkeitsformen zur Kenntnis nehmen, weil sie Teil der interpersonalen Beziehungen sind. Vor allem in Sache Kollegialität gehen die Deutschen höflicher als die Niederländer hervor.

Aufgabe ‚Kneipe‘

In erster Linie handelt diese Aufgabe vom deutschen Notensystem. Dieses deutsche Notensystem läuft anders als das niederländische Notensystem ab. Während man in Deutschland eine 1 als ausgezeichnet betrachtet, ist eine 1 in den Niederlanden sehr ungenügend.

Das deutsche Notensystem zeigt genau, dass nicht nur die Sprache, sondern auch fachliche Inhalte der Sprache von Bedeutung sind. Es wird meistens in niederländischen Lehrwerken angesprochen, da es ein Teil des soziokulturellen Wissens und damit Teil des Weltwissens ist. Im GER steht eine Tabelle, in der Beispiele von Kategorien genannt werden. Diese Kategorien sind verschiedenen Bereichen nach geordnet, die mit hoher Wahrscheinlichkeit in den meisten europäischen Ländern auftreten.⁶⁵ Das Thema ‚Bildung‘ spielt also eine bedeutende Rolle und daher ist es wichtig, dass ein interkultureller Unterschied zwischen

⁶⁴ Müller-Jacquier, B. (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp. S.20-51, hier S.29

⁶⁵ Vgl. Trim, 2001, S.54

Deutschland und den Niederlanden innerhalb dieses Themas besprochen wird. Außerdem sollten Oberstufe-Schüler sich schon vom abweichenden Notensystem bewusst sein, denn im Prinzip werden diese Kenntnisse den Schülern schon in der Unterstufe vermittelt.

Für Schüler gehört Schule zum Alltag. Dieser Gedankengang führt uns automatisch dazu, zu unterstellen, dass damit in dieser Aufgabe Punkt 1 aus dem GER angesprochen wird. Im Anschluss darauf, und vor allem in einer Kneipe, wo man über praktisch alles Gespräche haben könnte, hat man hier die Möglichkeit *out of the box* zu denken. Einerseits hat das mit der möglichen Themenwahl zu tun, andererseits hat man hier zur gleichen Zeit auch große Freiheit im Gesprächsablauf, was dazu führen kann, dass nicht nur kulturelle Unterschiede (wie z.B. das Notensystem in verschiedenen Ländern) deutlich werden, sondern auch Unterschiede im benutzen Register zweierlei Kulturen.

Der Gesprächsstart in dieser Aufgabe bezieht sich gleich auf sogenannte Sprechhandlungen, also die zweite Kategorie von Müller-Jacquier. Die Weise von Bestellen weicht von der niederländischen Art ab. Noch nicht mal das Wort ‚bitte‘ wird genannt und dennoch funktioniert die Bestellung. Das kann, sicherlich für eine(n) Niederländer(in) tätig in einer Berliner Kneipe, als sehr direkt und daher auch als unhöflich wirken.

Ein wenig später in der Konversation wird sehr bewusst auf die Anrede hingewiesen. Wo man sich in der Aufgabe ‚Im Zug: Duzen und Siezen‘ bewusst hierüber unterhält, wird das Benutzen vom Register in der Kneipe allmählich im Gespräch introduziert. Im Vergleich mit der Situation im Zug sollten die Schüler sich hier aktiv mit dieser Art vom Register beschäftigen. Im Laufe des Gesprächs muss man sich sehr bewusst für ein Fortsetzen der Sie-Form oder für das Neu-Einsetzen der Du-Form entscheiden. Mit anderen Worten sind die Schüler daran beteiligt, eventuelle zukünftige Fehlinterpretationen in den Kategorien 2, 5 und 6 von Müller-Jacquier vorzubeugen.

Aufgabe ‚Quiz‘

Im Quiz werden verschiedene Themen in Bezug auf Deutschland und die Beziehung zu den Niederlanden angesprochen. Viele Fragen sind Wissenswertes, vor allem Sachen, die interkulturelle Kenntnisse erfordern. Das Quiz wird individuell gemacht und bezweckt die Schüler anzuregen, über diese Themen nachzudenken und etwas daraus zu lernen. Ferner werden nicht nur die interkulturellen Kenntnisse geprüft, sondern auch die Lesefertigkeit.

Frage 1: Wie bestellt man in Deutschland ein neues Bier?

- A. Ich hätte gern eins!
- B. Ich krieg' ein großes Bier!
- C. Ich will ein Bier!

Diese Frage hat mit der Theorie von Müller-Jacquier zu tun. Die richtige Antwort, Antwort B, könnte als unfreundlich empfunden werden, weil es sich wie ein Befehl anhört. In einer deutschen Kneipe ist es aber eine normale Bierbestellung. Diese Sprechhandlungen sind pro Sprache, sogar innerhalb einer Sprache (im Vergleich zum Schweizerischen), unterschiedlich und es ist für Schüler lehrreich, damit konfrontiert zu werden. Denn die niederländischen Schüler würden aufgrund ihrer eigenen Kenntnisse wahrscheinlich die erste Antwort bevorzugen, wo die Konjunktivform als die höflichste Form erfahren wird. Aus den im Rahmen von der Aufgabe in der Kneipe erwähnten Argumenten, schließt diese Frage also die Kategorien 2 und 5 von Müller-Jacquier an. Der Unterschied zur Kneipe-Aufgabe liegt darin, dass es sich in dieser Aufgabe um eine Frage handelt, wo der Aspekt des Register außer Betracht bleibt.

Frage 2: ‚Welche deutschen Feiertage kennst du, außer denen, die wir in den Niederlanden auch haben?‘ hat Bezug auf das soziokulturelles Wissen im GER, nämlich Punkt 1, den Alltag. Schüler in diesem Alter kennen wahrscheinlich die Oktoberfeste und haben jetzt die Chance, sich dazu zu äußern. Diese Frage regt besonders zum spontanen Sprechen an, denn die Schüler bekommen die Gelegenheit ihre Kenntnisse rund um dieses Thema zu zeigen.

Frage 3: ‚Erkläre wie ein Missverständnis mit dem Verb *bellen* entstehen kann.‘ bezieht sich auf Bedeutungsebene von zwei unterschiedlichen Sprachen. Die semantische Kompetenz umfasst nach dem GER, „die Fähigkeit Lernender, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren.“⁶⁶ Es kommt oft vor, dass Schüler oder auch Erwachsene einen mangelhaften Wortschatz haben, trotzdem aber versuchen deutsch zu reden. Dann gerät schon mal ein niederländisches Wort dazwischen. Und das könnte zu großen Verständigungsproblemen führen, so wie diese zum Beispiel anhand dieser dritten Frage des Quiz deutlich werden. Wenn auf Niederländisch gesagt wird *We bellen!*, dann wird

⁶⁶ Trim et al.(2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Linz: Landesverlag. S.116

gemeint, dass wir uns anrufen werden. Es kommt vor, dass ein Niederländer das deutsche Wort *anrufen* nicht kennt und einfach das niederländische Wort *bellen* benutzt. Dieses Wort *bellen* heißt auf Deutsch aber etwas ganz anderes und so kommt es zu einem Missverständnis auf Bedeutungsebene.

Diese Feststellung passt im Rahmen dieser Studie zu Kategorie 1 aus der Theorie von Müller-Jacquier. Wie obenstehendes Beispiel zeigt, kriegen die Schüler es hier mit sogenannten ‚falschen Freunden‘, beziehungsweise Wörter die in zwei verschiedenen Sprachen gleich geschrieben werden und trotzdem eine ganz andere Bedeutung haben, zu tun. Das Bewusstsein solcher Wörter passt zum Lexikon, denn wenn die Schüler sich nicht von diesen Unterschieden bewusst wären, würde dies zu obenerwähnten Problemen in der Kommunikation führen.

Frage 4: ‚Wie sieht ein deutscher Lunch aus?‘ hat mit Kenntnissen des deutschen Alltags zu tun, also wiederum mit Punkt 1 des soziokulturellen Wissens vom GER. Der deutsche Lunch ist vom niederländischen Lunch unterschiedlich, weil in Deutschland im Allgemeinen zum Mittag warm gegessen wird und abends das Essen eher schlicht ist. In den Niederlanden wird dahingegen zu Mittag meistens Brot und abends warm gegessen. Im Hinblick auf solche interkulturellen Unterschieden ist es wichtig, dass Schüler sich damit auseinandersetzen, in dem für Essen und Trinken in eigentlich allen vorstellbaren Kulturen meistens eine große Rolle vorbehalten ist.

Frage 5: ‚Wenn Niederländer sich grüßen, küssen wir uns oft dreimal. Was machen die Deutschen?‘ hängt mit Punkt 6 vom GER in Bezug auf das soziokulturelle Wissen, nämlich sozialen Konventionen, zusammen. Das GER nennt nur das Unterthema ‚sich verabschieden‘, aber ‚sich begrüßen‘ kann man auch unter soziale Konventionen einteilen. In Zusammenhang mit sozialen Konventionen steht die zehnte Kategorie von Müller-Jacquier ‚kulturspezifische Handlungen‘, denn wegen der Fragestellung werden die Schüler schon darauf aufmerksam gemacht, dass es einen Unterschied zwischen den beiden Ländern gibt, sie sollten sich nur noch selber ausdenken, welchen Unterschied es betrifft, so dass auf dieser Ebene kein Missverständnis entstehen kann. Die Deutschen würden sich wundern, wenn sie statt zwei- sogar dreimal zur Begrüßung oder Verabschiedung geküsst würden.

Frage 6: ‚Wenn man Sonntags zum *Kaffee und Kuchen* eingeladen wird, wie spät soll man vorbeikommen?‘ wird wiederum in Verbindung zu sozialen Konventionen, rituellen Verhalten und sogar dem Alltag gesetzt (Punkte 1, 6 und 7 vom GER). In Deutschland ist es

üblich, dass man (vor allem) Sonntags gegen 16.00 Uhr mit Familie oder Freunden Kaffee und Kuchen verzehrt. Es gilt als sehr normal, dass man so vorgeht. Sogar die Bäcker machen dazu meistens am Sonntag eine Stunde auf. Sollte man als Niederländer zum *Kaffee und Kuchen* eingeladen werden, dann sollte man nicht morgens um 10.00 oder 11.00 Uhr vor der Tür stehen. Der Zeitpunkt ‚gegen sechzehn Uhr‘ bildet hier eine ungeschriebene Regel. Indem diese Frage gestellt wird, werden die Schüler dessen bewusst, was auch auf die zehnte Kategorie von Müller-Jacquier, die Handlungssequenzen, zurückgreift.

5.2 Begründung der Aufgaben für spontanes Sprechen

Aufgabe ‚Eine Reise planen‘

Nach dem GER umfasst Weltwissen unter anderem Sachwissen über das Land, in dem die Sprache gesprochen wird, zum Beispiel Wissen über wesentliche geographische, ökologische, demographische, wirtschaftliche und politische Merkmale.⁶⁷ Diese Aufgabe handelt von geographischen Kenntnissen und dafür sollen die Schüler eine Klassenfahrt durch Deutschland planen. Die Reise dauert eine Woche und sie sollen in sieben Tagen mindestens drei schöne Städte besuchen. Sie müssen sich fragen: wie kommt man vom einen Ort zum anderen? Dazu schauen sich die Schüler die Landeskarte genau an, beschreiben sie wie der Urlaub aussehen soll und müssen sie eine realistische Zeitplanung in Acht nehmen.

Diese Aufgabe basiert sich auf unterstellte Kenntnisse von Deutschland. Die 5 VWO-Schüler sind schon mindestens im vierten Jahr von ihrem Deutschunterricht und sollten in diesen Jahren mehrere Vorstellungen über verschiedene geographische Merkmale von Deutschland erworben haben. Da jeder Schüler sich bestimmt, im Vergleich zu den Klassenkameraden, andere Vorstellungen von Deutschland macht, bietet diese Aufgabe dem Schüler Gelegenheit seine eigenen Interessen bezüglich Deutschland zu zeigen. Aus der Vertrautheit mit der eigenen Ideen sollte dann das spontane Sprechen erfolgen.

Aufgabe ‚Typischer Deutscher‘

In dieser Aufgabe werden Schüler, ihres Erachtens, einen typischen Deutschen beschreiben. Sie äußern sich zu Aussehen, Charakter, Lebensart, Alltag, usw. (vgl. Kap. 2.3: Soziokulturelles Wissen). Auch sollen sie beschreiben was typisch deutsch im Allgemeinen ist. So eine Aufgabe wie diese zielt ab auf das Abbauen von Vorurteilen. Witte meint, wo er die interkulturelle Progression beschreibt, dass das Bewusstwerden von Autostereotypen

⁶⁷ Vgl. Trim, 2001, S.103-104

notwendig sei, um sich mit Heterostereotypen beschäftigen zu können. Diese Studie hat gezeigt, dass das am meisten verwendete Lehrwerk innerhalb von der niederländischen Oberstufe, *Na Klar!*, die Schüler schon auf Autostereotypen hinweist. Daraufhin sollten die Schüler in 5 VWO also in der Lage sein, sich in Sprachstadt mit Heterostereotypen spontan auseinanderzusetzen. Unterrichtsrelevante Erfahrungen lehren uns, dass Schüler sich hier zumindest zu ‚dicken Deutschen‘, ‚Bier und Schnitzel‘, ‚unbegrenzt schnell auf der Autobahn fahren‘, usw. äußern können.

5.3 Gestaltung der Aufgaben

Zur Vorbereitung

Innerhalb der modernen Fremdsprachen gibt es verschiedene Fertigkeiten, nämlich: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. Lesen macht 50% der Abiturnote in den Niederlanden aus. Die restlichen 50% betrifft Hören, Schreiben und Sprechen. Die Schulen sind selbst für die Verteilung der übrigen Fertigkeiten verantwortlich. Den Schulen wird von der SLO empfohlen, die restlichen 50% möglichst gleich zu verteilen.⁶⁸ Die Endnote des Abiturs bewertet also nur einen kleinen Teil der Sprach- und Sprechfertigkeit, denn es bleibt für diese Fertigkeit ungefähr 16% übrig. Damit ist allerdings nicht gesagt, dass die 16% auch tatsächlich für Sprach- und Sprechfertigkeit verwendet wird, da diese Fertigkeit sehr unterschätzt wird. Mathea Simons und Wilfried Decoo sprechen in ihrem Text *Communicatiedurf versus taalangst* über einen wichtigen Aspekt, in dem sie die Angst vor der Zielsprache besprechen. In über zehn Seiten setzen sie auseinander, dass Schüler sich nicht trauen in der Zielsprache zu kommunizieren und wirklich Angst haben, wenn sie eine Aufgabe in der Zielsprache erledigen sollen. Diese Angst soll überwunden werden, ist aber eine sehr schwierige Aufgabe und kostet den Dozenten viel Zeit und Arbeitsaufwand.⁶⁹

Bei der Analyse von *Na klar!* erkennen wir da eine bescheidene Kongruenz: etwa 13% der Aufgaben bezieht sich auf Sprechfertigkeit. Es gibt in einem Kapitel zum Beispiel 54 Aufgaben und davon üben sechs Aufgaben Sprechfertigkeit. Weil es aber von den Dozenten viel Arbeitsaufwand verlangt, werden diese Aufgaben häufig überschlagen. Meijer und Fasoglio meinen: „Gesprächsfertigkeit, und sowohl das interaktive Sprechen als auch einen Vortrag halten, wird, weil in der Klasse geprobt werden muss, weitgehend vernachlässigt. Es

⁶⁸ Vgl. Meijer, D. & Fasoglio, D., 2007, S.107

⁶⁹ Vgl. Simons, M. & Decoo, W. (2009): *Communicatiedurf versus taalangst* In: *Levende Talen Magazine*, Jahrgang 10, Nummer 2, S.3-13

ist organisatorisch manchmal sehr schwierig, zum Beispiel wegen des Zeitlimits. Und viele Dozenten haben das Gefühl, sie verlieren die ‚Kontrolle‘, wenn Schüler mit den Aufgaben üben.⁷⁰

In der Klasse ist es also ein allgemeines Problem, Sprechfertigkeit auf die richtige Weise zu unterrichten. Trotzdem sollte, bevor Schüler eine Note für Sprechfertigkeit erhalten, einiges geübt werden. Das bedeutet, dass die Schüler, bevor sie Sprachstadt betreten, in der Klasse auf die Aufgaben vorbereitet werden sollen. Diese Vorbereitung ist wichtig, sonst haben die Schüler keine Ahnung was von ihnen erwartet wird und kann Sprachstadt auch nie ein Erfolg sein. Ein Beispiel für eine eventuelle Vorbereitung wird im nachfolgenden Teil angesprochen.

Die Aufgaben

Die Schüler sollen in Sprachstadt sieben verschiedene Aufgaben, davon 4 Skripts, ein Quiz, eine Reise planen und eine Webcamaufgabe, erledigen. Der Aufbau der Aufgaben ist Frucht sorgfältigen Nachdenkens.

- Die Skripts

Die Skripts basieren auf dialogisches Sprechen, denn wir sprechen im Alltag auch meistens in Dialogen. Die Aufgaben sind der Theorie von di Pietro nach strukturiert.⁷¹ Eine Sprache lernen, gelinge am besten, wenn man ein Rollenspiel einsetzt, in dem konfliktfördernde, alltägliche Situationen geschaffen werden. Dies erfordere für die Schüler zur Vorbereitung dieser Dialoge viel Zeit. Die Klasse wird in zwei gleichgroße Gruppen verteilt, wobei jede Gruppe eine Rolle vorbereitet. Die Gruppen bekommen nicht mit, was die anderen vorbereiten, damit die unterschiedliche Zielsetzung imstande bleibt. Die Rollen streben nämlich konfliktierenden Zielen nach.⁷² In einer authentischen Gesprächssituation weiß man schließlich nicht, was der Gesprächspartner sagen wird. Genau das ist ein wichtiger Aspekt von Sprachstadt. Als Vorbereitung auf mehr spontane Aussagen könnte diese Vorgehensweise geeignet sein.

Der Unterschied zu obenerwähnter Rollenvorbereitung im Vergleich zu den Sprachstadtskripten befindet sich darin, dass die Schüler diese Situationen individuell vorbereiten und anschließend bewältigen sollen. Das heißt, um eine möglichst spontane

⁷⁰ Meijer, D. & Fasoglio, D. (2007): *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits, Engels, Frans*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO). S.105

⁷¹ Jouke Brouwer bezieht sich in seinem Absatz auf Robert di Pietro, der die eigentliche Theorie der Skripts entwickelt hat.

⁷² Vgl. Brouwer, J. (2003): *Woordenstrijd. Werken aan spreekvaardigheid met scripts volgens Di Pietro*. In: *Levende Talen Magazine*, Jahrgang 90, Nummer 6, S.8-11. Hier: S.8

Situation herzustellen, liest sich nur ein Schüler in das Skript ein. Er führt das Gespräch. Derjenige, der das Skript in der jeweiligen Situation nicht hat, muss sich vom Partner sozusagen „lenken“ lassen. Er kann nur spontan auf die Äußerungen des Partners reagieren. Das Skript bildet also den roten Faden des Gesprächs, worauf der lenkende Gesprächspartner immer wieder zurückgreifen kann, wird aber nicht so ausführlich wie in den Dialogen von Brouwer vorbereitet.

- *Das Quiz*

Das Quiz dient insbesondere zur Betonung der interkulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und den Niederlanden. Die Aufgabe sollte als Abwechslung zu den intensiven Dialogen betrachtet werden. Die Schüler können sich an der Stelle ‚ausruhen‘ und bekommen nebenbei Wissenswertes der deutschen Kultur mit. Auf diese Weise können kulturelle Aspekte, die nicht in den Dialogen unterzubringen sind, trotzdem eingegliedert werden. Denn manche Themen lassen sich nicht so einfach in Dialogen verarbeiten.

- *Typischer Deutscher*

Die Aufgabe ‚Typischer Deutscher‘ ist erstellt, weil die Schüler auf diese Weise zeigen können wozu sie selbständig in Bezug auf Sprachäußerungen in der Zielsprache fähig sind, ohne von einem anderen abhängig zu sein. Das heißt, ohne gelenkt oder gehemmt zu werden.

- *Eine Reise planen*

Ferner planen die Schüler individuell eine Reise durch Deutschland. Sie beschreiben zum Beispiel wo sie hinfahren, mit wem sie fahren und was sie besuchen möchten. Als Handgriffe bekommen die Schüler einige Fragen, die sie in ihrer Beschreibung erwähnen sollen. Diese Handgriffe sind notwendig, sonst wird die Aufgabe zu frei. Kwakernaak weist darauf hin, dass offene Aufgaben sehr schwierig sind, denn der Schüler muss in der Fremdsprache formulieren und dazu muss er sich auch noch den Inhalt seiner Äußerungen ausdenken. Nach Kwakernaak ist es also wichtig, dass offene Gesprächsaufgaben ein ziemlich hohes Niveau von den Schülern erfordern.⁷³ Aus diesem Grund ist die Aufgabe gelenkt und wird angedeutet was von den Schülern in der Aufgabe erwartet wird.

Die Sprachstadtaufgaben sind theoretisch abgedeckt und für unser Modell geeignet. Es ist ein

⁷³ Vgl. Kwakernaak, E. (2009): *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho. S.237

Desideratum, dieses Modell in der Praxis auszuführen. Eine Untersuchung, vorzugsweise an mehreren Schulen, könnte das Modell ausprobieren.

Schlussbetrachtung

Die Hauptfrage dieser Studie war: *Wie soll Sprachstadt, anhand von kommunikativen Aufgaben, zum spontanen Sprechen und zur Erfahrung von interkultureller Kompetenz unter Schülern der Sekundarstufe II beitragen?* Um diese Frage beantworten zu können, haben wir uns mit den Grundlagen von Sprachstadt, mit interkultureller Kompetenz anhand des GERS und der Theorie von Müller-Jacquier, mit einer Analyse des am häufigsten verwendeten Lehrwerks im niederländischen Deutschunterricht für die Oberstufe, mit den Handgriffen für Sprachstadt und mit einer Analyse der dargestellten Sprachstadtaufgaben auseinandergesetzt.

In Sprachstadt geht es darum, den Schülern die Möglichkeit zu Sprechfertigkeitäusserungen, in einer so authentisch wie möglichen Situation, zu bieten. Es hat sich durch eine Analyse herausgestellt, dass das Lehrwerk *Na klar* Aufgaben der Punkte eins bis einschließlich sieben, wie ‚Alltag‘, ‚Lebensbedingungen‘, ‚Werte‘, usw., im Rahmen des soziokulturellen Wissens vom GER aufgenommen hat. Obwohl darauf hinzuweisen ist, dass es im Sinne der interkulturellen Kompetenz nur sehr wenig Aufgaben gibt, die den Schülern auf soziokulturellen Kenntnisse vorbereiten. Noch dazu ist der fünfte Punkt ‚Körpersprache‘ eigentlich nur indirekt anhand der Aufgaben zu vermitteln. Dass soziokulturelles Wissen bei der Lehrwerkanalyse und später auch für die Entwicklung und Analyse der Sprachstadtaufgaben in Betracht genommen werden konnte, hängt vor allem davon ab, dass hierin Punkte beschrieben worden sind, die nahe an den eigenen Vorstellungen der Schüler liegen. Deshalb sollte soziokulturelles Wissen im Konzept Sprachstadt besondere Aufmerksamkeit bekommen. Wenn Aufgaben sehr nahe an der Alltagsrealität der Schüler liegen, wird die Chance größer, dass Schüler über Vorkenntnisse eines Themas verfügen, wodurch sie schneller zum Sprechen angeregt werden. Diese Vorkenntnisse tragen vermutlich daraufhin zur Spontanität des Gespräches ein, weil zu vermuten ist, dass die Schüler ihre Äusserungen bezüglich des Themas variieren können.

Zum Beantworten der Hauptfrage hat diese Studie sich auch intensiv mit den Kategorien aus der Theorie von Müller-Jacquier zum Vermeiden interkultureller Missverständnisse beschäftigt. Es wird deutlich, dass die Lehrwerkanalyse sowohl innerhalb der Kategorien ‚Lexikon‘, als auch ‚Direktheit/Indirektheit‘, als auch ‚Register‘ und ‚Kulturspezifische Handlungen‘ Grundlagen für das Vorbeugen interkultureller Fehlinterpretationen aufweisen lässt. Die Sprachstadtaufgaben können hierauf ausbauen, indem sie diese Grundlagen als Ausgangspunkt der Weiterentwicklung in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz nimmt. Denn die Erfahrung von interkultureller Kompetenz wird einerseits vom Lehrwerk

geschaffen, das mit den aufgenommenen interkulturellen Aufgaben das Bewusstsein kultureller Unterschiede aufweckt, und sollte andererseits anhand genau dieses Bewusstseins weiterhin stimuliert werden. Das Umgehen mit falschen Freunden (Lexikon) oder das Verwenden der richtigen Anreden (Register) sind exemplarisch dafür.

Zusammengefasst trägt Sprachstadt also an der Stelle zum spontanen Sprechen und zur interkultureller Progression bei, wo für die Schüler realitätsnahe Themen (GER) und das Erweitern vom Bewusstsein zur Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen (Müller-Jacquier) zusammenkommen. Die benutzten Skripts der Sprachstadtaufgaben steuern insofern daraufhin, so dass der führende Gesprächspartner, derjenige mit dem Skript, anhand der beschriebenen Aussagen hierauf aufmerksam machen kann und der improvisierende Gesprächspartner sich diese Gesprächswendungen bewusst werden soll um schließlich wieder reagieren zu können. Es scheint völlig verständlich, dass Schüler in einer Unterstufe, mit sicherlich nicht ausreichenden Zielsprachekenntnissen, solch einer Verknüpfung vom spontanen Sprechen und dem Weiterentwickeln der interkulturellen Kompetenz nicht gewachsen sind. Für Schüler in 5 VWO bildet sie aufgrund der in dieser Studie dargestellten Kriterien, wenn nicht gleich im Rahmen einer Sprechfertigungsbeurteilung, eine tolle Herausforderung.

Diskussion

Bereits mehrmals wurde erwähnt, dass die benutzten Aufgaben als Unterstützung zur Theorie dienen. Fremdsprachenlehrer bekommen anhand dieser Studie einen Rahmen um ihre Sprachstadt in der Oberstufe zu gestalten. Diese Untersuchung hat einen Eindruck vermittelt, wie Schüler zum spontanen Sprechen zu bewegen sind, wobei ihre interkulturelle Kompetenz sich auch weiter entwickelt. Das bedeutet: Lehrer können sich mit Hilfe der dargestellten Aufgaben und der Theorie ihre eigenen Ideen im Hinblick auf Sprachstadt ausdenken.

Selbstverständlich sind unsere Sprachstadtaufgaben auch in der Praxis ausprobiert worden. Das heißt, zwei von den entwickelten Skripten wurden in einer 5 VWO Klasse, in der 25 Schüler sitzen, am *Oosterlicht College* in Nieuwegein benutzt (Mai 2015). Die Klasse wurde in zwei Gruppen verteilt welche entweder das Skript ‚Im Zug: Duzen oder Siezen‘ oder ‚Geburtstag‘ bekommen haben. Die Schüler sollten in Paaren den Dialog spielen. Einer benutzt das Skript und der andere reagiert spontan auf das Gesagte.

Die Befunde dieser Schüler sind für eventuell zukünftigen Gebrauch innerhalb einer Sprachstadt von großer Bedeutung. Nachdem sie die Skripte ausgeführt hatten, mussten sie dreierlei Fragen über die Aufgaben beantworten, nämlich: *Inwiefern findet ihr diese Aufgabe ‚auf Niveau‘?* (wobei der Lehrer auch nach dem Aspekt der interkulturellen Kommunikation gefragt hat), *‚Was könnt ihr zur Form der Skripts sagen?‘* und *‚Wie hat diese Aufgabe zum spontanen Sprechen beigetragen?‘*

Aus der ersten Frage ergibt sich, dass die Aufgabe ‚Im Zug: Duzen oder Siezen‘ von den Schülern generell als die schwierigere erfahren wurde. Das liegt vor allem daran, dass die Schüler sich in dieser Aufgabe zu einem Thema der interkulturellen Kommunikation äußern müssen, mit dem sie, ihren eigenen Angaben nach, nicht vertraut sind. Im Gegensatz zu dem Skript ‚Geburtstag‘, das viel mehr der Realität der Schüler entspricht. Das vorherrschende Gefühl der Schüler ist somit auch, wenn es auf die Kombination von spontanem Sprechen und die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz (die Hauptfrage dieser Studie) ankommt, dass die Aufgabe ‚Im Zug: Duzen oder Siezen‘ als anspruchsvoller gilt, mit anderen Worten sicherlich auf Niveau ist. Im Rahmen der Aufgabe ‚Geburtstag‘ könnte man sich also überlegen, mehr Vertiefung hinzuzufügen, wo man das Gespräch zum Beispiel mehr in eine Richtung zum Besprechen mehrerer unterschiedlicher kultureller Unterschiede steuert.

Die zweite Frage beschäftigt sich mit der Form der Skripts. Den Schülern war nicht sofort klar, was sie sagen sollen und was nur zur Information erwähnt wird. Durch den, bereits in

den Skripts angepassten, Schrägdruck kommt der Unterschied zwischen Information und dem Gesagten zum Ausdruck. Die zweite Anpassung besteht darin, dass nach jeder Frage/jedem Gesagten eine Zeile mit *[Antwort]* kommt. Während des Gesprächs haben die Schüler bemerkt, dass sie manchmal nicht mehr wussten, wo sie geblieben waren. Für die Struktur des Dialogs ist es also übersichtlicher, wenn nach jeder Aussage *[Antwort]* steht. Weil auch dieser Hinweis für die Gestaltung der Aufgaben wichtig war, ist er sofort angepasst worden.

Das spontane Sprechen, das anhand der dritten Frage besprochen wird, zeigt uns, dass das Skript spontanes Sprechen eigentlich hemmen könnte. Die Schüler erwähnen, dass vor allem die Aufgabe ‚Geburtstag‘, wo sie schon über viele Kenntnisse verfügen, sie normalerweise eher zum spontanen Sprechen in der Lage stellt, im Vergleich zum Skript ‚Im Zug: Duzen oder Siezen‘. An dieser Stelle trägt das Skript bei manchen Schülern also zur Verwirrung bei. Die Fortsetzung des Gesprächs schließt nicht dem dargestellten Skript an. Eine Überlegung dabei wäre, so lange die aufgenommenen interkulturellen Aspekte der Aufgabe behalten bleiben, den Schülern diese Freiheit zur relativen Abweichung vom Skript zu gestehen.

Die in dieser Studie ausgedachten Aufgaben sind viel mehr im Rahmen der Lern-/Erwerbsphase entwickelt und lassen den Aspekt der Beurteilung außer Betracht. Bei jedem Gespräch innerhalb von Sprachstadt könnte man sich überlegen, genauso wie in der Unterstufe bereits passiert, wie man die verschiedenen von Schülern ausgeführten Situationen bewerten kann. Eine neue Studie sollte sich mit dieser Frage auseinandersetzen, denn die Kombination von spontanem Sprechen und interkultureller Progression innerhalb eines Gesprächs ergibt sich schon jetzt als komplex. Interessant wäre zu wissen, wie man trotz dieser Komplexität dennoch zu einer Beurteilung kommen könnte.

Im Hinblick auf die Theorie wurde vom GER nur das soziokulturelle Wissen bezüglich der entwickelten Aufgaben betrachtet. Die anderen Themen des GERS, so wie möglicherweise die Prinzipien des Weltwissens, könnten trotzdem interessant sein und irgendwie in die Aufgaben aufgenommen werden.

Für alle dargestellten Skripts und Aufgaben gilt, dass es interessant wäre zu untersuchen, wie sie in einer digitalen Umgebung zu benutzen wären. Im Internet gibt es zu online-Sprachstädte schon verschiedene Umsetzungen davon, zum Beispiel für das Fach Englisch. Der größte Vorteil von dieser Sprachstadtvariante liegt darin, dass Schüler immer wieder auf diese Gespräche zurückgreifen und daraus lernen.

Literaturverzeichnis

Bie, P. van der, et.al. (2012): *Na Klar! 5VWO Textbuch. Duits voor de tweede fase.* 's-Hertogenbosch: Malmberg, vierde Auflage.

Bie, P. van der, et.al. (2012): *Na Klar! 5VWO Aufgabenbuch. Duits voor de tweede fase.* 's-Hertogenbosch: Malmberg, vierde Auflage.

Broszinsky-Schwabe, E. (2011): *Interkulturelle Kommunikation, Missverständniss-Verständigung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brouwer, J. (2003): Woordenstrijd. Werken aan spreekvaardigheid met scripts volgens Di Pietro. In: *Levende Talen Magazine*, Jahrgang 90, Nummer 6, S.8-11

Eisberg, Peta (2010): Een taaldorp komt niet uit de lucht vallen. In: *Levende Talen Magazine*, Jahrgang 97, Nummer 1, S.18-21

Fasoglio, D. & Canton, J. (2009): *Vreemdetalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: impressies uit een eerste verkenning in Nederland.* Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).

Hanc, L.E. (2013): *Kenmerken van (goede) methode Duits voor de bovenbouw binnen Nederlands schoolonderwijs.* Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren.

Hu, A.: Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et.al (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: Walter de Gruyter. S.1391-1402

Knapp, K. (2004): Interkulturelle Kommunikation. In: Knapp, Karlfried et al. (Hg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.* Tübingen & Basel: Francke Verlag, S.409-431

Koreik, U und Pietzuch, J.P.: Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et.al (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 1441-1454

Kwakernaak, E. (2009): *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Meijer, D. & Fasoglio, D. (2007): *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits, Engels, Frans*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).

Müller-Jacquier, B. (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hg.): *Studien zur internationalen Unternehmungskommunikation*. Leipzig: Popp, S.20-51

Müller-Jacquier, B & Jan D. ten Thije (2005): Interkulturelle Kommunikation: Interkulturelles Training und Mediation. In: Busch, Dominic & Hartmut Schröder (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Mediation. Grundlagentexte zur kommunikationswissenschaftlichen Analyse triadischer Verständigung. Studien zur interkulturellen Mediation, Bd. 2*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.363-377

Nieuwenhoven, E., et.al. (2008): *Een taaldorp spreekt niet vanzelf*. Leiden: Expertisecentrum MVT.

Reketat, H. (2001): *Offener Unterricht – Eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!?* Münster: Lit.

Sárvári, T (2012): *Clever lernen? – An die Stationen!* In: Frühes Deutsch, Heft 25. S.27-28

Simons, M. & Decoo, W. (2009): Communicatiedurf versus taalangst In: *Levende Talen Magazine*, Jahrgang 10, Nummer 2, S.3-13

Staatsen, Francis et.al. (2009): *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.

Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

Trim et al.(2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Linz: Landesverlag.

Witte, A. (2009) Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Michael Byram und Adelheid Hu (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr, 49 - 66.

Internetquellen:

SLO:

[http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20MVT_20Duits_2c_20Engels_2c_20Frans.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20MVT_20Duits_2c_20Engels_2c_20Frans.pdf) [Zugriff 18.06.2015]

Udo Weismann, 2003, <http://teamarbeit.factlink.net/133266.1/> [Zugriff 03.02.2016]

Anhang

Im Anhang befinden sich die Sprachstadtaufgaben, die die Schüler erledigen müssen. Wenn sie an Sprachstadt teilnehmen, bekommen die Schüler auch ein Aufgabenblatt, das die Schüler durch Sprachstadt begleitet.

Aufgabe 1 – Geburtstag

Dein Gesprächspartner ist auf deiner Geburtstagsfeier. Du bist Deutsche(r). Er/sie kommt rein und gratuliert. Du bekommst ein Geschenk von ihm/ihr.

Es gibt 3 Besucher auf deiner Party (Schüler aus der sechsten Klasse): Mutter, Freund, Freundin

- *Hallo!* (Reagiere erstaunt wenn er/sie allen gratuliert)
Danke fürs Geschenk. Ich werde dein Geschenk später auspacken. Ist das okay?
- [Antwort]
- *Wir packen Geschenke immer später aus, weil es sonst Unglück bringt. Genauso dass es Unglück bringt, wenn man seinen Geburtstag ein paar Tage vorher feiert.
Deswegen feiere ich es auch einfach heute.
Bist du gut hierher gekommen?*
[Antwort]
- *Wie lange bist du gefahren? Und war es einfach zu finden?*
- [Antwort]
- *Hast du eigentlich schon Urlaubspläne?*
- [Antwort]
- *Mit wem fährst du denn dorthin? Mit deinen Eltern oder mit Freunden?*
- [Antwort]
- *Wie fahrt ihr? Mit dem Auto, Zug, Flieger?*
- [Antwort]
- *Wann reist ihr ab? Und wie lange bleibt ihr da?*
- [Antwort]
- *Wo übernachtet ihr? In einem Hotel oder sonst wo?*
- [Antwort]
- *Was möchtet ihr dort machen? In den Bergen wandern, oder Schwimmen, Surfen, oder Städtereise?*

- [Antwort]
- *Ah okay, schön. Oh, da wird geklingelt! Ich bin gleich wieder da.*
- [Antwort]

Aufgabe 2 – Der erste Schultag

Dein Gesprächspartner kommt ursprünglich aus Amsterdam, aber seine/ihre Eltern sind nach Frankfurt umgezogen. Es ist sein/ihr erster Schultag in einer deutschen Schule. Er/sie spricht mit dir, einem deutschen Klassenkamerad.

Du fängst an:

- *Und? Wie gefällt es dir hier?*
- [Antwort]
- *Ist es hier ganz anders als wo du herkommst?*
- [Antwort]
- *Und wieso?*
- [Antwort]
- *Du bist Ausländer(in)? Hätte ich nicht gedacht. Du sprichst perfekt Deutsch!*
- [Antwort]
- *Wo hast du das gelernt?*
- [Antwort]
- *Gute Schule. Also, woher bist du denn nun?*
- [Antwort]
- *Aus Holland! Ach daher! Kommst du aus Amsterdam?*
- [Antwort]
- *Ach so. Amsterdam hört sich so cool an. Jetzt sag bloß noch Jan Smit oder Frans Bauer gehört zu deinen Verwandten!*
- [Antwort]
- *Schade. Aber erzähl doch mal. Wie ist das so, in einer Stadt wie Amsterdam zu leben?*
- [Antwort]
- *In Amsterdam wird doch jedem das „fiets“ geklaut? Und man kann doch überall Haschisch in diesen Coffeeshops kaufen?!*
- [Antwort]
- *Denn Drogen sind bei euch legal, oder?*
- [Antwort]
- *Das finde ich total gut. Verbote fördern doch nur die Kriminalität!*
- [Antwort]
- *Da seid ihr viel toleranter. Bei euch können doch auch Schwule und Lesben heiraten?*

- [Antwort]
- *Und wenn man will, kann man wählen für den Tod. Zum Beispiel, wenn das Leben sinnlos oder zu qualvoll geworden ist, sollte man es beenden dürfen.*
- [Antwort]
- *Ihr seid toleranter, lockerer und offener. Das zeigt sich schon darin, dass ihr abends die Vorhänge nicht schließt.*
- [Antwort]
- *Hast du zu Hause eigentlich auch Holzschuhe getragen? So wie Frau Antje?*
- [Antwort]
- *(Wenn dein Gesprächspartner Frau Antje nicht kennt) Na ja, die kennt doch jeder! Dieses blondgelockte Bauernmädchel, das immer mit Goudakäse rumläuft.*
- [Antwort]
- *Ich stelle mich Holland so mit vielen Deichen und Windmühlen und so vor. Und Grachten. „Tulpen aus Amsterdam“.*
- [Antwort]

Aufgabe 3 - Im Zug: Duzen und Siezen

Dein Gesprächspartner fährt mit dem Zug von Amsterdam nach Utrecht. Ein anderer Passagier fragt, ob der Gesprächspartner die Zeitung geben will. Dein Gesprächspartner macht das sofort. Du, ein deutscher Tourist, sitzt neben deinem Gesprächspartner und fängst ein Gespräch an.

- *Entschuldige, aber sprechen Sie ein wenig Deutsch?*
- [Antwort]
- *Ich frage mich nämlich was. Ich habe zufällig gehört wie ihr einander angesprochen habt. In Holland duzt ihr einander immer, stimmt das? Obwohl ihr euch gar nicht kennt?*
- [Antwort]
- *Was sind eigentlich genau die Regeln dazu? Ich finde es sehr respektlos wenn man einen Unbekannten sofort duzt.*
- [Antwort]
- *Meistens wird bei uns gewartet bis die Person mit dem höheren Status das ‚Du‘ anbietet. Aber in der Kneipe oder Schule wird meistens auch sofort geduzt. Trotzdem finde ich, dass ihr Niederländer, wegen dieses schnellen Duzens, lockerer wirkt. Wie betrachten Sie das Siezen in Deutschland? Finden Sie es überflüssig oder was finden Sie?*
- [Antwort]
- *Oh, wir sind fast in Utrecht. Haben Sie vielleicht noch Tipps, was man unbedingt in Utrecht machen soll?*
- [Antwort]
- *Danke! Schönen Tag.*
- [Antwort]

Aufgabe 4 - Kneipe

Dein Gesprächspartner wohnt zwei Monate, während der Sommerferien, in Berlin um sein/ihr Deutsch zu verbessern. Um seine/ihre Unkosten finanzieren zu können, braucht er/sie einen Nebenjob. Er/sie hat in einer Kneipe eine Stelle als Barkeeper bekommen und er/sie hat heute seinen/ihren ersten Arbeitstag.

Du fängst an:

- *Hey Fräulein! Ich krieg erstmal ein Bier, aber 'n großes!*
- [Antwort]
- *Ach, ich komme hier jeden Tag und mit einem Bier meine ich eigentlich ein großes Weißbier. Das können Sie aber noch nicht wissen, denn Sie sind neu oder? Woher kommen Sie?*
- [Antwort]
- *Also, Sie sind Niederländer(in)?*
- [Antwort]
- *Wie kommt es, dass ein(e) Niederländer(in) in einer deutschen Kneipe arbeitet?*
- [Antwort]
- *Machen Sie denn Sommerferien in Berlin?*
- [Antwort]
- *Ach so. Und ist das Schuljahr in Holland schon zu Ende?*
- [Antwort]
- *Hast du gute Endnoten bekommen? Ist es übrigens okay wenn wir uns duzen?*
- [Antwort]
- (Abhängig von der Antwort darfst du hier jetzt die du-Form oder musst du immer noch die Sie-Form benutzen)
- *Was für eine Note hast du in Deutsch bekommen? Du sprichst nämlich ziemlich gut Deutsch!*
- [Antwort]
- (Wenn die niederländische Note genannt wird) *Was ist das denn für eine Note?! In Deutschland zählen wir von 1 bis 6 und zwar genau in umgekehrter Reihenfolge. Eine deutsche 1 ist ein super Ergebnis, mit einer 6 fällt man durch. In den beiden letzten Klassen des deutschen Gymnasiums gilt aber ein anderes Bewertungssystem. Dann wird von 1 bis 15 gezählt.*
- [Antwort]

- *Ist schon verwirrend oder? In Holland versteckt man also am liebsten eine 1 vor seinen Eltern, aber in Deutschland darf man Stolz auf eine 1 sein.*
- [Antwort]
- *Na, danke für das Bier und arbeite schön!*
- [Antwort]

Aufgabe 5 - Quiz

1. Wie bestellt man in Deutschland ein neues Bier?

A. Ich hätte gern eins!

B. Ich krieg ein großes Bier!

C. Ich will ein Bier!

2. Welche deutschen Feiertage kennst du, außer denen, die wir in den Niederlanden auch haben?

3. Erkläre wie ein Missverständnis mit dem Verb ‚bellen‘ entstehen kann. Denke Deutsch-Niederländisch und Niederländisch-Deutsch:

- Bellende Hunde beißen nicht

- We bellen!

4. Wie sieht ein deutscher Lunch aus?

5. Wenn Niederländer sich grüßen, küssen wir uns oft dreimal. Was machen die Deutschen?

6. Wenn man Sonntags zum *Kaffee und Kuchen* eingeladen wird, wie spät soll man vorbeikommen?

Aufgabe 6 – Eine Reise planen

Du planst eine Klassenfahrt durch Deutschland! Die Reise dauert eine Woche und du solltest in sieben Tagen mindestens drei schöne Städte besuchen. Schau auf die Landeskarte und denke dir eine Klassenfahrt in Nord- oder Süddeutschland aus. Du kannst also aus einem Nord- oder Süddeutschlandpaket wählen und begründe während der Aufgabe deine Wahl.

Du beschreibst wie die Klassenfahrt aussehen sollte. Du solltest mindestens auf die folgende Fragen eingehen:

- Wie lange dauert der Ausflug?
- Mit wem fährst du?
- Wie kommt man von Stadt zu Stadt? Welche Verkehrsmittel benutzt du?
- Wie lange bleibst du in den drei Städten?
- Was willst du während deines Ausflugs unternehmen?
- Welche Unterkunft bevorzugst du?

Deine Klassenfahrtbeschreibung fängt mit dem folgenden Satz an: *Wenn ich eine Reise durch Deutschland machen würde, dann würde ich...*

Sprachstadt

Aufgabenblatt



Name:

Klasse:

Lehrer(in):

Datum:

Liebe(r) Schüler(in),

Du bist gerade dabei Sprachstadt zusammen mit deinem Sprachstadtpartner zu besuchen. In Sprachstadt gibt es viele Situationen, die der Realität nahestehen. Deine Aufgabe ist es, spielerisch und auf eine kreative Art diese verschiedenen Situationen zu bewältigen. Du wirst improvisieren und analysieren müssen. Das Ziel ist nicht nur eine Aufgabe zur Ausführung bringen, sondern Sprachstadt bietet auch die Möglichkeit etwas zu lernen.

Wenn ihr reinkommt, muss einer von euch ein Skript auswählen. Derjenige mit dem Skript soll sich fest an dieses Skript halten. Derjenige ohne Skript soll auf dieses Skript reagieren und das Problem lösen, oder einfach das Gespräch zu Ende führen. Zusammen erfüllt ihr vier verschiedene Aufgaben/Situationen: zwei pro Person. Jeder hat also zweimal die Rolle des Spielleiters und er/sie soll zweimal improvisieren. Das Quiz, der typische Deutsche und eine Reise planen macht ihr individuell.

Situation

Du wirst mit einer realistischen Situation, in der zum Beispiel ein interkulturelles Missverständnis entsteht oder entstanden ist, konfrontiert. Du sollst dieses Missverständnis lösen, oder im Kopf behalten, was komisch an dieser Situation ist. Das geht aber nicht von alleine. Du sollst, und das ist sehr wichtig, ständig Fragen stellen, wenn etwas anders abläuft oder gesagt wird als erwartet. Auf diese Weise wirst du entdecken, welche unterschiedlichen Gebräuche es zwischen Deutschland und den Niederlanden gibt. Eine andere Situation könnte sein, dass deine interkulturellen Kenntnisse von Deutschland geprüft werden. In allen Fällen sollst du improvisieren und in deinem besten Deutsch antworten.

Wenn es mehrere Personen bei einer Situation gibt, tragen sie ein Schild mit ihrer Funktion darauf. So gibt es zum Beispiel ein Schild mit „Mutter“ darauf, oder mit „Freund“. Auch gibt es bei jeder Situation ein Schild mit dem Ort und Titel, von dem Ort wo du dich befindest. Auf diese Weise kannst du auf diesem Blatt finden welche Aufgabe zu welchem Ort passt.

Aufgabe ‚Geburtstag‘:

Du bist auf der Geburtstagsfeier deiner besten Freundin. Sie ist Deutsche. Was machst du wenn du reinkommst? Überreiche auch das Geschenk, das du mitgebracht hast.

Aufgabe ‚Der erste Schultag‘:

Du kommst ursprünglich aus Amsterdam, aber deine Eltern sind nach Frankfurt umgezogen. Es ist dein erster Schultag in einer deutschen Schule. Du sprichst mit einem deutschen Klassenkameraden.

Aufgabe ‚Im Zug: Duzen und Siezen‘:

Du fährst mit dem Zug von Amsterdam nach Utrecht. Ein anderer Passagier fragt dich, ob du die Zeitung geben willst. Du machst das sofort. Ein deutscher Tourist, der neben dir sitzt, fängt ein Gespräch an.

Aufgabe ‚Kneipe‘:

Du wohnst während der Sommerferien zwei Monate in Berlin, um dein Deutsch zu verbessern. Um deine Unkosten finanzieren zu können, brauchst du einen Nebenjob. Du hast in einer Kneipe eine Stelle als Barkeeper bekommen und du hast heute deinen ersten Arbeitstag. Reagiere auf das Gesagte.

Aufgabe ‚Quiz‘:

Beantworte die Fragen.

Aufgabe ‚Eine Reise planen‘:

Du planst eine Klassenfahrt durch Deutschland! Die Reise dauert eine Woche und du solltest in sieben Tagen mindestens drei schöne Städte besuchen. Schau auf die Landeskarte und denke dir eine Klassenfahrt in Nord- oder Süddeutschland aus. Du beschreibst wie die Klassenfahrt aussehen sollte. Du sollst mindestens auf die folgenden Fragen eingehen:

- Wie lange dauert der Ausflug?
- Mit wem fährst du?
- Wie kommt man von Stadt zu Stadt? Welche Verkehrsmittel benutzt du?
- Wie lange bleibst du in den drei Städten?
- Was willst du während deines Ausflugs unternehmen?
- Welche Unterkunft bevorzugst du?

Deine Klassenfahrtbeschreibung fängt mit dem folgenden Satz an: *Wenn ich eine Reise durch Deutschland machen würde, dann würde ich...*

Aufgabe ‚Typischer Deutscher‘:

Du beschreibst in einigen Sätzen, was für dich ein typischer Deutscher ist. Du machst das vor einer Webcam. Denke zum Beispiel an Aussehen, Charakter, Lebensart, Alltag, usw. Auch darfst du umschreiben was typisch Deutsch nach deiner Meinung ist. Du sollst ungefähr 2 bis 3 Minuten sprechen.